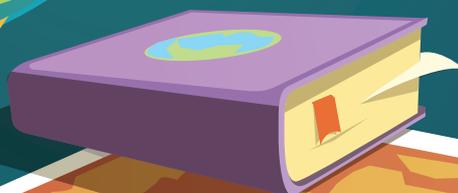


Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

LA PRÁCTICA EDUCATIVA:

desafíos y posibilidades en la enseñanza de la Geografía
contextualizada en escuelas de enseñanza média del Sertão
Semiárido del Nordeste brasileño



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco

LA PRÁCTICA EDUCATIVA:

desafíos y posibilidades en la enseñanza de la Geografía
contextualizada en escuelas de enseñanza média del Sertão
Semiárido del Nordeste brasileño



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Equipe Editorial

Abas Rezaey

Izabel Ferreira de Miranda

Ana Maria Brandão

Leides Barroso Azevedo Moura

Fernando Ribeiro Bessa

Luiz Fernando Bessa

Filipe Lins dos Santos

Manuel Carlos Silva

Flor de María Sánchez Aguirre

Renísia Cristina Garcia Filice

Isabel Menacho Vargas

Rosana Boullosa

Projeto Gráfico, editoração e capa

Editora Acadêmica Periodicojs

Idioma

Espanhol

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 La práctica educativa: desafíos y posibilidades en la enseñanza de la Geografía contextualizada en escuelas de enseñanza média del Sertão Semiárido del Nordeste Brasileño - Volume 37. / Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco – João Pessoa: Periodicojs editora, 2023.

E-book: il. color.

Inclui bibliografía

ISBN: 978-65-6010-023-7

1. Prática educativa. 2. Geografia. I. Pacheco, Clecia Simone Gonçalves Rosa. II. Título.

CDD 910

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Geografia: 910

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Estudos Interdisciplinares em Ciências da Saúde da Coleção de livros Estudos Avançados em Saúde e Natureza



Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefacio



El trabajo titulado “Práctica educativa: desafíos y posibilidades en la enseñanza contextualizada de la Geografía en escuelas de enseñanza media del Semiárido Sertão del Nordeste de Brasil” es el resultado de una investigación realizada por la investigadora Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco. La publicación de este libro con la Editorial Acadêmica Periodicojs se ajusta al perfil de producción científica que produce la editorial que busca valorizar a varios investigadores a través de la publicación completa de sus investigaciones.

El trabajo está siendo publicado en la sección de Tesis y Disertaciones de América Latina. Esta sección pretende dar visibilidad a los investigadores de la región latinoamericana a través de la publicación de trabajos autorales y trabajos organizados por profesores e investigadores de esa región, con el fin de abordar diversas temáticas afines y mostrar la gran variedad temática y cultural de los países que la integran. componen la región a América Latina.

Este trabajo escrito por el investigador tiene gran relevancia cuando se trata de la enseñanza de la geografía en el noreste de Brasil. A través de este estudio empírico y fundamentado, encontramos un guión que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la disciplina de la geografía, permitiendo así una mejora en la enseñanza. Así, esta obra de gran valor fortalece la didáctica y metodología de enseñanza de los docentes..

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs

4



Resumen



Introducción

7

Capítulo 1

UBICANDO EL TEMA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN EL SERTÃO
SEMIÁRIDO DEL NORDESTE BRASILEIRO

23

Capítulo 2

HISTORIA DE LA EDUCAÇÃO EN BRASIL, FORMACIÓN CONTINUADA,
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS
PROFESORES DE GEOGRAFIA

73

Capítulo 3

LA EDUCACIÓN Y LA GEOGRAFÍA CONTEXTUALIZADA EN EL PROCESO DE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJ EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE ENSEÑANZA MEDIA
DEL SERTÃO SEMIÁRIDO DEL NORDESTE BRASILEIRO

133

5



Capítulo 4

EL TRABAJO DEL CAMPO, RESULTADOS, ANALISIS Y DISCUSIONES

179

Consideraciones

CONSIDERACIONES PARA QUE NO SE CONCLUYA

328

Referencias Bibliográficas

343



INTRODUCCIÓN



La investigación tiene como título: La Práctica Educativa: desafíos y posibilidades de la enseñanza de la geografía contextualizada en escuelas de enseñanza média del Sertão Semiárido del nordeste brasileño. Se destaca que la investigación propuesta nace de la experiencia docente en la disciplina de Geografía en escuelas publicas de Enseñanza Fundamental y Média¹ y esferas conexas y de las ponencias, cursos y conferencias en escuelas de municipios de la región del sertão semiárido del nordeste brasileño donde conviven realidades complejas e informes paradójicos y desencontrados, tanto para profesores y alumnos de las escuelas de enseñanza media, que incluye también la Enseñanza Básica en el Brasil de acuerdo con el Art. 21 de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN 9394/96.

Se propone una reflexión sobre la relación del conocimiento escolar con el contexto socio-cultural del sertão semiárido nordestino brasileño², intentando analizar las complejidades y las paradojas, retos y perspectivas en la enseñanza de la geografía en la escuela pública de enseñanza média.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación es realizar una reflexión sobre las prácticas educativas en las escuelas del contexto mencionado, analizando la relación entre los desafíos y las perspectivas de la enseñanza de la Geografía escolar, incluyendo el diseño de los docentes, jefes del

1 La Enseñanza Fundamental esta compuesta por nueve series (1° al 9° año) y la Enseñanza Média esta constituido por las tres últimas series de la Educación Básica (1° al 3° año de la Enseñanza Media) (Art. 21 de la LDBEN 9394/96).

2 El espacio geográfico del sertão semiárido\nordestino brasileño estende-se por oito Estados da região Nordeste, con una población de 22.598.318 habitantes (IBGE, 2010), representando el 11,85% de la población brasileña o el 42,57% de la población nordestina. Es, fundamentalmente, caracterizada por el bioma de la caatinga, que constituye el sertão nordestino presentando clima seco y caliente, con lluvias que se concentran en las estaciones de verano y otoño (INSA, 2013). De acuerdo con el informe “Situação da Infância e da Adolescência Brasileira – O Direito de Aprender”, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2011), el seemiárido nordestino es l a región del país con mayor dificultad en la educación de niños y jóvenes, concentrando también la mitad de la población brasileña de analfabetos mayores de 15 años y presenta altos índices de evasión y de fracaso escolar. (INSA, 2013)



equipo pedagógico³ y alumnos de las escuelas foco de la investigación de campo, sobre la necesidad de reflexionar sobre el plan de estudios y practicas pedagógicas en las escuelas de la región trabajada en la investigación de campo.

Esta investigación reflejará y al mismo tiempo tratará de responder a preguntas así caracterizadas: como ya se ha elaborado el plan de estudios escolar de las escuelas públicas en el contexto del sertão semiárido nordestino brasileño, y si existe una preocupación en la construcción de un plan de estudios contextual y orientado a comprensión de esa realidad. Además, busca analizar la manera en que se han hecho y como se tratan las cuestiones y las propuestas de formación de profesores del componente curricular Geografía en la región donde se ubica la investigación de campo, así como también desvela si estas configuraciones han sido suficientes para hacerlos maestros reflectores y que están explotando lo que ese espacio geográfico ofrece como recurso didáctico-pedagógico a una enseñanza mas contextualizada.

El propósito del diálogo con los tres públicos de las encuestas realizadas en campo deriva de la necesidad de analizar cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina de Geografía en escuelas de la Enseñanza Media, cómo es elaborado el PPP de las escuelas, cómo se valoran los Planes de Enseñanza y de Clase y cómo todo el proceso de enseñanza es evaluado en el diseño de los alumnos que participaran de la investigación en campo.

La realidad de la educación en el Sertão Semiárido Nordeste Brasileiro no diferencia tanto da las demás regiones y de la realidad contextual brasileña, sin embargo, esta región presenta altos

3 El equipo técnico pedagógico en el contexto de la escuela brasileña consiste en profesionales pedagogos que tienen la función de dar apoyo didáctico-pedagógico a los profesores en sus quehaceres docentes cotidianos, además de identificar las demandas, proponer y desarrollar acciones de formación continua a partir de los indicadores de la escuela.



índices de evasión y repetición escolar y bajos índices de rendimiento escolar, relacionados con las dificultades en el proceso de aprendizaje del alumno (IBGE, 2010; MEC/Inep, 2013) entre tantos otros aspectos deficientes y negativos en la educación y en la escuela de la enseñanza media brasileña, que atiende jóvenes de 14 a 17 años, en la fase final de la educación básica.

En la recolección de datos del 2009, obtenido por medio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), realizado por la Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), la media brasileña obtenida fue de 401 puntos. Los tres estados con peor desempeño en la media general del país están en la Región Nordeste: Alagoas - 354, Maranhão - 355 y Rio Grande do Norte – 371 pontos. En el resultado del PISA del 2012, la realidad vista en el 2009 casi no sufrió alteración, de acuerdo con datos de la Tabla 1, obtenidos de OCDE/Pisa (2012) y MEC/Inep (2013), disponibles en el site del MEC/Inep. www.mec.gov.br/PISA2012

Figura 1 - Ranking de los resultados de los Estados del Nordeste Semiárido Brasileño en el Pisa⁴

POSICIÓN	ESTADO	MATEMÁTICA	LECTURA	CIENCIAS	NOTA MÉDIA
9°	Paraíba	9° (395 puntos)	9° (411 puntos)	9° (412 puntos)	406 puntos
11°	Piauí	11° (385 puntos)	11° (403 puntos)	10° (403 puntos)	397 puntos
12°	Sergipe	12° (384 puntos)	13° (397 puntos)	13° (394 puntos)	392 puntos
15°	Ceará	16° (378 puntos)	14° (397 puntos)	17° (386 puntos)	387 puntos
15°	Rio G. do Norte	14° (380 puntos)	16° (393 puntos)	16° (387 puntos)	387 puntos
17°	Bahia	17° (373 puntos)	18° (388 puntos)	14° (390 puntos)	384 puntos
23°	Pernambuco	20° (363 puntos)	25° (376 puntos)	25° (374 puntos)	371 puntos
27°	Alagoas	27° (342 puntos)	27° (355 puntos)	27° (346 puntos)	348 puntos
58°	BRASIL	58° 391 puntos	55° 410 puntos	59° 405 puntos	402 puntos

Fuente: Adaptado de Pisa/OCDE (2012/2013) y MEC/Inep (2013).

4 El Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - es una iniciativa internacional de evaluación comparada que es desarrollada y coordinado por la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). El objetivo del Pisa es producir indicadores que contribuyan para la discusión de la calidad de la educación en los países participantes, de modo de subsidiar políticas de mejoría de la enseñanza básica. Las evaluaciones del Pisa acontecieron cada tres años y abarcan tres áreas de conocimiento – Lectura, Matemática y Ciencias – habiendo, a cada edición de programa, mayor énfasis en cada una de esas áreas. (OCDE, 2012/2013)



En este contexto, debemos cuestionar: ¿los conocimientos insuficientes, incompletos, provenientes de las experiencias de los actores sociales en la construcción de la vivencia ciudadana no podrían ser modificados y constituirse en modos favorables a la modificación y reconstrucción de las propuestas escolares, desde que se traten los planes de enseñanza de forma más contextualizada? ¿Cuáles son las posibilidades y alternativas existentes para que, al reformular las prácticas pedagógicas de los profesores, sea posible la construcción de un currículo contextualizado, de modo especial en la enseñanza-aprendizaje de la Geografía Escolar?

A partir de estas cuestiones se hace necesario que se formulen reflexiones alternativas y pertinentes cuando se vienen experimentando permanentes resignificaciones en las prácticas sociales, políticas y económicas, como también en el mercado de trabajo. Esto exige que se reformulen prácticas pedagógicas de los profesores, entendiéndose que los mismos están siendo constantemente desafiados por las diferentes demandas de los propios alumnos y de la escuela con la emergencia y necesidad de modificaciones en los saberes y en los conocimientos, demandando alteraciones curriculares para hacer frente a las nuevas demandas que se complejizan y exigen profesionales con otras competencias y no apenas aquellas del leer, escribir y contar, específicas de la sociedad industrial.

Es relevante que la escuela contemporánea entienda la urgente necesidad de que la enseñanza y la investigación sean fuertemente articuladas (DEMO, 2000) permitiendo que la escuela contribuya para que la construcción del conocimiento por los sujetos acontezca de manera más significativa y contextualizada, lo que no viene ocurriendo en la escuela por sus tradiciones seculares, tradicionales y excluyentes. Los indicadores de rendimiento y resultados vienen demostrando las condiciones deficientes de la escuela brasileña, desconstruyendo posibilidades y expectativas de mejoría cualitativa



de los aprendizajes y el desarrollo de proyectos adecuados a las demandas contemporáneas. "En una perspectiva convergente, una educación de calidad, propiamente dicha, debe estar orientada para entender el contexto en que la escuela se encuentra [primando por] sus interlocutores". (LIMA, 2010, p. 22)

Sin embargo, esto sólo será posible si la enseñanza y la evaluación no se consideren únicamente como detectores de los errores, defectos y problemas de los alumnos y de los profesores, sino como una forma de reconocer y corroborar los esfuerzos de la escuela y de sus docentes, para la búsqueda y la construcción del conocimiento, y la incorporación de nuevas modalidades de enseñanza, con mejores y más contextuales actuaciones y prácticas pedagógicas cotidianas, de forma especial en la escuela pública, demostrando habilidades, actitudes y comportamiento más efectivos en la actuación de los sujetos que enseñan y que aprenden en acciones comunes (FREIRE, 1983).

Se presenta esta investigación y este estudio sin ninguna pretensión de evaluar a alguien y sí de desvelar lo que ocurre en las escuelas y con los profesores y busca reflexionar sobre las prácticas educativas en las escuelas del contexto del sertão semiárido nordestino brasileño, así como presentar posibilidades y discusiones sobre los retos y posibilidades de que la enseñanza de la geografía sea más contextualizada en la situación y especificidad regional, bien como analizar las posibilidades para su articulación en la enseñanza y el aprendizaje que valore y privilegie los saberes históricamente constituidos, pero sustente también la necesidad de entender mejor el contexto regional, estudiándolo, analizando, reflexionando sobre el mismo y valorizándolo, contribuyendo así para su preservación.

Bajo estas premisas, se trata de reflejar y comprender cómo se está trabajando la enseñanza de la Geografía en la educación secundaria en las escuelas públicas en el contexto educativo de las tierras semiáridas del nordeste brasileño, analizando la concepción de los profesores y sobre la nece-



sidad de cambios en los modelos curriculares y las prácticas de esta enseñanza y aprendizaje, investigando el modo como los instrumentos ofrecidos por el contexto de la región semiárida están siendo explotados en las prácticas pedagógicas de la disciplina.

Con respecto a las prácticas educativas en la región del sertão semiárido nordestino son significativas las indicaciones de que no siempre sea valorado y respetado este complejo escenario, con características que lo diferencian de todas las demás regiones de Brasil. Las políticas públicas para la enseñanza en la región todavía no han sido satisfactorias y comprometidas con la realidad de la población semiárida. Los programas educativos están diseñados en el contexto nacional y no en consideración a un plan local y regional que, en su realidad, tiene causas y características que necesitan ser contempladas por los proyectos curriculares y por las prácticas pedagógicas en el cotidiano escolar.

Por lo tanto, la iniciativa de la investigación se deriva de la importancia de comprensión de las prácticas pedagógicas y de los actuales paradigmas educativos en región de las zonas semiáridas del nordeste brasileño direccionado a la necesidad de cambios en el currículo escolar con una mayor integración entre la escuela, los sujetos y su vida cotidiana. Este contexto exige una reflexión pedagógica del "hacer y en el hacer del saber geográfico", lo que se tradujo en nuevas posturas educativas, al concebirlo como un elemento de la emancipación y la construcción de la ciudadanía de los sujetos y que rechazan el concepto de educación tradicional.

El artículo 36 de la LDBEN 9394/96 define que la educación secundaria es la "etapa final de la educación básica" y deberá contribuir para la construcción de identidad de los alumnos y que la escuela de nivel medio se garantiza por la característica de terminalidad, lo que significa garantizar a todos los ciudadanos la oportunidad de consolidar y profundizar los conocimientos adquiridos en la escuela primaria; mejorar al estudiante como una persona humana; permitir la continuación de los



estudios y para garantizar la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía; dotar al alumno de los instrumentos que permiten "continuar aprendiendo", con miras al desarrollo de la comprensión de "bases científicas y tecnológicas de los procesos productivos" (art. 35 , las secciones I a IV).

Incluso en las proposiciones de la LDBEN 9293/96, el plan de estudios, mientras que sea una instrumentación de la ciudadanía democrática, debe incluir contenidos y estrategias de aprendizaje que permitan a los sujetos realizar actividades en las tres áreas de la acción humana: la vida de la sociedad, la actividad productiva y de la experiencia subjetiva, con el objetivo de la integración de las mujeres y los hombres en la triple universo de las relaciones políticas, del trabajo y de la simbolización subjetivo y para este fin se incorporan a las directrices generales y direcciones de propuesta curricular las cuatro premisas señaladas por la United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) como ejes estructurales de la educación en la sociedad contemporánea: aprender a aprender, a hacer, a convivir y a ser.

Los Parámetros Curriculares Nacionales de la Escuela de Nivel Medio en Brasil (PCNEM, BRASIL, 2000, p. 81) em su iten 4.4, se ocupa de contextualización del currículo escolar, y dice que "el contexto en el que está más cercano a la estudiante y más fácilmente explotables para dar sentido al contenido del aprendizaje y la vida personal, vida cotidiana y la armonía." En este supuesto, el gran reto es que no hay como "enseñar mejor actuación geográfica", y reflexionar sobre estos hechos en la práctica pedagógica de la escuela sin que se hagan investimentos en la capacitación y formación continua específica de los profesores de la enseñanza media da la región estudiada.

Este es un camino que se supone sea construida por cada uno de los sistemas de la enseñanza oficial, en cualquiera de sus niveles y, por parte de los administradores y educadores, por la confrontación de ideas, reflexiones y debates sobre los valores, principios y metodologías de acción, compren-



diendo por qué y cuándo es necesario que los cambios en los modelos tradicionales de enseñanza de alta selectividad y exclusión de la escuela y para que esa exclusión social, cultural y geopolítica sea erradicada o disminuida en dimensiones más amplias.

Queda entendido, por lo tanto, que la educación necesita urgentemente el espacio reflexible, a pesar de hoy en día una crisis paradigmática en los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a la distancia entre lo que el maestro piensa que debe hacer y lo que realmente es posible hacer en su práctica pedagógica cotidiana.

En este sentido, esta investigación se concentra y se justifica a través de la urgente necesidad de más estudios en el tema complejo de la formación de los profesores, sus prácticas educativas y sus procesos, y la necesidad de emplear discusiones acerca de las prácticas de enseñanza de la geografía existentes y disponibles actualmente en las escuelas públicas de enseñanza media de las zonas semi-áridas del nordeste brasileño. Esto es apropiado por su importancia y necesidad de reflexiones si es posible una práctica educativa de la geografía en una forma peculiar de desarrollar un aprendizaje contextualizado, y para analizar los planes de estudio y la formación de profesores de geografía que operan en el contexto semiárido. Sólo de esta manera, el aprendizaje será visto como un proceso de construcción y el resultado de una relación en la cual las actividades y acciones de los maestros y administradores tendrán una influencia positiva en el desarrollo de los alumnos.

Se pretende que, posteriormente a la conclusión de esta investigación en sus bases teóricas y empíricas, y con los respectivos análisis sobre los datos de la recolección de campo y de los estudios teóricos y documentales realizados, sean fomentadas mayores discusiones sobre el nivel de cualificación y formación de los profesores de geografía y profundas reflexiones sobre las prácticas y metodologías de enseñanza utilizados por ellos. También para reflexionar sobre los posibles retos que



deben superarse en el proceso de enseñanza y aprendizaje con mayor valoración de las posibilidades que la realidad que el semiárido brasileño presenta para las clases de la escuela, y plantea importantes debates sobre la valoración de la geografía contextualizada en esta región.

Teniendo como base los currículos oficiales para la enseñanza escolar brasileña se presenta la esta tesis proponiendo que sean revistos los saberes y los conocimientos de ese componente curricular de geografía y de otras disciplinas del currículo escolar, con relación a la valorización del hombre, de la cultura y de los valores de una región con especificidades humanas, geográficas, políticas y económicas que necesitan ser preservadas y profundizadas por la enseñanza y los aprendizajes escolares, relacionándolas a los comportamientos y vivencias de las personas de esta región.

Así la investigación se desarrolló a través de las siguientes preguntas: ¿Cómo ya se ha elaborado el plan de estudios y las practicas pedagógicas de los profesores y de la escuela pública de enseñanza media en el contexto del sertão semiárido nordeste brasileño? ¿Hay una preocupación con un plan de estudios centrado en esa realidad? ¿Cómo se ha hecho a la formación continua del profesor de Geografía de la región? ¿Hay una formación continua, específica y contextual para el profesor de la componente curricular de geografía? ¿Este profesional ha tenido subvenciones y recursos para trabajar con la geografía contextual y para explorar lo que ofrece el entorno local y sus recursos naturales?

Por lo tanto, el trabajo tiene como objetivo investigar las prácticas pedagógicas de los profesores e escuelas de enseñanza média en las zonas áridas semiáridas del nordeste brasileño, analizando los desafíos y las perspectivas para la enseñanza de la geografía contextualizada, incluso en el diseño las convicciones delos jefes del equipo pedagógico, de profesores y de alumnos de las escuelas encuestadas, reflexionando sobre la necesidad de contextualización del currículo escolar en la región objeto de estudio.



Se sustenta en el objetivo de reflexionar sobre la formación de los profesionales de la geografía en relación con las subvenciones que les sean ofrecidos por los organismos competentes y los responsables de su formación continua y didáctico-pedagógico, buscando diagnosticar si las sus prácticas pedagógicas han apreciado el área geográfica en la cual se inserta de contextualización del conocimiento geográfico y sugerir a la pertinencia de desarrollar reflexiones sobre el papel de la geografía contextualizada como una posible contribución a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de formación de ciudadanos críticos y autónomos.

Para la realización y desarrollo de la investigación y estudio de referencias teóricas, documentales y de campo, presentando nivel descriptivo de tipo encuesta, cuyo principal preocupación fue escuchar y dar a conocer una realidad del campo educativo, se utilizó la investigación cualitativa y descriptiva con recolección de datos en campo, por medio de aplicación de instrumentos – entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y análisis documental (PCNEM, BRASIL, 2000 y los Proyectos Político Pedagógicos – PPP – y otros documentos oficiales de las escuelas foco de esta investigación) – ya que es en estos documentos que se proponen los objetivos y fundamentos para el trabajo con los componentes curriculares de Geografía y otras disciplinas del currículo escolar de la enseñanza media.

Por lo tanto, la investigación descriptiva y documental llevó a analizar los aspectos de la formación continua de los profesores de la componente curricular Geografía, para su mejor comprensión, respaldada por los datos e información que presentan las escuelas y la población investigada, relacionándolas a los documentos oficiales en vigencia en la educación de Brasil, con relación al currículo y a la enseñanza de Geografía en las escuelas de enseñanza media.

La modalidad de selección de muestras poblacional se realizó a través de criterios de acceso



e intencionalidad, de acuerdo con Gil (1995), cuando el investigador primero selecciona las unidades escolares y los sujetos existentes en la realidad investigada, en la intención de que puedan representar el universo en estudio. Después el investigador selecciona un subgrupo de la población-foco a los cuales tiene acceso e, intencionalmente los selecciona para recolectar datos. Así se considera la muestra de la población seleccionada como un porcentaje representativo del universo general en estudio que, por los criterios de acceso e intencionalidad, puedan ofrecer datos útiles a la investigación propuesta.

La metodología utilizada es de cuño cualitativo, con algunos datos cuantificados, siendo de cuño teórico-bibliográfico, documental y descriptivo (TRIVIÑOS, 1987), relacionada al universo de la muestra de las escuelas y de la población foco, constituido por seis escuelas públicas de enseñanza media localizadas en los municipios de Petrolina- Pernambuco y Juazeiro-Bahia y, a través de entrevistas realizadas con 6 (seis) gestores del equipo técnico-pedagógico, 7 (siete) profesores de Geografía y 414 (cuatrocientos catorce) alumnos del 3º año de Enseñanza Media, fue compuesta la condición metodológica de la investigación de campo.

La muestra de población desde la que se implementará las comunidades escolares con los 6 (seis) jefes de los equipos técnico-pedagógicos de 6 (seis) las escuelas en cita, y con los 7 (siete) profesores de la componente curricular Geografía a dictar clases en las escuelas de nivel medio y con 414 (cuatrocientos catorce) estudiantes del 3º año de la enseñanza media de los 3 (tres) turnos de oferta (mañana, tarde y noche), de ambos géneros que componen la heterogeneidad cultural y pedagógica de los 2 (dos) municipios de la región semiárida de nordeste brasileño en los cuales se realizó la investigación.

La realización del diagnóstico previo de la investigación aconteció en etapas distintas: de-



finición del universo investigado, recolección de fuentes teóricas y documentales, preparación de la investigación en campo, preparación, validación y revisión de los instrumentos de recolección de datos, la aplicación de las entrevistas con componentes del equipo pedagógica y la aplicación de cuestionarios a los profesores y los alumnos de Geografía del 3º. año de enseñanza media de las seis escuelas investigadas.

La base teórica que fundamentó la recolección, análisis y discusión de los datos encontrados en la investigación de campo fue el Análisis de Contenido, como lo propone Lawrence Bardin (1987), en sus tres fases: 1) el pre-análisis; 2) la exploración del material; 3) el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación final.

El marco teórico es una descripción de cada uno de los elementos esenciales de los teóricos y sus respectivas teorías, de los documentos oficiales del período en análisis, PCNEM (2000; 2008), LDBEN 9394/96, de tal suerte que la formulación del problema y la búsqueda de posibles soluciones se trata de una deducción lógica a partir de las mismas. Entonces, para esta investigación fueron elegidos teóricos de la educación brasileña, como Cavalcanti (1998; 2002), Freire (1983;1996; 1998; 2006), Martins (2004; 2007), Dewey (1978), Castrogiovanni (2000; 2007), Carlos (1997; 2005; 2007), Libâneo (1994), Candau; Lelis (1999), Santos, (1997;1999; 2000; 2005; 2006), Pimenta; Lima (2004), Pontuschka (2007), y autores de estudios novedosos en tesis de doctoramiento e disertaciones de Mestrado, entre eles Pinto (2004; 2010); Caso (2006); Fernandes (2008); Carvalho (1998; 2010); Lopes (2010); Santana (2010), que corroboran las ideas que se quieren discutir acerca de las prácticas de enseñanza y de la formación de profesores de la componente curricular de Geografía en el contexto de las escuelas de zonas semiáridas del sertão nordestino brasileño, e incluso más, las relaciones y vínculos con la educación en general, por los matices que surgieron en los currículos en la investiga-



ción y su amplio contexto de análisis.

Por lo tanto, la tesis está sustentada por situaciones actuales de la educación brasileña y el contexto general donde se presenta:

La Introducción presenta las bases estructurales de la investigación, en una visión general sobre lo que se aborda en el proceso de la investigación, demostrando la relevancia de la temática estudiada.

En el primer capítulo se contextualiza la región del sertão semiárido nordestino brasileño, abordando las prácticas educativas en relación con la geografía local, además de destacar las diferencias entre la geografía como ciencia y como disciplina, reflexionando sobre las dicotomías existentes entre la teoría y la práctica educativa y la importancia de la elaboración de los planes de trabajo docentes en diferentes tendencias pedagógicas.

El capítulo fue elaborado teniendo como referencia los estudios de: Cavalcanti (1998; 2002), Freire (1983; 1998; 2006), Martins (2004; 2007), Dewey (1978), Castrogiovanni (2007), Carlos (2005), Libâneo (1994), Candau; Lelis (1999), Santos (1997; 2005), Pimenta; Lima (2004), Pontuschka (2007), y en los documentos oficiales como los PCNEM (2000; 2008) y la LDBEN 9394/1996, entre tantos otros que investigan sobre las temáticas estudiadas. Se utilizan estudios más recientes de autores novedosos en tesis de doctorado y disertaciones de Mestrado, entre ellos Pinto (2004); Caso (2006); Fernandes (2008); Carvalho (2010); Lopes (2010); Santana (2010), consultados para ampliar el referencial teórico- documental.

En el Capítulo 2 y sus sub-itens se presenta una contextualización histórica de la educación en el Brasil, dando énfasis a la formación de profesores y destacando la relevancia da construcción de la identidad del profesor en el ámbito del sertão semiárido nordestino brasileño y de la importancia de



que la formación continua de los profesores sea contextual y dirigida a la realidad regional, tratando sobre sus prácticas pedagógicas en el componente curricular de Geografía, elaborados en base en las premisas teóricas de Anastasiou; Alves (2002), Pimenta; Anastasiou (2002), Freire (1996), Ruiz (2009), Aranha (1989), Piletti; Piletti (2002), Lima (1997; 2007), Vianna (2004), Romanelli, (2003), Nóvoa (1992), Sacristán (1999), Candau (1996), Habermas (1989), Maturana (1999), Mafessoli (2000), Castellar (2005), Pontuschka (1999), Ausubel et al. (1982), entre otros teóricos relevantes.

En el tercer capítulo y sus sub-itens se trata de los conceptos de Educación y de Geografía Contextualizada, discutiendo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje en escuelas de la región estudiada, correlacionándolas con la realidad semiárida. Se utilizaron como referenciales teóricos a los siguientes autores: Pereira (2007), Menezes; Araújo (2007), Baxio (2003), Martins; Lima (2001), Lima (2007), Martins (2006), Néri et al. (2006), Lins et al. (2006), Cavalcanti (2002), Ausubel et al. (1982), Callai (2002), entre otros destacados autores.

En el cuarto capítulo y sus sub-itens se describen los métodos y técnicas utilizadas en la investigación de campo, presentando los datos recogidos, con sus análisis, discusiones y resultados, marcando una caracterización y un perfil del universo investigado y, en consonancia con los datos teóricos y los documentos oficiales presentados en el constructo teórico-documental de la investigación, se elaboran conexiones e interconexiones con los estudios, análisis y discusiones de lo que defienden los siguientes teóricos: Gil (1995), Rudio (1998), Ruiz (1986), Triviños (1987), Bardin (1977), Lakatos; Marconi (2001), Geertz (1978), Michaliszyn; Tomasini (2004), Cervo y Bervian (2007), Manning (1979), entre otros, además de datos documentales contenidos en los documentos oficiales del IBGE (2010; 2013), de la LDBEN 9394/96 y de los PCNEM (2000; 2008), de los Proyectos Político-Pedagógicos – PPPs – de las escuelas investigadas, los Planes de enseñanza y los Planes de Clase



de los Profesores de los 3os. Años de la Enseñanza Media de las 2 (dos) escuelas en las cuales fueron recogidos los datos para el análisis, como respaldo a las discusiones con los datos empíricos de la recolección en campo.

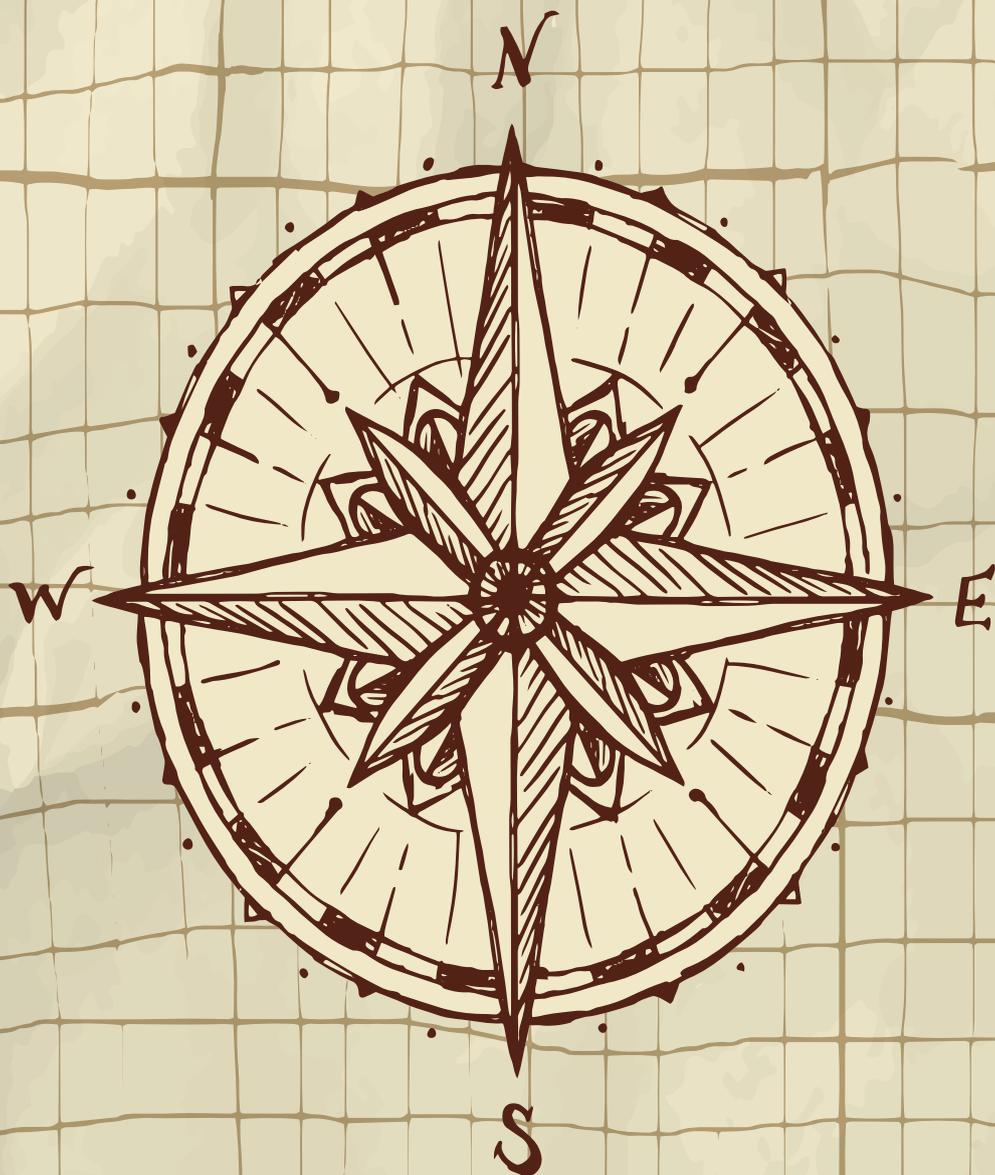
Por último se presentan las bases de la tesis presentada, con las indicaciones sobre los datos analizados que encaminan que en las escuelas de enseñanza media de la región del sertão semiárido nordestino brasileño sea evidenciada la necesidad urgente de constituirse una educación contextualizada en el trabajo pedagógico con el componente curricular de Geografía, concluyendo con las consideraciones finales, las referencias, los anexos y apéndices complementares e ilustrativos de ese informe final de la tesis de doctorado.

Así presentados los relatos de la investigación, en sus detalles de organización y realización, con los direccionamientos teórico-metodológicos, se da secuencia a la presentación de los componentes de la investigación en sus constructos teórico-documentales, de levantamientos de campo y de reflexiones considerados apropiados al estudio efectivado, integrándose así la presente tesis, como requisito de finalización del curso de Doctorado en Educación en la Universidad Católica de Santa Fe - UCSF.



Capítulo 1

**UBICANDO EL TEMA EN EL
CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN
EL SERTÃO SEMIÁRIDO DEL
NORDESTE BRASILEIRO**

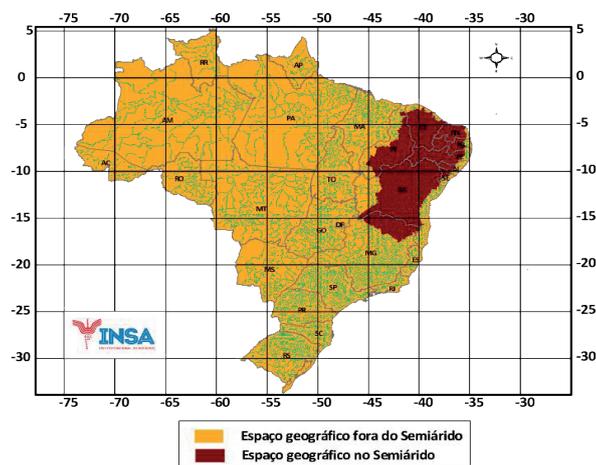


LA REALIDAD DEL SERTÃO SEMIÁRIDO NORDESTINO BRASILEÑO

El Sertão Semiárido es un espacio geográfico atípico en la escena nacional brasileña, que difiere no sólo en los aspectos geofísicos (clima semiárido, la vegetación xerofila, relieve precámbrico), sino también en los aspectos sociales, económicos, culturales e históricos.

Tiene cerca de 980.133.079 km² y representa acerca de 11% del territorio nacional, extendiéndose en una superficie que cubre la mayor parte de todas las 8 (ocho) Provincias de la región nordeste brasileña (86,48%), entre ellas: Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Pernambuco y Bahia, además cubre parte de la región sudeste brasileña, con cerca de 13,52% del norte de la provincia de Minas Gerais. Son componentes de eso contexto en 1.133 municipios, unos 36 millones de personas de acuerdo con el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010). El Semiárido nordestino se subdivide en las siguientes subregiones: Agreste, Zona de la Mata, Medio Norte y Cerato Semiárido (este es el objeto de mi investigación), de acuerdo con la Figura 2.

Figura 2 – Mapa del Brasil destacando la región del Semiárido del Nordeste Brasileiro



Fuente: INSA (2013)



Desde el punto de vista del desarrollo regional el zona semiárida es una de las subregiones que más dependen de la intervención del Estado en la práctica y se centró en la eliminación de los efectos desestructuradores derivados de las adversidades climáticas a las que está sujeto. La Lei nº 7.827 del 27 de diciembre de 1989, define lo Semiárido como "la región incluidos en el ámbito de actividad de la Superintendencia de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE - organismo público federal vinculado al Ministerio de Integración Nacional de Brasil), y que tiene la precipitación anual igual o inferior a 800 mm anuales de lluvia", definida por la legislación de la Nova Delimitação do Semiárido Brasileiro (2005).

La región semiárida del nordeste, de acuerdo con el Plano Estratégico para o Desenvolvimento Sustentável das Zonas Semiáridas – PDSA - (2005), es definida por la gran variabilidad y la vulnerabilidad climática, pasando por las distintas demarcaciones, habiendo muchas características. El clima tropical semiárido de Brasil se caracteriza básicamente por el régimen y la cantidad de lluvia, definido por la escasez de la irregularidad y la concentración de las precipitaciones. En esta región, sostiene el PDSA (2005), la cantidad de lluvia anual que oscila entre un mínimo de 400 mm hasta un máximo de 800 mm al año. Las precipitaciones se concentran en un corto plazo de cerca de tres meses, durante los cuales se presentan en forma de aguaceros de corta duración. La agricultura familiar explorado en zonas con esta característica llega a ofrecer apoyo a las familias durante las épocas de lluvia, sino que está sujeto a las pérdidas totales en los momentos de la sequía (PDSA, 2005).

La economía del Nordeste Semiárido, en línea con el PDSA (2005), consiste en actividades tradicionales (como las adornan el consorcio ganado - algodón – cultivos alimentarios), por actividades no convencionales, locales y de las actividades dinámicas ligadas a la agroindustria y la industria manufacturera.



Os resultados do Censo Demográfico echo por lo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), revelan que la población del sertão semiárido brasileño alcanzó el hito de los 22.598.318 habitantes en 2010, lo que representa el 42,57% de la población de toda la región del nordeste.

En relación a la composición étnico-racial de la población re-censada del semiárido el IBGE (2010), escribió que: el 59,60% de sus habitantes se declaran mulatos; el 31,75% de blancos; 7,15% de negros; el 1,09% de amarillos y el 0,41% se declaran indígenas. Teniendo en cuenta su area geográfica del semiárido de las Provincias y sus poblaciones residentes que se dicen blancas están en el semiárido de Paraíba (41,03%), los de color negro están en el semiárido de Bahia (11,38%), los de color amarillo están en el semiárido de Piauí (1,98%), los que se declaran de color mulato están en el semiárido de Minas Gerais (65,09%) y los que se declaran indígenas en el semiárido de Pernambuco (1,21%) (INSA, 2013).

En lo que se refiere a los aspectos físicos, la región semiárida del nordeste brasileño es conocida en nivel mundial por las irregularidades en las lluvias y, por consecuencia, por las sequías y por el proceso de desertificación que avanza en este ambiente. Según el geógrafo Aziz Ab'Saber (1999), existen en América del Sur tres grandes áreas semiáridas: la región Guajira, en Venezuela y en Colombia; la diagonal seca del Cono Sur, que envuelve muchos sectores de aridez a lo largo de Argentina, Chile y Ecuador; y, por fin, el Nordeste seco del Brasil, provincia fitogeográfica de las caatingas, donde dominan temperaturas medias anuales muy elevadas y constantes, de acuerdo se demuestra en la Figura 3.



Figura 3 - Áreas Semiáridas en América del Sur



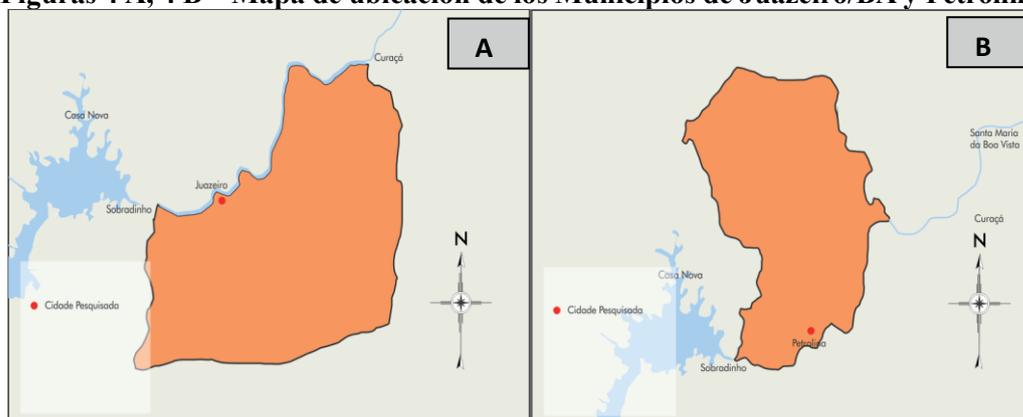
Fuente: Adaptado de *Google Imágenes* (2014)

Es dentro de este contexto atípico que se encuentran las provincias de Pernambuco, que está localizada en el centro-este de la región Nordeste de Brasil, ocupando una area de 98 311 km², con una población en 2010 de cerca de 8 796 032 habitantes (IBGE, 2010), y la provincia de la Bahia, ubicada al sur del Nordeste brasileño, con una area de 567.295,669 km² y con población estimada en 14 175 341 habitantes, según el IBGE (2010).

En estas provincias emergieron dos ciudades: Juazeiro ubicada en la provincia de Bahia y Petrolina, ubicada en la provincia de Pernambuco, al margen del rio São Francisco. Ambas provincias formaron lo que se denomina en la Geografía de zona de conourbanación, esto consiste en un fenómeno urbano que ocurre cuando dos o más ciudades se desarrollan lado a lado, de tal forma que terminan uniéndose como si fueran apenas una, físicamente interligadas de forma continua y donde los límites entre las ciudades no son bien definidos y no están inteligibles para los habitantes y usuarios del espacio.



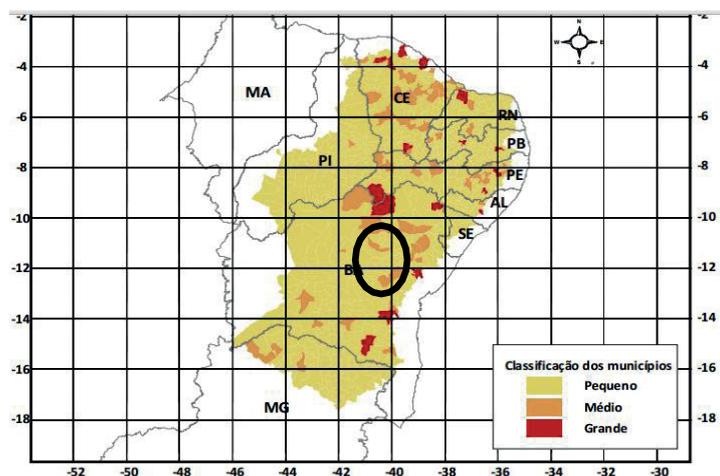
Figuras 4 A, 4 B – Mapa de ubicación de los Municipios de Juazeiro/BA y Petrolina/PE



Fuente: Adaptado de IBGE (2010).

Los referidos municipios son considerados, de acuerdo con los criterios de selección de su porte, como siendo ambos de gran porte, por cuenta de la densidad de la población y del atractivo económico y turístico que hoy el Vale do Submédio São Francisco representa. (Figura 5)

Figura 5 – Clasificación del Porte de los Municipios Semiáridos en Brasil



Fuente: INSA (2013)

Mismo siendo considerados de gran porte, los dos municipios pose en elevadas desigualdades sociales, bajos índices socioeducativos y precaria infraestructura de transporte público y de movilidad urbana y con situaciones deficitarias en la gestión socioambiental, entre otros aspectos que



los caracterizan sobre su inserción y situación geográfica-espacial.

Cuando son analizadas a partir de la herramienta Google Earth (Figura 6), es posible visualizar el proceso de conurbación de los dos municipios, en que el límite físico es el puente Presidente Eurico Gaspar Dutra que, al mismo tiempo en que separa, también interliga las dos ciudades, siendo el límite natural el río São Francisco, responsable por la consolidación económica de las ciudades, a partir del proceso de irrigación que ocurre en el Vale do Submédio Sanfranciscano; transformando un espacio árido en un oasis y sub valle fértil.

Es relevante destacar que la riqueza generada por el río São Francisco, proporcionando áreas irrigadas destinadas a la agricultura para exportación en los dos municipios, queda restringida a las áreas al margen del río, en detrimento de vastas áreas más distantes del río, haciendo con que, por falta de recursos y de buenas prácticas en las políticas públicas, los pueblos ribeirinhos se mantengan al margen de la inclusión socioproductiva de la región, por absoluta “falta de agua”.

Figura 6 – Fotografía aérea parcial de las ciudades de Juazeiro/BA y Petrolina/PE



Fuente: Google Imágenes (2012)



Por lo tanto, con el sustento de las innúmeras razones preconizadas hasta aquí que ese contexto requiere una educación contextualizada, propia a su realidad socio-histórica, geopolítica, económica y cultural, buscando la formación de docentes preparados para actuar en esta región y dispuestos a formar ciudadanos capaces de convivir con la realidad semiárida de manera sustentable, equilibrada y económicamente productiva, mejorando las condiciones humanas de vida y sobrevivencia.

LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO DEL SERTÃO SEMIÁRIDO DEL NORDESTE BRASILEÑO Y SU RELACIÓN CON LA GEOGRAFÍA LOCAL

La enseñanza de Geografía en los Estados de Bahía y Pernambuco está fundamentada en las matrices y propuestas curriculares para la media de la Educación Básica (Art.21-LDBEN 9394/96), donde son sistematizados los contenidos que deberán ser contemplados en las escuelas y en las cuales se apoyan los docentes para concretar sus prácticas educativas.

Generalmente el material de apoyo didáctico contempla algunos discursos de corrientes dominantes del pensamiento geográfico, y no siempre son consideradas las indicaciones sobre la ciencia geográfica sistematizadas en los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media – PCNEM (BRASIL, 2000) y en las actuales Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (MEC/CNE, 2013).

En la presentación del tema de la investigación doctoral, aunque sin la pretensión de agotar la discusión, se entiende que es primordial suplantar la discusión con discursos contemporáneos, que valoricen la realidad local y que posibiliten diferentes interpretaciones de la ciencia geográfica, sean de fundamento positivista, dialéctico, sistémico o fenomenológico.

Conociendo la historia de la ciencia geográfica, profesores y alumnos serán capaces de en-



tender y relacionar los conceptos cruciales con su contexto histórico-geográfico y comprender las formulaciones metodológicas de la ciencia geográfica lo que exige y sobrepasa la necesidad de que sean realizadas lecturas y relecturas sobre la evolución del conocimiento geográfico en sus diferentes abordajes para interpretación del mundo por medio de la consolidación de conceptos relevantes a la enseñanza y aprendizaje geográfica.

Actualmente investigar y discutir sobre las prácticas educativas y la enseñanza de geografía en Brasil representa grande desafío. No obstante, algunas referencias han sido relevantes para esa discusión y varios estudios e investigaciones están siendo fundamentales para destacar estos debates. Entre las cuestiones relacionadas al aprendizaje, representaciones sobre los conceptos geográficos, formación docente, producción y desarrollo de material de apoyo didáctico, la relación entre la geografía como ciencia y como disciplina en el currículo escolar, el diálogo entre la dimensión pedagógica y la relevancia para la actuación en sala de aula de los profesores de Geografía existen contribuciones de investigadores como Cavalcanti (1998; 2002; 2003); Callai (1999a,b,c; 2000; 2002); Moraes (1993); Moreira (1982, 2006); Pontuschka (1999; 2001; 2006; 2007); Pontuschka; Paganelli; Cacete (2009) entre otros, que traen consideraciones de gran pertinencia para la comprensión sobre el tema.

Cuando se aborda la cuestión de prácticas de enseñanza, generalmente se piensa en propuesta curricular, el cual debería expresar el tipo de profesional que se desea formar, además de preocuparse con la construcción de la ciudadanía. Así siendo, la geografía ofrece categorías de análisis que pueden contribuir para ese objetivo, por ejemplo, el de lugar, de paisaje, de territorio y de la región. Sobre metodologías de enseñanza de geografía, consideramos que: “La Geografía, como ciencia y la Geografía como disciplina a ser ministrada en 1º y 2º grado, debe expresarse a través de un método que sea indisociable, o sea, es necesaria la búsqueda de un camino unitario entre la dinámica de la



naturaleza y de la sociedad.” (SUERTEGARAY, 2002, p. 109)

De acuerdo con la autora citada, la opción por el camino metodológico debe ser realizada por el profesor, de acuerdo con los Proyectos Político Pedagógicos - PPP – de las Unidades Escolares (VEIGA, 2002) y con los documentos oficiales que nortean esa enseñanza, considerando las necesidades de los alumnos e incluyendo las actuales perspectivas teórico-pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje. Para que se pueda construir o conocimiento geográfico son necesarios un cuerpo conceptual bien definido y una metodología clara y objetiva, que revelen objetivos, metas, planes educativos y demás aspectos de una práctica pedagógica adecuada a las demandas de lo contemporáneo educativo. Según las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (MEC/SEB, 2006) se define que:

Para esto, la Geografía usa conceptos-claves, como instrumentos capaces de realizar un análisis científico del espacio. Con ellos, procuramos entender un mundo cada vez más “acelerado y fluido” y, por eso, más denso y complejo. Ellos permiten aprender el espacio en sus formas de organización, validar lo que fue heredado del pasado y atender a las nuevas necesidades. Tal arsenal teórico abre campo para los análisis y la construcción de concepciones de mundo, que lo comprendan de forma globalizante y como resultado de la dinámica de transformación de las sociedades. (BRASIL, 2006, p. 32)

Corroborando esta afirmación, los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media – PCNEM - (BRASIL, 2000) afirman que a forma más utilizada por los profesores en la enseñanza de geografía ha sido la clase expositiva y el libro didáctico. Según premisas actuales para la enseñanza de la geografía es entendible que solamente esa práctica no es suficiente para contextualizar el aprendizaje, siendo relevante crear condiciones que favorezcan la comprensión de los alumnos, expandiendo la creatividad, suscitando diálogos interactivos y descubriendo nuevas metodologías que atiendan la tarea contemporánea de enseñar y educar, prevista en las actuales Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNs, MEC/CNE, 2013), cumpliendo los objetivos previstos



para esta enseñanza. De esa manera, la práctica educativa en la enseñanza de la Geografía exige contextualizar la realidad vivida, las condiciones de calidad de vida, las necesidades socio- ambientales, estableciendo relaciones con el lugar y con el espacio vivido.

Contextualizar el contenido que se quiere sea aprendido significa, en primer lugar, asumir que todo conocimiento es una relación entre sujeto y objeto. En la escuela fundamental o media, el conocimiento es casi siempre reproducido de las situaciones originales en las cuales acontece su producción. [...] El tratamiento contextualizado del conocimiento es el recurso que la escuela tiene para retirar al alumno de la condición de espectador pasivo. (MEC/CNE, 2013, p. 78)

Sea en la Geografía o en cualquier otra disciplina del currículo escolar es primordial que los profesores busquen partir de los conocimientos previos de los alumnos y de la realidad vivida para, a partir de ahí, construir conceptos, definiciones y discusiones más amplias y situadas en el nivel regional y planetario. No obstante, para que esa práctica pueda acontecer es necesario pautarse didácticamente en metodologías adecuadas al contexto escolar local y dirimir prácticas que no condicen con la realidad contemporánea de enseñanza.

A pesar de inúmeros debates y orientaciones sobre esas premisas didáctico- pedagógicas, todavía actualmente el proceso didáctico-pedagógico en la enseñanza de la geografía escolar, se limita meramente a la utilización de un determinado libro didáctico e este es elegido por el posible “conocimiento de conjunto de contenidos que tiene”, siendo incentivado inclusive por el Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD) (BRASIL, 2014). En los tiempos actuales es importante que se superen esas posturas pedagógicas que condicionan la práctica del profesor a una visión reduccionista de la educación, e que es constantemente reforzada por los modelos pedagógicos “prontos y acabados”, habitualmente presentados a los profesores por la política educacional.

En la óptica de Callai (1999) el contenido de la Geografía escolar ha sido el de describir algu-



nos lugares y problemas, con cuño reproductivo y descontextualizado, sin la preocupación de pensar el espacio geográfico y vivencial del alumnado, porque:

Pensar el espacio supone dar al alumno condiciones de construir un instrumento tal que sea capaz de permitirle buscar y organizar informaciones para reflexionar sobre ellas. No apenas para entender determinado contenido, sino para usarlo como posibilidad de construir su ciudadanía. (CALLAI, 1999, p. 68)

Lo que se pretende fomentar aquí es que tal práctica de la Geografía escolar, todavía común en muchas escuelas en la actualidad, tiene mucho que ver con la propia historicidad de la Ciencia, así como de la propia formación que se tiene en la academia. El problema ultrapasa desde su crisis epistemológica, evidenciada en la clásica división entre Geografía Humana y Geografía Física hasta las dicotomías entre teoría X práctica, contenido específico X contenido pedagógico, enseñanza X investigación, enseñanza superior X enseñanza fundamental y media, y así sucesivamente. Tales dicotomías sólo refuerzan prácticas educativas pragmáticas y descontextualizadas, desconsiderando modos alternativos y actualizados que permitan situar el alumnado en sus reales condiciones de vida y experiencias.

Las condiciones presentes demandan un cambio profundo que favorezca la transformación de la complejidad en los procesos vividos. Yus (1996) plantea estudiar los dichos cambios mediante alternativas curriculares que permitan, desde nuevos contenidos y estrategias pedagógicas, abordar los conflictos de la sociedad y el ambiente, la sustentabilidad y las condiciones vivenciales, como temáticas actuales y relevantes para la enseñanza. Esa acción impone un replanteamiento pedagógico que armonice conocimiento y realidad en forma dialéctica, fundamentada en lo protagonismo de los docentes y de los alumnos, y que permita confrontar el entorno inmediato donde se desenvuelve la vida cotidiana para estudiar los problemas que afectan a la comunidad.



En este sentido, Yus (1996) entiende la enseñanza de la Geografía vista desde dentro por quien convive con enseñanza e investigación, conociendo la realidad desde la educación básica hasta la universidad, presentándose como una disciplina ideológicamente peligrosa, por manifestar una determinada concepción de hombre, de sociedad y de mundo diferenciada de las concepciones cotidianizadas por los currículos vigentes hasta el presente.

Sin embargo, es primordial que el profesor de Geografía reflexione acerca del carácter contradictorio de la educación y relacionar dialécticamente su teoría con su práctica cotidiana, pues como afirma Freire (1983, p. 17): "Toda práctica contiene una teoría, ambas son indisolubles y se construyen recíprocamente". Mediante la afirmación freireana es importante explicitar que la teoría debe ser practicada para que sea posible buscar a su comprensión y su esencia. Si esa intencionalidad es asumida por el profesor en el ámbito escolar, podrá constituirse en acciones concretas para una práctica educativa auténtica y contextualizada, pues es el profesor aquel que vivencia el cotidiano del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para definirse qué tipo de sociedad y de ciudadano se quiere construir, se debe partir de la construcción de propuestas curriculares adecuadas, ya que es en la construcción o definición de tales propuestas que son seleccionados contenidos, que van nortear a las personas a entender mejor su historia y comprender el mundo en que viven y la realidad que las rodea. Sin embargo, tales propuestas son formuladas, de forma muy preestablecida y, en la mayoría de las veces, no toman en cuenta cualquier perspectiva de contextualización; desconsiderando los saberes locales y no científicos. En la concepción de Martins (2004):

En el currículo descontextualizado, no importa si hay saberes; se hay dolores y delicias; se hay alegrías y bellezas. La educación que continúa siendo "enviada" por esta narrativa hegemónica se esconde por atrás de una disculpa de universalidad de los conocimientos que profesa, y no se pregunta a si propia



sobre sus propios enunciados, sobre sus propios términos, sobre porque tales palabras y no otras, porque tales conceptos y no otros, porque tales autores, tales obras y no otras. Esta narrativa no se pregunta sobre los propios prejuicios que distribuye como siendo "universales". Desde ahí lo que se pretende é, por tanto, poner en cuestión estos universales. Lo que está por tras de la idea de "Educación para la convivencia con el Semi-Árido" es, antes de cualquier cosa, la defensa de una contextualización de la educación, de la enseñanza, de las metodologías, de los procesos. (MARTINS, 2004, p.31-32)

Se entiende que en la educación escolarizada y aquí, tratándose de la educación en el espacio del semiárido del nordeste brasileño, es necesario partirse de esa premisa buscando la preservación de la cuestión de identidad del alumnado y, principalmente, buscando valorizar esta realidad, primando por una educación moldada en la valorización de la convivencia entre los sujetos oriundos de ese contexto. Freire (1983) considera que es partiendo de las condiciones objetivas y subjetivas de sobrevivencia, convivencia y transcendencia que se podrá mediar, orientar y constituir a partir de experiencias y conocimientos de los alumnos que serán aprendidos, enseñados, pensados y repensados, constituyéndose en los saberes necesarios a su constitución como actores de los procesos sociopolíticos de todos y de cada uno.

A pesar de inúmeros avances obtenidos en los últimos años, Brasil todavía presenta una realidad caótica en los referente al acceso y la permanencia de los alumnos en la escuela, pues si consideramos que existen 2,9 millones de niños en la faja etaria de 5 a 14 años trabajando en la tierra, carbonarias, olearias, pedreras, mercado informal y servicios domésticos, concluimos que de ese total, el Estado de Pernambuco (en la región sertaneja semiárida) ocupa el cuarto lugar, con más de 20 mil niños que fueron "forzados", por la condición de vulnerabilidad en que están, a cambiar la infancia por el trabajo de adulto. En el período de conmemoraciones festivas, la situación se agrava y la explotación de la mano-de- obra infantil queda todavía más evidente (IBGE, 2010).



Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE, 2010), en lo referente a los índices educativos, aunque la faja de analfabetismo en la población con 15 años o más de edad haya caído del 13,63% en 2000 para el 9,6% en 2010 en la media del país, en las ciudades del Nordeste, con hasta 50 mil habitantes, los niveles de analfabetismo todavía alcanzan el 28% de las personas en esa faja etaria. Se destaca que, existe más un fuerte agravante frente a esa realidad, pues en esos municipios la proporción de ancianos que no sabían leer y escribir llegaba a 60%.

En el caso del analfabetismo de jóvenes, de acuerdo con los datos de los Indicadores Sociales Municipales del Censo Demográfico (2010), la situación de la región nordeste del Brasil es preocupante, pues mientras en la media del país la proporción de adolescentes y jóvenes que no saben leer y escribir alcanza el 2,5%, los datos del Nordeste revelan porcentaje del 4,9%, con cerca de 500 mil personas en esta faja de edad. Entre jóvenes y adultos, la investigación reveló que en 1.304 municipios brasileños el analfabetismo era igual o superior al 25%, y de estos, 32 municipios no contaban con Educación de Jóvenes y Adultos – EJA (IBGE, 2010).

Los datos presentados revelan que la región nordeste brasileña y, principalmente, el sertão semiárido nordestino, necesita de transformaciones que favorezca los sujetos que viven en este lugar, buscando la mejora de sus condiciones de vida y su inserción como actores y protagonistas de su historia. De esa manera, como afirma Dewey (1978), la educación es un proceso social, es factor de desarrollo, considerando que no es la preparación para la vida, pero es la propia vida. Analizando la cuestión se puede afirmar previamente la realización de la investigación, que una mejoría en la educación es urgente, pues solamente la educación podrá transformar los sujetos de esa región y hacer con que sean ellos mismos factores transformadores del nivel de subdesarrollo y estagnación en el cual la región todavía se encuentra.



En este aspecto, toda esa utopía sólo se tornará realidad a partir de la implementación de un currículo contextualizado, que se caracterizará por la evidencia de múltiples saberes sobre el sertão semiárido nordestino. Esa región presenta una realidad históricamente negada, distorsionada y manipulada por la educación "universalista, objetiva e imparcial" que las elites brasileñas impusieron a las diferentes clases y categorías menos favorecidas y carenciadas del país a lo largo de su historia. Es en esta perspectiva que el currículo contextualizado requiere la inclusión de cuestiones locales y regionales, buscando mejor promoción del proceso de enseñanza y aprendizaje y del aprendizaje significativo y situado. (MENEZES; ARAUJO, 2007).

Los objetivos de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de enseñanza media brasileñas, de acuerdo con las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (BRASIL, 2006), son de que, además de las competencias y habilidades, es fundamental que los alumnos tengan como punto de partida para los saberes específicos del currículo de Geografía, la comprensión y entendimientos más profundados sobre el territorio donde viven y conviven y, a partir de la apropiación de esos saberes, puedan situarse con relación al medio geográfico, comprendiéndolo y entendiendo las características específicas de esa región, insertándose en las demandas exigidas por la sociedad y por las comunidades locales y regionales de transformaciones y cambios en el contexto geográfico, social, cultural, económico y político de la región.

PRESUPUESTOS DE LA GEOGRAFÍA COMO CIENCIA Y COMO COMPONENTE CURRICULAR

La Geografía científica moderna surgió en Europa, más específicamente en la pre- unificada



Alemania al finalizar el siglo XIX. No obstante, el conocimiento geográfico es bastante secular, pues existe desde la Antigüedad. Según Lacoste (1977), la Geografía estuvo siempre presente, desde la época de Heródoto (siglo IV aC) en la Grecia antigua, estendiéndose por el mundo árabe, configurándose, así como un saber esencial para la expansión ultramarina europea, del siglo XVI en adelante.

Según Martins (2007) la sistematización de la ciencia geográfica ocurrió en el siglo XIX y se fundamentó substancialmente en las investigaciones de los naturalistas de Prusia, Karl Ritter y Alexandre von Humboldt y, a partir de estos exponentes, así la Geografía conquista su permanente espacio en el contexto académico, inicialmente como disciplina y, posteriormente, como curso en algunas Universidades, fortaleciéndose así y ganando mayor respeto, significado e importancia en el contexto escolar formal.

Evidentemente, a partir de la ciencia geográfica, obtenemos una determinada representación, en pensamiento, de la realidad objetiva que nos cerca. Se trata de un proceso de subjetivación que recurre a procedimientos metodológicos. Una representación subjetiva establecida mediante una sistematización lógica, expresa en una o más lenguajes. Eso todo apuntando para los aspectos fenoménicos y esenciales de la realidad. (MARTINS, 2007, p. 38)

Entendiendo que el saber geográfico proporciona el conocimiento y las posibilidades de mejor comprensión sobre los recursos humanos y ambientales existentes en regiones y países, Lacoste (1977) afirma que la Geografía posee su carácter político e ideológico, presentándose en los ambientes académicos y pedagógicos como área de conocimiento imprescindible al desarrollo socio-político, económico y cultural de un país. Siendo así, toda la geografía abordada de una manera tradicional, descriptiva y acrítica en el ambiente escolar, viene a negar sus implicancias políticas y socioeconómicas y, esta negación, genera una gama de problemas entre ellos, las posibilidades de una contestación de la finalidad de la Geografía, como disciplina obligatoria del currículo escolar.



Es por motivo de esa realidad es primordial que se produzcan reflexiones, discusiones y sensibilización de los profesionales que actúan con la disciplina de Geografía en la Enseñanza Media, a fin de despertar en los mismos la comprensión de su relevancia como ciencia e como disciplina para sistematización de los saberes necesarios a su contextualización buscando una mejor comprensión de su relevancia en el desarrollo socio- productivo de la sociedad. No obstante, este proceso pasa por la necesidad de un rescate epistemológico que culmine con la presentación de posibles soluciones para una mayor cualificación del proceso de enseñanza y aprendizaje contemporáneo, de acuerdo con los dictámenes contemporáneos que permiten entender el real significado de la educación escolarizada.

Según las propuestas de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media – (PCNEM, 2006) la educación escolar es concebida como una práctica que presenta la posibilidad de crear condiciones para que todos los alumnos desarrollan sus capacidades y aprendan los contenidos necesarios para construir instrumentos de comprensión de la realidad y de participación en relaciones sociales, políticas y culturales diversificadas y cada vez más amplias, condiciones estas fundamentales para el ejercicio de la ciudadanía en la construcción de una sociedad democrática y no excluyente.

Considerando que hasta el presente momento histórico la educación escolar se encuentra marcada por concepciones y representaciones como también a los saberes y las ciencias que conforman determinados conocimientos curriculares escolares como legítimos y definitivos, Conceição (2007) considera que es necesario destacar la importancia y proponer una reflexión epistemológica sobre la ciencia geográfica, buscando mayor valorización y buscando elucidar sus posibles contenidos político-ideológicos, promoviendo abordajes que permitan la superación de las actuales deficiencias de enseñanza de esta disciplina, contribuyendo con lo que expresan los PCNEM (2000), que contribuyan con el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes necesarios para construirse instru-



mentos de comprensión de la realidad geográfico-espacial, como exigen las relaciones sociopolíticas cada vez más amplias, contribuyendo así para la construcción de una sociedad democrática y no excluyente para el ejercicio de la ciudadanía.

Mediante tal presupuesto, es posible afirmar que la ciencia geográfica sobrepasa el conocimiento empírico y adentra el conocimiento científico, trazando así, nuevas visiones, nuevas perspectivas crítico-constructivas del y sobre esos saberes; así, desde su origen como ciencia moderna, la Geografía se divide en corrientes filosóficas con distintos abordajes de análisis sobre el espacio y sus consecuencias en la organización de la vida de las personas, de las comunidades y sociedades.

En los días actuales, todavía está presente el debate epistemológico acerca de cuál sería de fato el objeto de estudio da ciencia geográfica. Es por este motivo que todavía se consideran cuestionamientos sobre la cientificidad y la relevancia de la Geografía como disciplina del currículo escolar en las escuelas brasileñas, pues, según Moraes (1993), todavía persiste:

(...) en términos científicos, hay una intensa controversia sobre la materia tratada por esta disciplina. Esto se manifiesta en la indefinición del objeto de esta ciencia, el mejor, en las múltiples definiciones que le son atribuidas. Algunos autores definen la Geografía como el estudio de la superficie terrestre. Esta concepción es la más usual, y al mismo tiempo, de mayor vaguedad. (MORAES, 1993, p. 13)

Sin embargo, la importancia de la Geografía es mucho mayor y, no está restringida apenas “al estudio de la superficie terrestre”, a pesar de, no ser raro, recibir este tratamiento como disciplina del currículo en la escuela actual. Su relevancia es mayor, si tomamos en cuenta que, para comprender mejor la superficie terrestre, precisamos de conocimientos interdisciplinarios, porque no se estudia la superficie de la Tierra si no diseñamos un paralelo entre lo local y global, entre lo real y lo irreal, entre lo teórico y práctico, entre lo externo y lo interno y, como afirma Moraes (1993), entre todas



las dinámicas que se entrelazan para la comprensión de los saberes presentes en el currículo escolar.

Como considera Conceição (2007), es necesario enfatizar que la ciencia geográfica está fragmentada en varias corrientes teóricas que coexisten en el mundo contemporáneo. Anteriormente, se afirmó que fue a partir de Ritter y Humboldt que la Geografía tomó consistencia teórica en la academia, siendo crucial recordar que la corriente de la Geografía Tradicional permaneció desde esa sistematización, hasta el período posterior a la Segunda Guerra Mundial. En la óptica de Moraes (1993), la Geografía Tradicional tiene como base esencialmente el positivismo de Comte (1798-1857), identificada por el carácter empírico de estudio, en que el científico era visto apenas como un mero observador y descriptor de la realidad absoluta expuesta por la naturaleza.

Corroborando con las afirmaciones ya presentadas, es posible entender que los métodos y las teorías de la Geografía Tradicional se tornaron insuficientes para aprender la complejidad del espacio. Así, de acuerdo con los PCNEM (BRASIL, 2008, p. 21): "(...) la simple descripción se tornó insuficiente como método. Era preciso realizar estudios dirigidos para el análisis de las ideologías políticas, económicas y sociales."

En ese proceso insistente y constate de revisión epistemológica sobre los contenidos de la ciencia geográfica, a partir de 1950, el movimiento de renovación de la Geografía se inició en diversas instancias e impactó en la necesidad de reorganización del currículo en nivel mundial. Así, la Geografía Tradicional aparece como no siendo más capaz de responder a las expectativas y a las necesidades de enseñanza-aprendizaje de la época, sin embargo, a pesar de la necesidad expuesta de modificación, esa renovación aconteció apenas en el ámbito metodológico, siendo sus demás presupuestos y compromisos mantenidos, dice Conceição (2007), siendo indudablemente oportuna la transformación curricular para el período. Corroborando con tal pensamiento, Moraes (1993), dice que:



La Geografía Pragmática es una tentativa de contemporanizar, en vista de esa nueva función, este campo específico del conocimiento, sin romper su contenido de clase. Sus propuestas buscan apenas una redefinición de las formas de vehicular los intereses del capital, de ahí su crítica superficial a la Geografía Tradicional. (MORAES, 1993, p. 101)

Conceição (2007) considera que no se puede afirmar que haya ocurrido una efectiva renovación de la Geografía y de su enseñanza definida que surge apenas un “otro ropaje, buscando maquillar y conservar los intereses del capital”, dejando de ser un conocimiento que proporciona el levantamiento de informaciones, para apenas validar los intereses y expansiones del capitalismo.

Pero incluso el movimiento de renovación de la Geografía sin haberse concretado, por varios intereses, hubo otra revolución profunda en la Geografía, denominada de Geografía Crítica, cuyos autores de referencia son Lacoste (1977;2006); Santos (1997; 1999; 2000;2005; 2006); Andrade (1999); Vesentine (1987;1995; 1996; 2004); Callai (1999; 2000; 2002); Carlos (1997; 2005;2007); Castrogiovanni (2000; 2007); Pontuschka (2002; 2006). A partir de esta vertiente crítica de la enseñanza de la Geografía incluye una ampliación del análisis geográfico criticando la postura empirista y positivista de la Geografía Tradicional y las estructuras de la Geografía Pragmática. A partir de esa corriente crítica la Geografía dirige su análisis para el carácter político e ideológico del contenido geográfico y, a partir de este proceso de renovación, la enseñanza de la Geografía exige que los profesores asuman una postura efectiva frente a la estructura social vigente, trayendo contribuciones para la comprensión y solución de las cuestiones y de la problemática social de la región donde está siendo trabajada en el currículo escolar. (MORAES, 1993)

Uno de los precursores de la Geografía Crítica fue el geógrafo francés Yves Lacoste (1977), que se destacó con sus contribuciones y escribió la obra denominada "La Geografía sirve en primer lugar para hacer la guerra", abordando cuestiones de cuño político, económico y, principalmente, geo-



político. Siendo así, el cuño esencial del desarrollo de una geografía crítica en el contexto escolar, no deberá direccionarse apenas al conocimiento de hechos, fenómenos, aspectos o procesos geográficos y si tratar de la adquisición de instrumentos capaces de reconocer la dimensión espacial de la realidad, interpretándola de manera adecuada para que los alumnos puedan tornarse ciudadanos críticos en relación a la realidad en que viven y situarse en relación a sus diferentes y contextuales formas de vida y de sobrevivencia.

Afirma Callai (1998) que sea necesario conocer profundamente sus principios, pues se trata de una ciencia bastante amplia que requiere una profunda reflexión para llegar al aprendizaje, reconociendo que busca construir con el alumno el recorrido del saber; pasando a interpretar datos e informaciones, posibilitando contribuir, sobremanera, para despertar el sentido y la consciencia crítica de los aprendices en relación a sus realidades y a su papel de actores en los contextos geográficos donde se sitúan.

Corroborando ese entendimiento y de acuerdo con Callai (1998), se considera que:

La Geografía es la ciencia que estudia, analiza e intenta explicar el espacio producido por el hombre y, como materia de enseñanza, ella permite que se perciba como participante del espacio que estudia los fenómenos, que allí acontecen, son resultados de la vida y del trabajo de los hombres y son parte de un proceso de desarrollo. (CALLAI, 1998, p. 56)

Reforzando las premisas presentadas, y considerando las reordenaciones conceptuales y epistémicas que se presentan, Castrogiovanni (2007) afirma que:

Sabemos que una ciencia no es solamente un ente pensante. Quien piensa somos nosotros, los profesionales de la geografía. Así, debemos tener claro que tantos dogmatismos de derecha como los de izquierda son empobrecedores cuando percibimos que las verdades son muchas e inmutables y que las dudas son cada vez mayores y diversas. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 40)



En este sentido, cabe decir que tal ciencia ofrece a la sociedad la interpretación de las relaciones encerradas dentro del espacio que por su vez se transforma a cada acción humana. Así, cabe a la Geografía la función de mostrar al alumno una lectura de la producción social del espacio en que se ubica, que es totalmente repleto de contradicciones, complejidad y tesituras sociopolíticas, culturales y económicas que se definen por las formas de ocupación del espacio físico y por las formas de producción existentes en este medio. Por eso, la necesidad de una comprensión espacial del contexto donde nos ubicamos, mientras actores sociales, partícipes, organizadores y transformadores de su medio y de su realidad vivida.

Incluso frente a tales cambios conceptuales y epistémicas se constata que la Geografía asume, en la sociedad actual, una posición crítica y de búsqueda de mejorar la ciudadanía. Sin embargo, a pesar de esa importancia y relevancia, todavía es considerada como una ciencia de relativa importancia para la sociedad, porque a lo largo de los años, los ordenamientos oficiales referentes a la enseñanza de un modo general, particularmente de la Geografía, han presentado ordenamientos normativos que no conllevan al alunado a pensar y actuar de modo crítico sobre los paradigmas educativos actuales. Por eso, el gran dilema del geógrafo y de la Geografía brasileña, de acuerdo con Andrade (1999, p. 13), consiste en entender de qué modo podrá "(...) analizar y procurar soluciones para algunos problemas fundamentales, como el de la pobreza y del desnivel regional".

La enseñanza de Geografía por la matriz crítica consiste más que el simple estudio de un paisaje, porque engloba lo que está frente de nuestros ojos y los varios aspectos que están intrínsecos y, no siempre, perceptibles en miradas superficiales. Por este motivo, ese estudio es resultante de la creciente necesidad de conocer el mundo en que se vive y crear una consciencia espacial adecuada que permita la emergencia de una criticidad que amplíe los horizontes actuales y futuros de la ciudadanía



activa. Es crucial priorizar el saber que el alumnado ya posee; posibilitando, así, debates y reflexiones con los contenidos definidos por el saber oficial, siendo ambos "(...) importantes en la formación de valores y actitudes para la vida práctica [...] de los alumnos, entendidos como actores sociales." (CAVALCANTI, 1998, p. 149).

En la contemporaneidad, todavía es posible visualizar realidades complejas, dicotómicas, con muchos matices del período tradicional de la enseñanza de la geografía como disciplina curricular. Muchas veces, es abordada de manera cansativa y repetitiva, considerando apenas la habilidad de memorizar informaciones que, posteriormente, serán olvidadas y/o no necesarias, no permitiendo que el aprendiz realice una reflexión crítica. Es crucial tener consciencia de que esta práctica pedagógica atiende a la permanencia del actual modelo de sociedad, a través de la negación de las implicaciones políticas de la ciencia geográfica y, al mismo tiempo, no atiende a los conocimientos preconizados y necesarios a la formación de los alumnos, entendidos como ciudadanos del presente y del futuro.

Afirma Cavalcanti (1998) que mismo mediante los actuales debates académicos considerando la relevancia de que la escuela propicie elementos para formar ciudadanos críticos y reflexivos capaces de comprender la dinámica planetaria y sus movimientos geo- históricos y socio-ambientales, resulta obvio no ser de interés del Estado que la geografía estimule la concepción crítica de los alumnos. Los actuales libros didácticos y materiales sobre la Geografía todavía presentan meras descripciones de hechos, con saberes distanciados de la realidad vivida por el alumnado, siendo que muchos profesores los utilizan como material fundamental de su praxis, reforzando el papel de la falsa neutralidad científica de la disciplina Geografía. Esto revela una acción pedagógica disociada, pragmática y descontextualizada de los dictámenes contemporáneos sobre la ciencia geográfica y su relevancia en los contextos y exigencias dinámicas y complejas de la sociedad actual, considerando



el innegable carácter político de la educación, como bien la definió el educador brasileño, nordestino por origen de nacimiento, Paulo Freire (2006), al considerar que:

Otro saber que no puedo olvidar ningún momento en mi práctica educativo-crítica es el de que, como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que además del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su develación (FREIRE, 2006, p. 110).

Mismo la Geografía teniendo un objeto de estudio bastante amplio es relevante afirmar que ella consiste en una ciencia que no debe atenerse solamente a la mera descripción de la superficie terrestre, pero deberá contribuir con la negación de las reproducciones ideológicas y para la transformación de los sujetos entendidos como actores sociales actuantes en su medio geográfico-espacial, como afirma Lacoste (1977). Propone también el autor que la ciencia geográfica deba ser entendida como una práctica social, permeada de principios esenciales del cotidiano de quien la vivencia y la interpreta. Aparentemente, son premisas que no son consideradas por algunos profesionales de la enseñanza de la geografía como fundamentales en el entendimiento de las consideraciones contextuales y prácticas de los saberes geográficos que, de ese modo, puedan ser más contextualizados las vivencias del alumnado.

Heredados de la Geografía Clásica o Tradicional, según Ratzel (1882), tales principios geográficos apenas consideran el proceso combinatorio según el cual el conocimiento geográfico fue siendo balizado de forma creciente, hasta asumir valores absolutos, entendidos como definitivos e irrefutables. De esa manera, el conocimiento geográfico precisaba ser metodológicamente homogeneizado o “legalizado” bajo la égida de los principios propios de una Geografía pronta, definitiva y pragmática para que su contribución fuera entendida como verdaderamente científica en la cual, se-



gún las estructuras y los procesos de las ciencias naturales y exactas, sus delineamientos y criterios generales/universales de "cientificidad" son afirmados y determinados como válidos e incuestionables refiriéndose así al carácter científico del conocimiento.

Se considera que no siempre aquello que es preconizado por los principios de los métodos geográficos estudiados en cursos de especialización destinados a la formación de profesores en el área, son puestos en práctica en las clases de Geografía. En la práctica pedagógica en Geografía ha sido perceptible la idealización de una disciplina meramente descriptiva y considerada como disciplina decorativa en el currículo por parte de muchos profesionales y por muchos alumnos. No obstante, es inevitable entender que esa realidad se debe, principalmente, a la forma con que esta ciencia es trabajada por varios profesores; asociándose al poco tiempo disponible para la disciplina que, debido a su carácter secundario en el currículo, sin embargo, esta aliada a una práctica pedagógica equivocada. Eso hace que el aprendizaje en esa componente curricular sea precario y desvalorizado.

Existen incontables desafíos para cambiar esa realidad y uno de los mayores en la institución escolar consiste en enfrentar las dificultades que muchos profesores poseen para desarrollar actividades que consideren, más allá del saber sistematizado en el currículo, la cultura de los alumnos, la cultura de la escuela y la cultura de la sociedad, de acuerdo con Castellar (2006, p. 67) "(...) la escuela trabaja con la cultura, en el interior de la clase y en los espacios escolares" y, por esto, necesita saber contextualizarla. Otro desafío está en la imposible división del papel de la escuela y de la enseñanza de la Geografía. Según Carlos (2005), tanto una como la otra, pueden actuar como instrumento de reproducción o de emancipación (FREIRE, 1995), dependiendo de los principios metodológicos y de enseñanza–aprendizaje utilizados en las prácticas educativas y de los aspectos acentuados por los materiales de instrucción utilizados por los profesores en sus clases.



Es muy importante que los educadores–geógrafos tengan consciencia de que, aunque la Geografía se presente como una ciencia de totalidad, con objeto de estudio amplio y compartido con diversas ciencias, ella presenta limitaciones. El espacio geográfico, entendido como principal objeto de estudio de la Geografía, es determinado por factores que tocan otras áreas del conocimiento, de ahí, la necesidad de interdisciplinarizar y de contextualizar los saberes geográficos. (CONCEIÇÃO, 2007)

Todavía son comunes algunas posturas equivocadas adoptadas por parte de profesores, tradicionales como las prácticas pedagógicas y metodologías aplicadas en clase. Sin embargo, no es más admisible que se adopten posturas de repetición y dogmatización, cometiendo equívocos y trabajando los saberes geográficos de forma neutra y aliados a praxis educativas que desconsideran la realidad del alumnado y sus conocimientos previos. Según Freire (1996) educar no significa transferir un saber pronto y acabado, en el cual el alumno se torna un mero receptor del conocimiento, vivenciando apenas una "educación bancaria", a través de la cual se depositan los saberes en la mente de los alumnos y, de alguna forma, se reclaman los resultados de ese depósito de saberes (aprendizajes).

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber" es una donación de los que se juzgan sabios a los que juzgan nada saber. Donación que se funda en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión, la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que denominamos de alienación de la ignorancia, según la cual esta se encuentra siempre en el otro. El educador, que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, mientras los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega la educación y el conocimiento como procesos de búsqueda. (FREIRE, 1996, p. 33)

Actualmente, en la práctica pedagógica de la enseñanza de la Geografía, todavía es posible observar una enseñanza modelada en conceptos y distorsiones sobre la realidad, sin foco en los aspectos vividos y cercanos de la realidad y de la vida práctica de los alumnos, enfocando aquello



que le es palpable, perceptible y contextual, lo que contribuye para una clara desvalorización de esa enseñanza. Considerando que el alumno sea sujeto activo en la construcción del conocimiento y que los conocimientos geográficos ocurren diariamente, no se pueden desconsiderar las experiencias cotidianas de los educandos y relacionarlas a la enseñanza sistematizada. Castellar (2006) considera que el profesor es el responsable por la aplicación del currículo escolar a los alumnos y debe estar atento a la selección de temas, contenidos y conceptos que lo componen, haciendo con que adquieran significado y contribuyan con su entendimiento como sujeto social y político en amplia construcción de su autonomía y ciudadanía.

Pontuschka (2006) afirma que ni siempre eso ocurre en el trabajo pedagógico del profesor de Geografía que, por su complejidad y vinculaciones amplias con otros saberes, requiere una dedicación expresiva en lo referente a las prácticas didáctico-pedagógicas, sea en la Enseñanza Fundamental o en la Enseñanza Media:

El trabajo del profesor de Geografía es extremadamente complejo, porque, además de realizar la lectura del espacio geográfico y de los espacios geográficos, precisa realizar la lectura de la realidad específica de sus alumnos y de aquello que ellos conocen sobre el espacio geográfico; comprender de donde se originan sus conocimientos y sus representaciones, frutos de la vivencia, del sentido común. (PONTUSCHKA, 2006, p. 13)

Considera la autora citada que, no solamente en la enseñanza de Geografía, es tarea del profesor promover la ampliación del conocimiento de sus alumnos a respecto de temas cuya relevancia sea incuestionable, siendo este aspecto fundamental para la realización de un adecuado trabajo pedagógico. El profesor de Geografía debe promover discusiones y generar debates que favorezcan el desarrollo de actitudes positivas y constructivas, motivando la participación de los educandos ante temas relevantes, mismo que para eso tal profesor no reciba mayores incentivos de cualquier naturale-



za y se depare con la deficiencia de materiales ilustrativos adecuados a los desafíos que la educación contemporánea presenta, entre ellos, la presencia de recursos tecnológicos adecuados.

Según Pontuschka (2006), es fundamental que la práctica pedagógica y la metodología de enseñanza de la Geografía sean fundamentadas en planificación adecuada de actividades en las cuales los alumnos puedan estar involucrados con comprensiones amplias sobre aspectos de la vida cotidiana que necesitan ser discutidos por la escuela y por la sociedad. Entre los aspectos a ser discutidos y trabajados en la escuela están temas como la sustentabilidad y la conservación ambiental, la relación entre calidad de vida y salud, la valorización de la pluralidad cultural y de la diversidad ambiental, el ingreso en el mundo del trabajo y la superación de las desigualdades socioeconómicas, las transformaciones ambientales, la explotación indiscriminada de recursos naturales, la evasión de las poblaciones del campo, la excesiva e indiscriminada urbanización de las ciudades y la ampliación de la miseria, los aspectos relativos a la vivienda y la sustentabilidad humana, entre otros aspectos de gran magnitud. Son temas que pueden ser trabajados a través de una práctica pedagógica con base en la geografía contextualizada, de tal manera que sean discutidos en la presentación de los contenidos curriculares, viendo sus vínculos y transversalidad entre los saberes del currículo y de las vivencias cotidianas del alumnado.

Como propone Cavalcanti (1998) importa que los alumnos entiendan la importancia de la enseñanza de la Geografía y que puedan cuestionar:

¿Pero qué tipo de Geografía es apropiado para el siglo XXI? Es lógico que no es aquella tradicional del modelo "La tierra y el hombre", donde se memorizan informaciones sobrepuestas [...]. Y también nos parece lógico que no es aquel otro modelo que procura "concientizar" al doctrinar los alumnos, en la perspectiva de que habría un esquema ya pronto de sociedad futura [...]. La enseñanza de la Geografía debe enseñar – o mejor, dejar al alumno descubrir el mundo en que vivemos [...]. (CAVALCANTI, 1998, p. 23)



Es perceptible así la relevante importancia de la enseñanza de la Geografía, observando sus diversos campos de actuación y saberes y la necesidad de que, profesores y alumnos estén conscientes sobre como sus saberes pueden contribuir para desarrollar una visión crítica sobre las realidades que los rodean, tornándose sujetos más cuestionadores sobre lo que les es presentado como saber pronto y acabado, tornándose “realizadores de una Geografía más contextual” y, según Rodrigues (2008):

Se puede decir que aquellos que "realizan Geografía" tienen una misión a realizar: no solamente intentar comprender el mundo, como también buscar soluciones para los diversos problemas, sean sociales, sean ambientales. Es necesario el compromiso del profesional de Geografía que abraza ese campo del conocimiento. (RODRIGUES, 2008, p. 136)

Y crucial que el profesor esté preparado para lo que le es solicitado en el actual contexto. Obviamente que, frente a estas premisas, se deba tentar superar los paradigmas de la enseñanza descontextualizada, de visión unívoca, pronta y modelada que destruye la creatividad, limita descubiertas, transforma el conocimiento en saber dado, a ser repetido y reproducido, separadamente de los contextos vividos. Considera Rodrigues (2008) que la enseñanza de la Geografía puede ocurrir de manera diferenciada, utilizándose metodologías que privilegien sus diferentes aspectos y dimensiones, con la problematización de situaciones cotidianas y con la ruptura con paradigmas ultrapasados, que sólo buscan una enseñanza geográfica descontextualizada y permeado por ideologías.

En este sentido, la geografía ejerce papel fundamental en la construcción de una realidad escolar que transforme la realidad existente y las segregaciones socio-espaciales y que debe ofrecer su contribución para que alumnos y profesores superen visiones ideológicas y ultrapasadas de acuerdo con Pontuschka (2006, p.38): "(...) enriquezcan sus representaciones sociales y su conocimiento sobre



las múltiples dimensiones de la realidad social, natural e histórica, entendiendo mejor el mundo en su proceso ininterrumpido de transformación [...]."

Presentando el papel y la importancia de la Geografía como ciencia y como disciplina curricular, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) consideran que:

La Geografía, como ciencia de la sociedad y de la naturaleza constituye un ramo del conocimiento necesario a la formación inicial y continuada de los profesores [...]. Como ciencia humana, investiga el espacio producido por las sociedades humanas, considerándolo como resultado del movimiento de una sociedad en sus contradicciones y en las relaciones establecidas entre los grupos sociales y la naturaleza en diversos tiempos históricos. [...] Como disciplina escolar, ofrece su contribución para que alumnos y profesores enriquezcan sus representaciones sociales y su conocimiento sobre las múltiples dimensiones de la realidad social, natural e histórica, entendiendo mejor el mundo en su proceso ininterrumpido de transformación [...]. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 37-38)

Por lo tanto, es innegable el carácter sociopolítico de la ciencia geográfica entendiendo que, como las demás disciplinas del currículo escolar formal, nunca fueron y nunca serán neutras, porque sus definiciones siempre provocaron acciones y reacciones en el espacio- tiempo y en la sociedad, cabiendo a los profesores asumir posturas pedagógicas en conformidad con paradigmas de mantenimiento o de transformación de las estructuras sociales, políticas y económicas vigentes en su contexto social, sin olvidar de presentar los diferentes significados que una Geografía contextualizada y crítica traiga para el entorno educativo formal y para la formación de los saberes geográficos, tanto como ciencia y como disciplina componente del currículo escolar formal. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).



REFLEXIONES SOBRE DICOTOMÍAS ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, LAS PLANIFICACIONES DE TRABAJO DOCENTE Y LAS DIFERENTES TENDENCIAS PEDAGÓGICAS

La experiencia de trabajar como docente en la escuela pública federal, como formadora de profesores en universidades públicas del sertão nordestino y en cursos de formación docentes para profesores de Geografía de las Redes de Educación en Municipios de los Estados Pernambuco y Bahía, en los Municipios de Petrolina y Juazeiro, donde se realizó la investigación de campo, despertó el interés por conocer el pensamiento de teóricos que tratan de la enseñanza de la Geografía que nos apunten perspectivas de trabajo en sala de aula, que permita propiciar a los alumnos una comprensión de los saberes geográficos contextualizados, buscando superar las dicotomías existentes entre teoría y práctica, entre formación docente, ejercicio y práctica pedagógica.

De acuerdo con Candau e Lelis (1999, p. 62) la relación teoría-práctica se manifiesta de forma intrínseca en los problemas y en las contradicciones presentes en la sociedad, pues como un contexto socio-productivo capitalista, la sociedad contemporánea ha privilegiado la separación trabajo intelectual-trabajo manual y, por consecuencia, acentuado la separación entre teoría y práctica. Derivados del griego los términos expresan que la "teoría" presenta el sentido de observar, contemplar, reflexionar; mientras el término "práctica", viene de "praxis", se relaciona al hecho de actuar y, principalmente, a la interacción inter-humana consciente.

Entienden Candau e Lelis (1999) que la relación entre teoría y práctica puede ser sustentada en dos esquemas: la visión dicotómica y la visión de unidad. La primera centrada en la separación entre teoría y práctica, con énfasis en la total autonomía de una en relación a la otra. Ya la segunda,



centrada en la idea de que la teoría y la práctica son dos componentes indisolubles de la praxis educativa, definida como actividad con un lado ideal eminentemente teórico y un lado material de cuño práctico, con la particularidad de que sólo por procesos de abstracción, se puede separar uno del otro.

La ya considerada tradicional dicotomía o separación y/o oposición entre teoría y práctica es constantemente discutida por investigadores/educadores, al mismo tiempo en que es explicitada la necesidad de buscar nuevas maneras de relacionamiento entre esas dimensiones de la realidad vivencial. La visión de unidad expresa la síntesis superadora de la dicotomía entre teoría y práctica, siendo condición fundamental para la búsqueda de alternativas en la formación del profesor (CANDAU; LELIS, 1999). En esa formación, no pocas veces se han utilizado materiales didáctico-pedagógicos, entre ellos el libro didáctico, sin los debidos análisis sobre su pertinencia y relación con los contextos prácticos donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje, acentuando así el distanciamiento entre la teoría enseñada en las escuelas y la práctica de la vida cotidiana fuera de la misma.

A pesar de las críticas, se reconoce la importancia del libro didáctico como soporte mediador del conocimiento sistematizado, sin embargo, se entiende que para su utilización, es primordial que el profesor pueda utilizarlo de manera más creativa, porque en la medida en que su utilización refuerce la dicotomía entre la teoría y la práctica podrá contribuir para desconsiderar la realidad del alumnado. Según Rúa (1993), en la mayoría de las veces, los profesores todavía son conducidos a adoptar libros didácticos sin posibilidad de establecer relaciones entre lo que se enseña y trabaja en la escuela y el espacio vivido del alumno, una vez que el Ministerio de Educación (MEC) es el que selecciona y envía para las escuelas de todo el país, a través del Programa Nacional del Libro Didáctico (PNLD), los libros preseleccionados y adquiridos en larga escala, sin las contextualizaciones con los contextos vividos en diferentes regiones del país.



En la obra "Para Enseñar Geografía", Rúa (1993) presenta un abordaje sobre la importancia de la autonomía del profesor y de la necesidad de que no se vuelva un rehén del libro didáctico, principalmente en la enseñanza del componente curricular, entendiendo que esta enseñanza debe presentar un carácter dinámico y vinculado a las realidades contextualizadas del mundo vivido por el alumnado, según premisas contenidas en los documentos norteadores editados por el Ministerio de Educación (MEC) y que se referencian en proposiciones de autores (hasta aquí citados) que evidencian la necesidad de esa relación para un aprendizaje significativo.

No obstante, fue posible observar, durante el recorrido académico y de formadora de profesores de esta investigadora, que los profesores de Geografía todavía presentan los contenidos de la disciplina de manera aislada, lejana del contexto del alumno, mostrando un mundo de colores y de paisajes, valorizando la memoria selectiva y la descripción de aspectos, situaciones y hechos sin la claridad de la importancia de su estudio. Aunque se entienda que descripción y explicación son aspectos inseparables de la práctica pedagógica, privilegiarlas apenas para ser memorizadas es un error, afirma el eminente educador brasileño Milton Santos (1997).

Conscientes de tales premisas en la práctica pedagógica cotidiana como profesora de Geografía en escuela pública federal, involucrada en el trabajo con diversos niveles de educación, desde la educación básica (enseñanza media), enseñanza técnica, tecnológica y a la enseñanza superior, la investigadora ha buscado elaborar debates y reflexiones con sus alumnos, conociendo las realidades en que se insieren, fortaleciendo escuchar sus indagaciones e inquietudes, motivándolos a ser sujetos activos y transformadores y, por encima de todo, que contextualicen la Geografía trabajada en sala de aula relacionándola con los diferentes aspectos de sus vidas cotidianas, entendiéndolos como profesionales capaces de ubicarse y comprender sus contextos, actuando para su transformación, siempre



que sea necesario.

La investigadora ha actuado como investigadora sobre la formación de profesores para la enseñanza de la geografía y ha dedicado esfuerzos para estudiar e investigar sobre la importancia de una educación contextualizada en la escuela y en los territorios semiáridos del sertão nordestino. Hace décadas trabajando con las formaciones iniciales y continuadas de profesores que actúan en escuelas públicas de educación básica, ha ministrando talleres, workshops, cursos de especialización y pos-graduación lato-sensu, palestras, ciclos de debates, entre otros buscando llevarlos a conocer la geografía local y regional, contextualizándola a partir de sus realidades socio-profesionales, ubicándolos como actores- transformadores de su realidad y de la realidad del alumnado en sus respectivos territorios.

Mediante estas premisas, la perspectiva pedagógica que se toma como referencia, tiene como base a Nóvoa (2009), partiendo del principio de las actitudes necesarias al profesor concibiéndolo como un organizador de aprendizajes, utilizando las herramientas tecnológicas y de los medios virtuales disponibles. El autor enfatiza que la competencia docente debe estar asociada a la ampliación de la comprensión y del conocimiento, que proporcionan a los profesores y a los alumnos oportunidades para repensar y reelaborar sus papeles de enseñantes y de aprendientes, elaborando transposiciones didácticas adecuadas a los contenidos y saberes que trabaje en sus clases.

Milton Santos (1997) considera que sea crucial que se tenga el presupuesto pedagógico de que la enseñanza del componente curricular Geografía exige que sean trabajadas categorías de análisis, como: el lugar, el paisaje, la región y el territorio, organizando esos conceptos primarios y buscando la comprensión del alumno sobre las transformaciones de su espacio vivenciado, comprendiéndolo, actuando con él sobre él y transformándolo.



La realidad existente actualmente requiere la presencia de una escuela comprometida con la transformación de la sociedad, al contrario del orden vigente y que, como propone Oliveira (1990):

Requiere una pedagogía que recree los valores sumergidos en nuestro orden social, con objetivos explícitos de una igualmente nueva propuesta educativa; una nueva propuesta que permita hacer una reformulación de los conceptos científicos, ya no en la óptica de la dominación, sino en la que propone una historia viva del hombre y de su creación. (OLIVEIRA, 1990, p. 12)

Teniendo como base los presupuestos se destaca que se ha trabajado la necesidad de que las actividades desarrolladas en sala de aula deben propiciar la efectiva participación del alumno en el proceso de construcción de su conocimiento, explorando su cotidiano y sus vivencias, a partir de situaciones concretas y reales, promoviendo cuestionamientos y problematizaciones para que puedan contextualizar sus saberes y con ellos buscar las posibles soluciones y contribuciones para mejorar sus vivencias cotidianas, corroborando así la afirmación de Moreira (1982, p. 58) de que "La geografía es un saber vivido y aprendido por la propia vivencia".

Además de esos factores, el trabajo pedagógico en el componente curricular Geografía precisa permitir al alumno asumir posiciones ante los problemas enfrentados en la familia, sociedad, trabajo, escuela e instituciones de que participa o participará, mejorando así su nivel de consciencia y reconociéndose como sujeto participante en y la sociedad.

En esta perspectiva, Milton Santos (2005) colabora de forma substancial para la construcción epistemológica de la ciencia geográfica y de la geografía ciudadana, al pensar el espacio y el territorio, como centro y objeto primordial del trabajo pedagógico también en el campo de la enseñanza de la Geografía, como componente curricular. Entiende el autor que los sujetos deben aprender a distinguir y al mismo tiempo se relacionan con su lugar y su mundo; pues, entiende el mundo como un conjunto de posibilidades y el lugar en un conjunto de oportunidades. Así, el mundo depende de



las virtualidades del lugar y, es a partir del lugar que la geografía debe ser preconizada y discutida con los alumnos, pues como afirma Santos (2005, p. 158): “Cambia el mundo y, al mismo tiempo cambian los lugares. Los eventos operan esas ligaciones entre los lugares y una historia en movimiento. El lugar, además, se define como funcionalización del mundo y es por él (lugar) que el mundo es percibido empíricamente”.

Por lo tanto, entendida como componente del currículo escolar, la Geografía consiste en conocimiento esencial y fundamental para que los profesores puedan marcar sus acciones y prácticas en sala de aula, y los alumnos puedan conocerla a partir de su lugar, de su realidad y constituirse como ciudadano entendedor y conocedor de su medio, como elemento transformador y capaz de mejorar las relaciones existentes entre los hombres y la naturaleza. Esas tendencias pueden ser explicadas por la dificultad en transformar el saber de referencia científica en saber escolar, siendo que esa restructuración de saberes es denominada por Chevallard (1985) de “transposición didáctica⁵”, que requiere profundo conocimiento sobre los contenidos a ser trabajados, para que estos puedan incitar el conocimiento previo del educando. De acuerdo con Polidor e Stingar (2009):

La Transposición Didáctica, en un sentido restricto, puede ser entendida como el pasaje del saber científico al saber enseñado. Tal pasaje, no obstante, no debe ser comprendido como la transposición del saber en el sentido restricto del término: apenas una transformación de lugar. Se supone ese pasaje como un proceso de transformación del saber, que se torna otro en relación al saber destinado a enseñar. (POLIDOR; STINGAR, 2009, p. 154)

Siendo así, es posible deducir que la transposición didáctica ocurra como un conjunto de transformaciones adaptativas que van a tornar un saber apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza, siendo así es un trabajo que transforma un objeto de “saber a ser enseñado” en un “objeto de enseñanza”, que deba ser aprendido y, constituido en elemento de transformación de la realidad del



alumno, como propone Chevallard (1985).

En el Brasil la temática de la transposición didáctica es tratada por Almeida (2011) que, en su libro "Transposición Didáctica: ¿por dónde comenzar?", propone la necesidad de entenderla como "intermediadora entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar", de acuerdo con las proposiciones de Freire (1996, p. 52) de que "enseñar no es transferir conocimientos, sino en crear las posibilidades para a su propia producción o construcción". Entiende el autor que la transposición didáctica, al acercar el saber del profesor/investigador del saber enseñado, posibilita la abertura de espacios de cuestionamientos y reflexiones sobre a relevancia de que teorías motivadoras de prácticas pedagógicas pero críticas sean elementos fundantes que buscan un mejor desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje y de la ciudadanía del alumno.

En la Geografía, como en otras ciencias, hay una relación epistemológica entre los contenidos y los procedimientos didácticos adoptados por el profesor, siendo que habitualmente, estos no están relacionados al cotidiano escolar y a la realidad vivencial de los alumnos. En la concepción de Behrens (1999), este tipo de práctica pedagógica todavía es frecuente en la escuela actual, en la cual la acción docente es fragmentada y asentada en gran parte en la memorización y, un número significativo de profesores tienen dificultades en utilizar otras formas de enseñar sino es a través de la mera transmisión de los saberes presentes en el libro didáctico. Considera la autora que todavía perdura la ausencia de expresión y representatividad como la importancia de una construcción relacional entre los saberes de la vida y los saberes escolares en todas los componentes curriculares, contribuyendo para desarrollar la cultura y la identidad de los alumnos en sus diferentes contextos vividos.

De acuerdo con Pimenta y Lima (2004, p. 72): "(...) esas prácticas de enseñanza no deberían ser apenas en una disciplina, sino que debería haber una transversalidad de la discusión metodológica



entre todas las disciplinas del curso de licenciatura para una formación plena del profesor”. De esta manera, en el proceso de enseñanza se debe desarrollar un ambiente favorable al autodesarrollo y valorización del alumno, ya que, de acuerdo con los autores, en este proceso de constante aprendizaje, se inscribe también la relación con los saberes del alumno, de la sociedad y de la cultura vigentes.

Según Cavalcanti (2002), en las actuales propuestas de enseñanza se ponen énfasis en las concepciones pedagógicas que lleven a una construcción de saberes por los alumnos, siendo estas denominadas de “concepción socio-constructivistas de enseñanza”. Es relevante que así se proceda, sin embargo, la perspectiva del alumno llegar a ser un constructor de su aprendizaje no debe llevar a la reducción de la importancia del papel del profesor, que deberá reconocer y reforzar su papel de mediador que, al presentar los temas del currículo para el alumno, los considere como sujetos que traen un universo de saberes ya elaborados y presentes en su vida cotidiana a partir de los cuales, podrá y deberá construir relaciones e interrelaciones entre estos saberes y aquellos saberes exigidos por el currículo formal. Así, la transposición didáctica de los primeros, deben estar profundamente vinculadas a los segundos, dirigiendo al alumno a la real condición de “construcción del conocimiento contextualizado”. Las consideraciones de Cavalcanti (2002), ubican lo que se propone, siendo necesario que, al trabajar la Geografía como componente curricular, los profesores entiendan que:

En la enseñanza de esa disciplina [Geografía], los saberes tomados como objeto de conocimiento por el alumno son aquellos referentes al espacio geográfico. El espacio geográfico no es apenas una categoría teórica que sirve para pensar y analizar científicamente la realidad; él es esa categoría justamente porque es algo vivido por nosotros y resultante de nuestras acciones. Eso significa que enseñamos geografía en las escuelas para que las personas desarrollan una percepción de la espacialidad de las cosas, en las cosas. (CAVALCANTI, 2002, p 56)



Kaercher (1997) y Callai (1998) refuerzan las afirmaciones de Cavalcanti (2002) al considerar que las orientaciones actuales para la enseñanza de Geografía ha dado énfasis a la necesidad de trabajar los conocimientos previos de los alumnos y de entenderlos como sujetos activos en los procesos de enseñanza, buscando una mejor comprensión y adecuación de los saberes de la geografía al cotidiano y contextualizada, para mejorar sus aprendizajes actuales y futuros sobre sus contextos geográfico-espaciales y sobre aquellos que todavía vengán a conocer.

Vesentini (1998) discute que el papel apropiado para la enseñanza de la Geografía en la contemporaneidad no es aquel tradicional en el cual se memorizan informaciones superpuestas, ni mucho menos aquellos saberes que procuran "concientizar o doctrinar los alumnos", en la perspectiva de que habría un esquema ya pronto de sociedad futura, siendo necesario considerar, de acuerdo Cavalcanti (2002), que en la Geografía:

(...) se debe enseñar – o mejor, dejar el alumno descubrir – el mundo en que vivimos, con especial atención para la globalización e a escalas local e nacional, debe enfocar críticamente la cuestión ambiental y las relaciones sociedad/naturaleza [...], debe realizar constantemente estudios del medio [...] y deben llevar al educando a interpretar textos, fotos, mapas, paisajes. (CAVALCANTI, 2002, p. 23)

Corroborando con las afirmaciones de Cavalcanti (2002), al considerar que "(...) el profesor precisa hacer de la geografía una disciplina interesante y que tenga relación con la vida de los alumnos" Callai (1998, p. 58) expone que no se deba apenas trabajar con datos y orientaciones ajenos a sus realidades vividas, haciendo con que perciban que el espacio geográfico es construcción social, como resultado de la relación de los hombres con la naturaleza, presentando sus contradicciones, desequilibrios y desigualdades.

Cavalcanti (2002) explica que uno de los criterios del saber geográfico escolar es su relevan-



cia social, considerándose la posibilidad de ese saber contribuir para la formación de alumnos-ciudadanos, pues la condición de la Geografía como componente curricular:

(...) se debe a la necesidad que tienen los alumnos de aprender el espacio como dimensión práctica social cotidiana. Geografía es una práctica social que ocurre en la historia cotidiana de los hombres. Hay una geografía de las cosas y de la vida cotidiana. El espacio y las percepciones y concepciones sobre el mismo son constituidos en la práctica social, de modo que se va formando un conjunto de saberes sobre ese espacio, más o menos sistematizados, científicos o no. El conocimiento de ese conjunto de saberes, la consciencia del espacio, o de la "geografía" del mundo, puede ser construido en el decurso de la formación humana, incluyendo ahí a la formación escolar. Por eso es estudiada en la escuela. (CAVALCANTI, 2002, p. 74)

En este sentido, es evidente que el profesor de Geografía debe hacer interacciones entre los contenidos de los componentes curriculares con la realidad y el contexto social vivenciado por el alumnado, rompiendo con el paradigma de que la clase sólo acontece dentro del aula, buscando la dinamización de las prácticas de enseñanza y, consecuentemente, maximizando las posibilidades de los aprendizajes. Esa preocupación de la Geografía escolar con el papel de contribuir para el desarrollo intelectual, social y ciudadano del alumnado exige la comprensión de los conceptos socio-constructivistas de enseñanza, destacando la importancia del "(...) conocimiento científico como referencia para la comprensión de la realidad y el entendimiento de que el proceso de conocimiento es un proceso activo del alumno, con sus peculiaridades y sus conocimientos anteriores" (CAVALCANTI, 2002, p. 77).

Por lo tanto, considera Cavalcanti (2002) que es necesario reforzar planificaciones de clase en la cuales la articulación entre el saber geográfico, su significación y decurrentes prácticas sociales, se presente a los actores envueltos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atentos a las necesidades y las posibilidades de trabajar con conocimientos construidos a partir de un currículo contextualizado,



buscando una práctica pedagógica con mayor significado. Además de eso, es primordial reforzar que la calidad de la formación de los profesores que actúan con la enseñanza de la geografía en escuelas de la región trabaje con prácticas imbricadas en la perspectiva contextualizada, superando dicotomías y fragmentaciones, valorizando la construcción de identidades locales y buscando las formaciones continuadas en actividad, objetivando la mejora de los saberes y del que hacer docente, como propone la LDBEN 9394/96.

Para proporcionar una enseñanza y posible aprendizaje al alumnado los profesores de educación media de las escuelas de la región en estudio necesitan elaborar planificaciones de trabajo docente, que registren todo lo que se pretende trabajar en la práctica en sala de aula, estos son los procedimientos de enseñanza del profesor y de aprendizaje de los alumnos en el cotidiano de la clase, como forma de organizar esos que hacerles y orientar el trabajo práctico del profesor, enfatizando que cada profesor debe, necesariamente, conocer previamente la propuesta pedagógica de la escuela (PPP) y el contexto sociopolítico en que la misma está ubicada, para maximizar las potencialidades de aprendizaje en cada componente curricular.

De acuerdo con Libâneo (1994, p. 96), "El trabajo docente es una actividad intencional, planificada conscientemente, buscando alcanzar objetivos de aprendizaje. Por eso, precisa ser estructurado y organizado". Se entiende que la planificación de trabajo docente está compuesta por proposiciones específicas, en las cuales el profesor organiza los objetivos, los contenidos y las metodologías de trabajo de manera contextualizada y actualizada, visando mejor preparación del alumno, favoreciendo un ambiente de comparación, reflexión y crítica. Además de los contenidos, la planificación del trabajo debe contener la justificativa sobre la relevancia de trabajar cada temática del currículo en sus diferentes componentes, entre ellas la Geografía. La planificación del trabajo deberá presentar



los direccionamientos metodológicos para las prácticas pedagógicas, que consisten en los caminos trazados por el profesor para alcanzar los objetivos establecidos previamente. Y, finalmente, se debe tener claridad sobre los criterios que definirán las evaluaciones de los alumnos, que deberán ser justos, continuos e imbricados con la realidad de la propuesta pedagógica de la escuela, con los objetivos y con la metodología empleada por el profesor. Según Libâneo (2004, p. 92), así: “El profesor dirige ese proceso, bajo condiciones concretas de las situaciones didácticas, en cuyo desarrollo se asegura la asimilación activa de conocimientos y habilidades y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los alumnos.” Y, en ese sentido, es posible decir que el proceso de enseñanza es impulsado por factores o condiciones específicas ya existentes y compete a los profesores crear medios innovadores para el aprendizaje, a fin de alcanzar los objetivos propuestos, reforzando el dominio de conocimientos y habilidades de entendimiento y desarrollo de las capacidades cognoscitivas del alumnado.

La relevancia de la estructuración de la planificación de trabajo docente nos lleva a referirnos sobre las diferentes Tendencias Pedagógicas que fueron utilizadas en la práctica pedagógica de los profesores brasileños en sus procesos de formación inicial y continuada, entendidas como prontas y definitivas, dificultando las transformaciones posibles y necesarias a sus prácticas cotidianas y la transformación de paradigmas pedagógicos estratificados en sus formaciones.

Libâneo (1994) coincide en clasificar las tendencias pedagógicas brasileñas en dos grupos: las de cuño liberal y las de cuño progresista. Las liberales son la Pedagogía Tradicional, la Pedagogía Renovada y el Tecnicismo Educacional; y las progresistas son la Pedagogía Libertadora y la Pedagogía Crítico-Social de los Contenidos. Así, según Libâneo (1994), existe la Pedagogía Tradicional en que la materia de enseñanza es desvinculada de los intereses del alumno y de los problemas reales de la sociedad, utilizando como método la lógica y la secuencia lineal de los contenidos, constituyendo



el aprendizaje continuo, receptivo, automático, que no moviliza la actividad mental del alumno ni el desarrollo de sus capacidades intelectuales. Así, la actividad de enseñar es centrada en el profesor, mero expositor e intérprete de la disciplina.

Esa didáctica tradicional ha resistido al tiempo y continúa prevaleciendo en la práctica escolar de Brasil y, con la enseñanza de la Geografía, no ha sido diferente. De acuerdo con Libâneo (1994, p. 65), "(...) se trata de una práctica escolar que empobrece la Pedagogía Tradicional [en la cual] los conocimientos permanecen estereotipados, sin valor educativo vital, desprovistos de significados sociales, inútiles para la comprensión crítica de la realidad".

Hablando sobre las tendencias pedagógicas liberales, Libâneo (1994) presenta la Pedagogía Renovada, que incluye varias corrientes: la progresista (sustentada en la teoría educativa de John Dewey), la no directiva (esencialmente inspirada en Carl Rogers), la activista-espiritualista (de orientación católica), la culturalista, la piagetiana, la montessoriana y otras vinculadas al movimiento de la pedagogía activa del siglo XIX, contraponiéndose a la pedagogía tradicional.

La Pedagogía Renovada, la Didáctica de la Escuela Nueva o Didáctica Activa como también es denominada, considera al alumno como sujeto del aprendizaje y el profesor deberá poner al alumno en condiciones propicias para que, partiendo de sus necesidades y estimulando sus intereses, pueda buscar por sí mismo conocimientos y saberes. Así, el centro de la actividad escolar es el alumno como actor activo: "(...) donde el papel crucial del profesor es el de incentivar, orientar, organizar las situaciones de aprendizaje, adobando la capacidad de características individuales de los alumnos". (LIBÂNEO, 1994, p. 66)

En lo que dice respecto al Tecnicismo Educacional, se desarrolló en Brasil en las décadas de 1950 y 1960 como una tendencia inspirada en la teoría behaviorista del aprendizaje. Fue impuesta



a las escuelas por organismos oficiales, por ser compatible con la orientación económica, política e ideológica del régimen militar y, según Libâneo (1994, p. 68): "(...) esa tendencia todavía en el presente predomina en los cursos de formación de profesores con el uso de manuales didácticos de cuño técnico, de carácter meramente instrumental."

Sin embargo, a inicio de los años 60, surgieron los movimientos sociales de educación de adultos, que giraban en vuelta de ideas pedagógicas y prácticas educativas de educación popular, teniendo como gran exponente a Paulo Freire. En esa tendencia, la actividad escolar y la enseñanza se centran en la discusión de temas sociales y políticos y en la realidad sociopolítica y enfatiza la función social de la escuela. El trabajo escolar no está centrado en los contenidos sistematizados previamente y sí en el proceso de participación activa y en las discusiones y acciones prácticas sobre la realidad social inmediata. (LIBÂNEO, 1994)

A continuación Libâneo (1994, p. 70) presenta la Pedagogía Crítico Social de los Contenidos comprendiendo que la escuela pública debe cumplir su función social y política, asegurando a difusión y la apropiación de los conocimientos sistematizados a los alumnos, creando así condición para su efectiva participación y condiciones emancipadoras, considerando que "(...) lo que importa es que los conocimientos sistematizados sean confrontados con las experiencias socioculturales y la vida concreta de los alumnos", siendo posible concluir que la enseñanza-aprendizaje escolarizado consiste en la mediación entre los objetivos-contenidos-métodos que aseguren los saberes escolares como factores decisivos en la formación del alumno.

Mediante lo que fue expuesto sobre las tendencias pedagógicas predominantes en el Brasil, es posible colocar que poseen pertinencias con relación al período histórico de su prevalencia y que los profesores, necesariamente, no deben utilizar una tendencia en detrimento de otra, incluso porque,



cada realidad social y cada contexto espacio-temporal educativo requieren prácticas pedagógicas diferenciadas. En ese sentido, es necesario un adecuado entendimiento sobre cada una de las tendencias y sus proposiciones metodológicas, para que sea posible desarrollar una práctica pedagógica que busque alcanzar lo que es más relevante en la escuela: el aprendizaje del alumnado.

Entendido como actividad pedagógica el trabajo del profesor deberá buscar objetivos primordiales, como dice Libâneo (1994, p. 74), buscar: a) asegurar a los alumnos el dominio más seguro y duradero posible de los conocimientos científicos; b) crear las condiciones y los medios para que los alumnos desarrollen capacidades y habilidades intelectuales para que dominen métodos de estudio y de trabajo intelectual, buscando su autonomía e independencia en el proceso de aprendizaje; c) orientar las tareas de enseñanza para objetivos educativos de formación de la personalidad, esto es, ayudar a los alumnos a elegir un camino en la vida, a tener actitudes y convicciones que nortean sus opciones frente a los problemas y situaciones de la vida real.

Mediante tales premisas, esos objetivos deben estar imbricados y en consonancia, ya que el proceso de enseñanza es concomitantemente un proceso de educación. La planificación escolar es una tarea pedagógica que incluye la previsión de las actividades didácticas en términos de su organización y de la coordinación con los objetivos propuestos en el plan de trabajo docente. Según la concepción de Libâneo (1994, p. 221) la planificación pedagógica "(...) es un medio para programar las acciones docentes, pero es también un momento de investigación y reflexión íntimamente ligada a la evaluación". De esta manera, existen, según Vasconcelos (2004), tres modalidades de planificación: el plan de la escuela, el plan de enseñanza y el plan de clase.

De manera general, se puede afirmar que la planificación escolar es como una "mola propulsora" del proceso de enseñanza y de aprendizaje, o una guía de orientación, donde son establecidas



las directrices y los medios de realización del trabajo docente. Como la función de planificación es orientar la práctica docente, no debe ser un documento rígido y absoluto, exigiendo flexibilidad y vinculación con la realidad contextual en que se da el proceso de enseñanza. Siendo así, no hay objetivo que se realice si éste no está sistematizado en el plan de trabajo docente, porque si no habrá una dicotomía entre la teoría y la práctica, y su contextualización exige una dialéctica y la presencia de la contradicción entre "lo dicho y lo hecho".

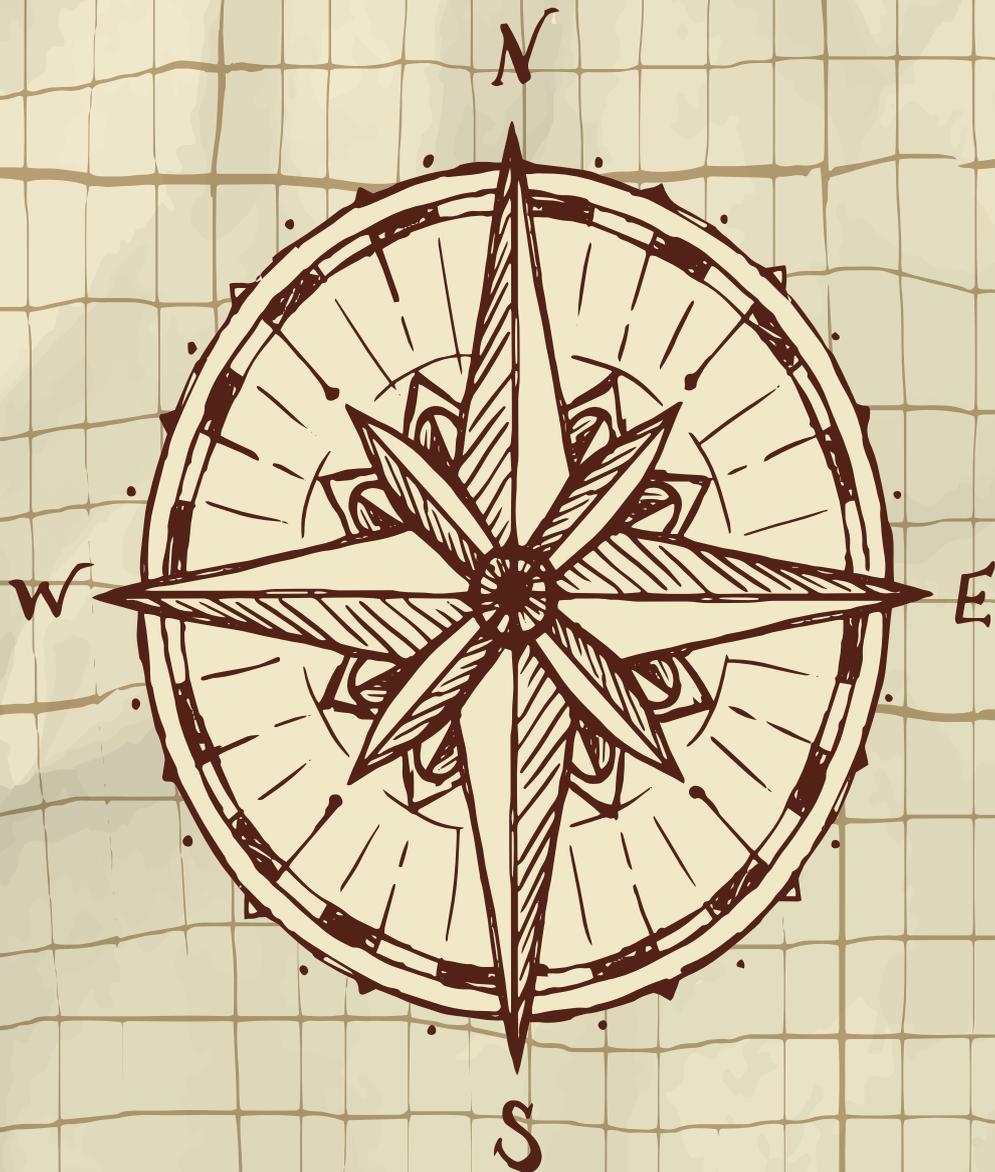
En esa perspectiva, la enseñanza de la Geografía deberá dirigirse para una metodología de enseñanza dialéctica que despierte el alumno para entender los conceptos existentes y para formular sus propios conceptos sobre la realidad vivida, preparándose para criticar los contextos existentes y para superar sus contradicciones y dicotomías. Como afirma Oliveira (1994, p. 140), es importante que: "(...) esta Geografía que incorpora la dialéctica es una geografía esencialmente crítica [siendo a través de esa crítica que una determinada ciencia adquiere vida propia]", como ciencia se transforma y se renueva acrecentando aspectos inusitados a los conocimientos ya existentes, contribuyendo con el entendimiento y la formación ciudadana de los sujetos en sus contextos sociales.

Las consideraciones realizadas nos permiten verificar la relevancia de la región del sertão semiárido nordestino brasileño, con sus especificidades y características geográfico- espaciales y humanas, en la cual la investigadora actúa como formadora de profesores para la educación básica y, por lo tanto, se siente apta a realizar consideraciones sobre lo ya visto y vivido en lo relativo a la enseñanza de la Geografía. Entendemos como relevante rever la historia de la educación brasileira y, a partir de tal revisión, ubicar la cuestión de la formación de profesores y la premisa de que puedan actuar con una enseñanza de una geografía contextualizada local y regionalmente necesaria y direccionada al entendimiento, comprensión y posible transformación de contextos y de especificidades propias de su región.



Capítulo **2**

**HISTORIA DE LA EDUCAÇÃO EN
BRASIL, FORMACIÓN CONTINUADA,
CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y
LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS
PROFESORES DE GEOGRAFIA**



Entendemos ser relevante realizar esta rápida retrospectiva histórica de la educación en el Brasil, para que se ubique de forma más contextualizada la cuestión de los determinantes curriculares que se presentaron a lo largo de estos cinco siglos desde el descubrimiento, la colonización, la independencia y los demás períodos históricos en el país y que, de alguna forma, determinaron los rumbos educativos que no siempre fueron constituidos como asuntos centrales en el trazado de las políticas públicas.

Después de una breve exposición sobre la historia de la educación en Brasil, desde el período colonial hasta los días actuales, entendemos que esto se revela también, de alguna forma en la cuestión de la formación de los profesores, pues estos llevan a la práctica en el cotidiano escolar las determinaciones curriculares realizadas, casi siempre, en gabinetes palacianos y distanciados de las realidades vividas en las escuelas brasileñas, de modo especial en aquellas ubicadas en regiones más periféricas, entre ellas aquellas relacionadas a la realidad del sertão nordestino semiárido que, con sus especificidades geográficas, culturales y económicas ha sido considerado al margen de los procesos decisorios. Por lo tanto, se entiende como relevante estudiar también la cuestión de la formación de los profesores en el contexto del semiárido nordestino, región donde desarrollan sus prácticas los elementos constituyentes del recorte de la población pesquisada.

Para discutir las cuestiones que envuelven a la profesión del profesor se exige que sean realizadas reflexiones sobre el significado de la educación en la sociedad contemporánea y, principalmente sobre las demandas que dicen respecto y también reflexionan aspectos de la actividad docente. Es fundamental investigar algunas características y modos de ser de la profesión docente, examinando los contextos en los cuales emergieron las necesidades y desafíos presentados tentando entender cómo acontece la formación de la identidad de los profesores.



Es obvio que la educación debería consistir en un proceso de humanización por el cual se posibilita que las personas sean inseridas en la sociedad humana, históricamente construida y en constante proceso de transformación. De acuerdo con la concepción de Pimenta y Anastasiou (2002, p. 97): "La tarea de la educación es incluir a los niños y los jóvenes tanto en el avance civilizatorio, [...] como en la problemática del mundo actual, por intermedio de la reflexión, del conocimiento, de la contextualización, del desarrollo de habilidades y actitudes", consistiendo en una función amplia y de suma relevancia en la formación de una sociedad crítica y consciente de sus derechos y deberes.

No obstante, lo que se observa en la práctica cotidiana es que cada día los profesores inician sus actividades profesionales con más déficits en su formación lo que ha inviabilizado la construcción de una identidad profesional mejor situada y que debería iniciarse ya en el proceso de optar y efectivizar su formación en el área, siendo primordial la construcción de conocimientos en sus respectivas áreas de investigación y actuación profesional; sin embargo, en la mayoría de las veces, muchos profesionales nunca se cuestionaron sobre lo que significa ser profesor. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002)

Si los docentes son oriundos de cursos superiores de licenciatura se presupone que tuvieron la oportunidad de discutir elementos teóricos y prácticos relativos a la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, mismo que direccionados a determinadas fajas etarias de la escolarización formal. En la actualidad, la profesión del profesor no ha sido valorizada en Brasil, llevando a que muchos jóvenes se desestimulen en optar por cursos de profesorado. Por otro lado, la decisión de ser profesor puede representar la concretización de un ideal, la concreción de un deseo de contribuir en la formación del otro y de sí mismo, con la posibilidad de movilidad social o de empleo con cierta estabilidad, afirma Libâneo (1996).

Coincidiendo con estas prerrogativas, Freire (1996, p. 47) afirma que enseñar no es apenas



transferir conocimiento, sino posibilitar su producción y construcción, pues: “Cuando entro en una clase debo estar siendo un ser abierto a indagaciones, a curiosidad y a las preguntas y a las inhibiciones de los alumnos; un ser crítico e inquiridor, inquieto sobre la tarea que tengo – la de enseñar y no la de transferir conocimiento”.

En ese sentido, es crucial reconocer y valorizar la importancia de la profesión docente en el campo de la enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Chalita (2004, p. 161): "el profesor es el gran agente del proceso educativo. El alma de cualquier institución de enseñanza es el profesor" y cuando la valorización de este profesional no es considerada como importante, se acaba consolidando y legitimando que cualquier sujeto puede actuar como profesor, sin considerar su relevancia como formador de personas y de ciudadanos.

Siendo así, se hace necesario presentar el contexto histórico de la educación en el Brasil, para comprender los actuales procesos educativos existentes y reflexionar sobre los problemas y los avances comprendidos a través del espacio-tiempo histórico-geográfico en el cual se constituye la educación brasileña, los procesos de formación docente y la indispensable presencia de la identidad docente, todos estos aspectos relacionados a la cuestión del desarrollo de la práctica docente en clase, donde acontece la mayor parte de la oferta del proceso de enseñanza-aprendizaje.

ASPECTOS DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN EL BRASIL

Por medio de un rápido recorte histórico es posible percibir que la educación, de manera general, y obviamente que el Brasil no es excepción, fue siendo construida y conceptuada a partir de perspectivas con base en las necesidades sociales y económicas de cada momento histórico. Es per-



tinente resaltar que la historia de la educación no es lineal y el hecho de ser representada en recortes periódicos es apenas una forma didáctica organizada, buscando una mejor comprensión, en lo relativo a la historia de la educación en el contexto brasileño, desde su período colonial hasta los momentos más actuales.

De acuerdo con Ruiz (2009) la finalidad de la educación es el perfeccionamiento del sujeto, y nace de la necesidad social de que la ética pública sea entendida e incorporada como moral por todos y cada uno de sus ciudadanos, que con su formación se proyectan también hacia la actuación ciudadana.

En ese sentido, las concepciones sociales y culturales vigentes en los diversos momentos históricos, influenciaron bastante para difundir políticas y tendencias pedagógicas que nortearon la estructuración de la educación en el país. Según Aranha (1989), la educación en Brasil se inició a partir de la llegada de los jesuitas en 1549, dedicándose a la prelación de la fe católica y al trabajo educativo. Todas las escuelas jesuíticas eran reguladas por un documento, escrito por Inácio de Loiola, la *Ratio atque Instituto Studiorum*, denominado de *Ratio Studiorum*.

Los jesuitas implantaron, además del curso elemental, cursos de Letras y Filosofía, considerados secundarios y curso de Teología y Ciencias Sagradas, de nivel superior para formación sacerdotal. Los jesuitas permanecieron como mentores de la educación brasileña hasta 1759, cuando fueron expulsados de las colonias portuguesas por el Marqués de Pombal, cuando el país sufrió una gran ruptura histórica en su proceso de desarrollo educativo (PILETTI; PILETTI, 2000).

Posteriormente a la disolución de la educación jesuítica en Brasil, se implantó un nuevo modelo educativo denominado de “educación pombalina”, cuando el Marqués de Pombal, en la condición de Ministro del monarca portugués D. José I, orientó a su gobierno sobre la intención de recuperar la



economía a través de una concentración del poder real y de modernización de la cultura portuguesa, instituyendo los tributos y la explotación de los metales preciosos, con vistas a enriquecer todavía más a la metrópoli real en Portugal. En lo que se refiere a la educación, el Decreto Pombalino de la Institución Pública de 15/10/1764 objetivaba formar el perfecto noble, ahora negociante; simplificar y abreviar los estudios, haciendo que el mayor número de personas se interesase por los cursos superiores y se propiciase la mejor de la Lengua Portuguesa, diversificando los contenidos de naturaleza científica, para hacerlos más prácticos. En este momento, se instituye, de hecho, la enseñanza pública en Brasil, financiada por el Estado y dirigida para el Estado (LIMA, 1997).

El nivel secundario que, en la época de los jesuitas, era organizado en forma de curso, es transformado en clases únicas, denominadas "aulas regias" de Latín, Griego, Filosofía y Retórica. Pedagógicamente esa nueva forma de organización fue vista como un retroceso, no obstante, representó un avance al exigir nuevos métodos y libros para ser utilizados en la enseñanza. El resultado de todas esas modificaciones en la educación fue que la educación brasileña estaba reducida al caos, porque se había desestructurado el sistema educativo jesuítico, afirma Lima (1997).

Un nuevo cuadro educativo fue constituido en la educación brasileña a partir de 1808, con la llegada de la familia real y la corte portuguesa al Brasil. El 05 de mayo de 1808 el Edicto Real instituye la creación del curso superior el ilustrativo urbano, dirigido para la formación de civiles y militares, ingenieros, médicos cirujanos para el Ejército, además de técnicos en economía, agricultura e industria para la Marina. Esos cursos representan el marco del denominado nivel superior de enseñanza en el Brasil (LIMA, 1997).

Ribeiro (1989) afirma ser perceptible que el sistema escolar de la época estuvo reservado a una pequeña minoría privilegiada, vinculada al sistema vigente que, por ser implantado por la realeza,



se preocupó con la oferta de enseñanza primaria y de la enseñanza básica y profesionalizante, direccionado para el nivel de instrumentalización técnica, con la oferta de la escuela para la enseñanza de la lectura y de la escritura a la mayoría de la población. La enseñanza secundaria permaneció con su organización semejante a las aulas regias, iniciadas durante la educación pombalina.

En 1822, Brasil adquirió la autonomía política, con la proclamación de la Independencia de Portugal, lo que mostró la necesidad de creación de una Constitución. En la escuela, estaba presente el sentimiento de la necesidad de un Sistema Nacional de Educación, en su aspecto duplo: la graduación de las escuelas y la distribución por todo el territorio nacional. Así, el artículo 250 declaraba que "habrá en el Imperio escuelas primarias en cada término, gimnasios en cada comarca y universidades en lo más apropiados locales". Sin embargo, el texto constitucional otorgado, en el artículo 179, menciona que "la instrucción primaria gratuita a todos los ciudadanos y la creación de colegios y universidades, donde serán enseñados los elementos de las ciencias y de las artes", como indica Aranha (1989).

En ese sentido, la Ley del 15 de octubre de 1827, única Ley General relativa a la enseñanza elemental hasta 1946, una vez más valida la comprobación de los límites con que la organización educativa en el Brasil fue encarada y en la cual la idea de Sistema Nacional de Educación fue más una vez abandonada, siendo todavía en el presente una enfática reivindicación en todos los documentos oficiales editados en el país.

En el período imperial la educación brasileña estuvo sustentada en decretos editados por D. Pedro II, desde 1842 hasta 1854 que, por medio de decretos, fundó la Inspectoría General de la Instrucción Primaria y Secundaria del Municipio de la Corte, destinada a fiscalizar y orientar la enseñanza pública y privado, estableciendo normas para el ejercicio de la libertad de enseñanza y de un sistema de preparación del profesor primario, además de la reformulación de los estatutos del Colegio



de Preparatorios en 1850 (ARANHA, 1989).

Sintetizando, el sistema educativo primario en ese período continuó con clases de lectura, escrita y cálculo y la organización de las escuelas normales (magisterio) inició en la tercera década del siglo XIX y trajo una significativa mejoría. Sin embargo, la institución primaria se caracterizó por atender alumnos del sexo masculino, por la falta de organicidad, por el predominio literario y por el predominio de métodos tradicionales y por la autorización de la actuación de la iniciativa privada en la enseñanza (PILETTI; PILETTI, 2000).

Sobre las escuelas normales, la primera que fue implantada fue también considerada como la primera institución oficial de formación docente del país. En aquel período, ya había disputas con relación a las concepciones pedagógicas que determinarían la línea política e ideológica de esa institución, refrendadas por el gobierno de la época que adoptó concepciones pedagógicas a imagen de la educación francesa, del pensamiento cristiano y del paradigma de la ciencia moderna, de cuño positivista, que disputaban espacio en aquellas instituciones de enseñanza (MENDES SOBRINHO, 2002).

La decadencia del sistema monárquico y la llegada de la República en 1889, como afirma Aranha (1989), no alteró al papel y la función de la escuela en el país y, mismo continuando bajo una fuerte influencia de la educación positivista francesa, fue la escuela republicana que sustentó a la república oligárquica, resaltándose que la Primera República fue marcada por inúmeros acontecimientos políticos y sociales predominando la posición de las fuerzas conservadoras de la aristocracia rural. Posteriormente el "movimiento recrudece con la Revolución del 30, que aglutina grupos de diferentes segmentos sociales y económicos y de diversas tendencias ideológicas: intelectuales, militares, políticos, burguesía industrial y comercial, además de segmentos de la clase media." (ARANHA, 1989, p. 195)



El desarrollo histórico de la educación ocurre con contradicciones y sobresaltos, constantes en el campo político-ideológico en el país, con alteraciones en la dinámica social, económica, cultural y pedagógica, en constantes contradicciones entre aspectos de conservadurismo y de tentativas de transformaciones en la sociedad, siendo válido resaltar que, en 1890, fue decretada y puesta en práctica la Reforma Benjamim Constant, cuyos principios fundamentales eran la libertad, la laicidad de la enseñanza (denominada *lego*) y la gratuidad de la escuela primaria. En este período, la educación en Brasil continuaba tradicional y autoritaria, y esa dinámica trajo como consecuencia la presencia de un elevado porcentaje de analfabetos en el año 1900, con cerca del 75% de la población en esa condición, según se relata en el Anuario Estadístico de Brasil del Instituto Nacional de Estadística (ARANHA, 1989).

Mediante esa inestabilidad, la educación elitista entró en colapso en 1920 y, por esa razón, se instala, en la organización escolar de la Primera República, una dualidad, resultado de la descentralización por la Constitución de 1891, determinando que:

- a) A la União le competía legislar sobre la enseñanza superior en la Capital de la República, correspondiéndole, pero no privativamente, crear instituciones de enseñanza secundaria en los Estados y promover la instrucción en el Distrito Federal;
- b) A los Estados se permitía organizar los sistemas escolares completos [...]. (RIBEIRO, 1989, p. 36)

Ese período de la Historia del Brasil, entre 1920 y 1928, fue altamente conturbado con varias reformas a nivel nacional y en las provincias, en especial en el campo educativo, destacándose la reforma de João Luiz Alves, introduciendo la materia de Educación Moral y Cívica, intencionado combatir a las protestas estudiantiles que crecían por la insatisfacción con el gobierno del presidente Arthur Bernardes (1922 a 1925). Al final de la Primera República la educación brasileña no había



evolucionado y la situación era similar a la de la época imperial, no se había constituido el sistema nacional de educación, hecho que perdura hasta los días actuales (RIBEIRO, 1989).

El contexto revolucionario de 1930 trajo significativas reformas en el gobierno brasileño y algunos avances en el campo educativo, por motivos del nuevo contexto político, económico y social, oriundo de la Revolución de 1930. Así, hubo influencia de nuevas concepciones político-ideológicas como el liberalismo, el socialismo, el nacionalismo, el anarquismo, entre otras. Toda esa realidad proporciona nuevas posturas políticas y, simultáneamente, presenta transformaciones educativas. Otro ejemplo se refiere a las influencias de Dewey (1947) y de la Escuela Nueva, difundida en el Brasil por medio de educadores como Darci Ribeiro (1950), contraponiéndose fuertemente al modelo enciclopédico francés todavía vigente en el país. La revolución de 1930 fue un marco en el campo educativo siendo creado el Ministerio de Educación y la Secretarías de Educación de los Estados (ARANHA, 1989).

Según Vianna (2004) el movimiento escolanovista defendía innovaciones en el campo educacional, partiendo de la premisa de que eso sólo sería posible por medio de la mejora en la formación docente, siendo esa posición enfatizada por el Manifiesto de los Pioneros de la Educación, de 1932, apuntando para la relevancia de la formación de profesores en nivel superior, buscando garantizar una enseñanza fundamental de calidad a la población brasileña.

De acuerdo con Romanelli (2003) fue a partir de la inquietud de los educadores presentada en el Manifiesto de los Pioneros, que se promulga la Constitución de 1934, la primera a incluir un capítulo especial sobre educación, estableciendo entre otros aspectos relevantes: la educación como derecho de todos; la obligatoriedad de la escuela primaria integral; la gratuidad de la enseñanza primaria y la propuesta de asistencia a los estudiantes necesitados. A partir de esta Constitución el Gobierno Federal comienza a asumir nuevas posturas educativas y a trazar directrices para una edu-



cación nacional.

Según Romanelli (2003), con la dinámica efervescente de situaciones dispares en la política brasileña, Getúlio Vargas concreta el golpe de Estado en 1937 y legitima su doctrina totalitaria, influenciada por el nazismo/fascismo europeo, con el denominado Estado Novo, que perduró hasta su deposición del cargo en 1945. En ese ámbito, la educación en la Primera República del Brasil y en el Estado Nuevo puso en cuestión el modelo educativo heredado del Imperio, que privilegiaba la educación primaria y profesional en detrimento de los demás niveles de enseñanza. En ese ínterin el mundo vive los terribles tiempos de las grandes guerras mundiales y Brasil siente sus efectos, aunque no tenga acontecido en el territorio, apenas a partir de la fase final de la Segunda Guerra el país entra en los combates y envía tropas a Italia, para juntarse a los países aliados vencedores del conflicto.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) Brasil vivió la denominada Segunda República o República Populista, que se extendió desde 1945 hasta el golpe militar de 1964. En el período de efervescencia populista hay en el ámbito educativo un factor destacado – la creación de la Ley de Directrices y Bases 4024 de 1961, como la primera a englobar todos los niveles y modalidades de enseñanza. Llevando 13 años para poder entrar en vigor, con la realidad social y política en el país superada en muchos puntos relevantes que la referida ley presentaba, sus necesidades estructurales de educación y aspectos de la organización política y cultural ya habían sido modificadas por el tiempo (ROMANELLI, 2003).

Posteriormente, Brasil vivenció un período de estagnación con relación a los aspectos anteriormente desarrollados en la educación. Las décadas de 60 y 70 y las intervenciones del modelo militar trajeron la consolidación de concepciones pragmáticas y técnicas en la educación brasileña, bajo la influencia de los acuerdos con los Estados Unidos, trayendo reformulaciones significativas en



la organización educativa en el país. Se pasan a usar paradigmas técnicos y prácticos, por medio de construcción de materiales didácticos, que indicaban una rigurosidad e inflexibilidad educativa, en que tanto los docentes como los alumnos eran obligados a seguir manuales y normas establecidas por tal sistema, lo que contribuye para esbozar prácticas que hasta el presente perduran como resquicio de ese período. Según Scheibe (2002):

(...) las reformas de enseñanza de los años 60 y 70 vincularon la educación a la formación del capital humano, con estrecho vínculo entre el mercado de trabajo y la educación, y acentuado énfasis a la modernización de hábitos de consumo bajo la égida de la represión y del control político-ideológico mutilador de la vida intelectual y artística del país. (SCHEIBE, 2002, p. 49)

La Ley n. 5692/71 editada en el período militar, con connotación de legislación de directrices y bases para la educación nacional, fijó las bases para la enseñanza de 1º y 2º grados en el Brasil, teniendo como base las concepciones técnicas de la educación, privilegiando aspectos de cantidad y calidad, los métodos y técnicas y no los fines y objetivos de la enseñanza, pautadas en la adaptación y no en la autonomía y la formación profesional aconteció en detrimento de la calidad y de la cultura general del país (ARANHA, 1989).

Ese período de las décadas de 60 y 70, con sus imposiciones del gobierno militar dictatorial, presentando matices técnicos presenta movimientos en pro de transformaciones en la formación docente en Brasil y de reformas curriculares y pedagógicas. Al inicio de la década de 1980, con el país abandonando los resquicios del régimen militar, comienza la Nueva República en 1985 y se vivenciaba la elaboración de la nueva Constitución Federal, promulgada en 1988, donde se buscó priorizar la relevancia de la igualdad de acceso y de garantías constitucionales de calidad para la oferta y permanencia con éxito en la escuela en todos sus niveles.

Mientras, los avances tecnológicos de los años 1980 y 1990 exigen de la escuela un profesio-



nal más cualificado, contribuyendo para que se solicitasen garantías de formación y de condiciones de trabajo más cualificado a los profesores y profesionales de la educación. En la óptica de Freitas (2002):

(...) la década de 80 representó, para los educadores, el marco de la reacción al pensamiento técnico de las décadas de 60 y 70. Los años 90, contradictoriamente, fueron marcados también por la centralidad en el contenido de la escuela (habilidades y competencias escolares), haciendo con que fueran perdidas dimensiones importantes que estuvieron presentes en el debate de los años 80. (FREITAS, 2002, p. 141)

Al término del régimen militar en 1985, acontecieron las elecciones indirectas que eligieron a Tancredo Neves, pero con su trágico fallecimiento, asume la Presidencia da República Federativa do Brasil el vice-presidente José Sarney. A partir de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, la educación pasó a ser derecho de todos y deber del Estado y de la familia y las nuevas determinaciones constitucionales llevan a los profesores y sus entidades representativas a las movilizaciones buscando indicar propuestas para la elaboración de una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional.

Desconsiderando las luchas de los educadores brasileños es promulgada en diciembre de 1996, la nueva LDBEN 9394/96, al margen de los embates y de las indicaciones oriundas de las bases populares y profesionales que tramitaron en Proyecto de Ley en el Congreso Nacional. Según Aranha (1989) el texto aprobado quedó distanciado de los contenidos y de las discusiones efectuadas en el ámbito educativo y político, siendo aprobado un texto flexible, abierto y, a pesar de esto, lejano de los deseos de la educadora.

A pesar de que la década de 1980 sea considerada como la "década perdida" en términos económicos, se destaca por haber sido altamente significativa en la esfera política y cultural. Un grupo



de filósofos y pedagogos, como Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo, Guiomar Namó de Mello, Carlos Roberto Jamil Cury, entre otros, cuestionaban el cuadro de desorganización de la escuela brasileña, cuyo cuño eminentemente excluyente, presentaba altos índices de analfabetismo, de evasión y repetición, en especial de las poblaciones menos favorecidas. Se da inicio a una nueva fase de debates y estudios, buscando dar origen a una nova teoría pedagógica que, todavía en proceso de formulación, recibió diversas denominaciones: pedagogía crítico-social de los contenidos, pedagogía dialéctica y, finalmente, pedagogía histórico-crítica (PILETTI; PILETTI, 2000).

La perspectiva de la presencia de un mundo globalizado, a partir de la década de 1980, trae innúmeras modificaciones en todos los aspectos de la organización de los países llamados periféricos y/o en desarrollo, entre ellos Brasil. Con la globalización, un nuevo paradigma se presenta en todos los sectores de la vida humana, por la alta competitividad profesional, sea en el mercado de consumo, en la economía, en la cultura, en la tecnología y en las ciencias. En esa nueva era del conocimiento, la educación es considerada como el mayor recurso disponible para el enfrentamiento de esa nueva estructuración del mundo, porque le corresponderá "preparar y seleccionar los mejores para los mejores puestos de trabajos" (RODRIGUES, 2008, p. 45). De acuerdo con Ianni (1997, p. 29): "Para comprender los movimientos y las tendencias de la sociedad global, puede ser indispensable comprender como las diversidades y desigualdades atraviesan el mundo".

En el acontecer de los hechos político-educativos, aparece que en los años 90 acontecieron retrocesos sobre las conquistas de los años 1980. Freitas (2002) se refiere a las reformas educativas implementadas en el Brasil al final de la década de 90, cuyos intereses e ideologías de perspectivas neoliberales de los organismos financieros internacionales (OFI) privilegiaron las leyes del mercado, buscando formar profesionales cualificados para actuar en el mundo productivo y así, la educación



pasa a ser vista como un factor de desarrollo del país y se acentúa el papel de la universidad y de la educación a distancia (EaD), con vistas al uso de tecnologías innovadoras y a atender a las demandas de un país con dimensiones continentales que todavía presenta altos índices de analfabetismo y de demandas por mejor y más contextualizadas propuestas educativas, entre ellas la de una mejor formación docente (RODRIGUES, 2008).

Mediante tal presupuesto y con base en la óptica globalizada el mecanismo generador de una educación para formar sujetos competitivos se inicia, necesariamente, con la ampliación del acceso a la educación básica, por medio de un sistema de enseñanza comprometido en formar los sujetos, con la calidad exigida para atender a los procesos productivos emergentes y tecnológicamente avanzados. Esas demandas vienen al encuentro de las determinaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, organizada por la UNESCO y realizada en Jomtien, en Tailandia, en 1990, proponiendo una nueva concepción de alfabetización ya no más centrada en leer, escribir y contar, que atendía a las necesidades de la sociedad industrial, ahora sustituida por la sociedad tecnológica del conocimiento (TORRES, 2000).

A partir de 1990 comienzan a surgir en Brasil movimientos de búsqueda de superación de la cuestión social y transformaciones substanciales a partir de la educación, marcando un período importante para que, con la promulgación de la LDBEN 9394/96, se establezcan las directrices y bases de la educación nacional, con texto amplio y abarcador y con indicativos de nuevos enfoques en las prácticas educativas, con las premisas de gestión democrática de las escuelas y con el respaldo a la exigencia constitucional desde 1988, de la municipalización de la enseñanza fundamental.

De acuerdo con Evangelista, Shiroma y Moraes (2004), en lo que refiere a los direccionamientos nacionales por medio de los principales documentos sobre política educativa emitidos en el



país entre 1985 y 1995, la implantación de las políticas de privatización del sector público se inició en el gobierno del presidente Fernando Collor de Mello. En el gobierno de Itamar Franco, desde 1992, se adoptó como estrategia movilizar segmentos representativos de la educación para convenios entre gobierno y sociedad, con el objetivo de discutir el Plan Nacional de Educación – PNE – que, no era extraño, que implicaban direccionamientos de privatización de los servicios educativos.

Esa sistemática para las políticas educativas por parte del Estado continua posteriormente a la elección del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) cuando se inició la reforma de la administración pública, en que Luiz Carlos Bresser Pereira asume el Ministerio de la Administración Federal y Reforma del Estado (MARE) y, en este período, fue elaborado un documento orientador cuyo fundamento era la premisa de que el Estado, en la forma como estaba constituido, representaba un entrabe a los procesos de fortalecimiento de la economía de mercado, precisando ser reformado y disminuir su papel (EVANGELISTA; SHIROMA; MORAES, 2004).

Algunas de las reformas propuestas fueron presentadas buscando una mejor comprensión sobre el papel que el Estado y el documento base del MARE define que: "(...) el paradigma gerencial contemporáneo, fundamentado en los principios de la confianza y de la descentralización de la decisión, exige formas más flexibles de gestión, horizontalidad de estructuras, descentralización de funciones, incentivos a la creatividad" (BRASIL, 1995, p. 23).

Así surgió la expresión "educación a lo largo de toda la vida", o "educación permanente", que encuentra respaldo en el Informe elaborado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1999), para la UNESCO, que trae la siguiente definición:

(...) a las vísperas del siglo XXI, las misiones que caben a la educación y las múltiples formas que puede revestir hacen que englobe todos los procesos que conlleven a las personas, desde la infancia hasta el fin de la vida, a un



conocimiento dinámico del mundo, de los otros y de sí mismas [...]. Es este continuum educativo, coextendido a la vida y ampliado a las dimensiones de la sociedad, que la Comisión entendió designar, en el presente informe, por la expresión "educación a lo largo de toda la vida." (UNESCO, 1999, p. 104)

El resultado de esas intenciones y de las estructuraciones de la escuela básica en el país fue visualizado por la formación para el mundo del trabajo en un sentido adaptativo. Las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (BRASIL, 2000) presentan principios valorativos que se interrelacionan con los cuatro pilares de la educación del futuro, descritos en el Informe Delors y que buscan la formación de la y para la ciudadanía moderna (DELORS, 2004), siendo estos: educar para aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.

Es en este período que, concomitantemente, surgen propuestas de contextualización y de respeto a la diversidad y la multiculturalidad, que sustentan los documentos oficiales sobre educación emitidos por el MEC y que, de alguna forma, marcan tal período, tomando en consideración que la educación tomó por nuevos rumbos y se abrió a las nuevas discusiones, con la lectura y el estudio de autores que hasta entonces no eran accesibles a los estudiosos y a los profesores en formaciones iniciales. Aranha (1989) considera ser en este momento que las exigencias por avances educativos se tornan más acentuadas e se pasa a exigir un nuevo perfil de profesores con vistas a la formación de alumnos considerados como sujetos de su proceso de formación, visualizando su condición de ciudadanos, críticos y transformadores.

Rodrigues (2008) afirma que, por todo eso, es imprescindible pensar y repensar sobre los procesos de formación del profesor en consonancia con las transformaciones ocurridas en la educación y con las nuevas demandas del mundo productivo. Sin embargo, es en este momento histórico que se acentúan las luchas por el espacio de derechos de aquellos ciudadanos que históricamente



estuvieron desprovistos, entre otros, el derecho a la atención educativa con calidad en la escuela pública. Entre esos nuevos sujetos sociales se destacan las demandas por los nuevos derechos civiles, como la educación de los pueblos periféricos, de los pueblos del campo, de los pueblos indígenas y ribeirinhos, de los pueblos sertanejos, de los negros, de las mujeres campesinas, de los jóvenes y de las poblaciones inmersas en diversidades culturales, religiosas, de género y de etnias (PCNs, 2013).

A partir de estas evoluciones prácticas, contextuales y conceptuales la escuela pasa a ser un lugar de creación, de producción del saber, porque como institución, no deberá servir para reproducir paradigmas de pensamientos que apenas transmitan saberes y conocimientos. Es necesario ir más allá, y contextualizar ese saber, ese conocimiento y, de acuerdo con Luck (1995, p. 60), en ese momento transitivo de valores, actitudes y prácticas pedagógicas diferenciadas el profesor: "Necesita superar la visión restricta del mundo y comprender la compleja realidad, rescatando la centralidad del hombre en la realidad y en la producción del conocimiento, de modo de permitir una mejor comprensión de la realidad y del hombre como un ser determinante y determinado."

Siendo así, es primordial resaltar que uno de los grandes desafíos del profesor en esa fase de transición y transformaciones en el contexto educativo, se relaciona a la emergencia de la consciencia del "saber y del saber-hacer en la clase", comprendiendo su papel y el de su alumno y reforzando el vínculo entre teoría-práctica, como afirma Perrenoud (2002, p. 124), "(...) el educador debe hacer el luto de las certezas didácticas, porque el terreno de las prácticas educativas es más incierto de lo que suponía el cristalino positivismo de sus análisis".

En la concepción de Vianna (2004), esos nuevos tiempos implican lecturas de autores como Marx, Engels y Gramsci con las teorías socialistas; Althusser, Establet, Baudelot y Bourdieu, con la teoría crítico-reproductivista; Makarenko, Pitrak, Snyders, Giroux, Charlot, con la teoría progresista;



Rogers, Neill, Illich, con las teorías antiautoritarias, Adorno, Marcuse y Habermas, con la teoría crítica; que de alguna manera provocaron nuevas propuestas sobre la formación de profesores y sus consecuencias en la educación formal en Brasil, a partir de estudios e investigaciones relacionadas a los impactos que sus teorías provocaron en el campo académico y pedagógico.

En la perspectiva de la praxis la formación y la profesionalización del profesor tiene como pre-condiciones la concreción de un proceso educativo con proyectos explícitos y conscientes, con base en las dimensiones éticas, sociales, teórico-epistemológicas y políticas, fundamentadas en las nuevas discusiones y en las concepciones pedagógicas de la actualidad. Así, se define que el objetivo mayor de esas formaciones será la valorización del profesional y la calidad necesaria, permitiendo al profesor redimensionar sus modalidades de acceso a las formaciones continuas y la consecuente concreción de prácticas docentes más contextuales y situadas, con la posibilidad de renovación de sus saberes-hacer.

Siempre ubicando la cuestión histórica, adentramos en la problemática cuestión de la formación continuada de profesores y su indispensable identidad profesional, a través de la cual se desempeñan los papeles de la docencia y de la enseñanza aprendizaje necesario a la formación del alumnado.

LA FORMACIÓN CONTINUADA Y SU RELEVANCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS PROFESORES

Según las propuestas de Nóvoa (1992), en el actual contexto el profesor que se considera desafiado por las nuevas percepciones del enseñar y del aprender debe centrar su atención en la realización efectiva de los valores educativos presentes en su relación profesional con los alumnos y con su



identidad profesional. Esto se resume al entendimiento de la relevancia de los esfuerzos que marcan la realización de la tarea de educar, buscando la formación crítica del alumnado.

Partiendo de esos presupuestos iniciales, es válido destacar que el concepto de "formación continuada", según Perrenoud (2002) surge en 1996, la Declaración de Ginebra, en documento elaborado por profesores, incluyendo otros profesionales de la educación, como gestores, directores, orientadores educacionales, coordinadores pedagógicos y administradores escolares. Sin embargo, aquí vamos a limitarnos a discutir apenas la formación continuada de profesores de la educación básica¹.

En lo relativo a la realidad educativa contemporánea los procesos de formación continuada han presentado resultados significativos. De acuerdo con Bittencourt (2007), esa discusión se inició a mediados de la década de 1990, estando permeada por inúmeros cuestionamientos. Entiende el autor que la educación continuada no debe ser confundida con entrenamiento, reciclaje, perfeccionamiento o mera capacitación, porque se constituye en un proceso generador de transformaciones, de reconocimiento de identidades, con ideas alusivas a la reforma y la substitución de los paradigmas y ultrapasados con la inserción de nuevas prácticas a partir de concepciones ampliadas, complejas y transformadoras, más relacionadas con las demandas del campo educativo contemporáneo.

Considerándose que el profesor no domina todo el "saber-hacer" en su formación inicial ni esto acontecerá por completo en uno o dos años de formación continua y solamente ocurrirá en procesos permanentes de lecturas y relecturas de y sobre su realidad profesional, Lima (2010) entiende que para cada realidad "leída", es necesaria una intervención coherente y consistente, porque aplicar

¹ La educación en Brasil es clasificada por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de la siguiente forma: "Art. 21. La educación escolar se compone de: I- educación básica, formada por la educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media; II – educación superior". (LDBEN, 1996, p. 35)



las mismas respuestas para realidades diferentes, con múltiples significaciones y re significaciones del mundo por los sujetos, es reducir la educación a la condición de una línea de producción, donde la serie, los tiempos y los movimientos son aplicables a todos y en cualquier situación.

En la concepción de Prada (1997), existen varios términos empleados como sinónimos de formación continuada de profesores y estos, a su vez, están influenciados por concepciones filosóficas y tendencias pedagógicas que orientan el proceso educativo, variando en conceptos de país para país. Se presenta continuación, en la Figura 7, de acuerdo con Prada (1997), un cuadro sinóptico sumariando los principales términos sinónimos de formación continuada de profesores, con la caracterización de los términos que la definen.



Figura 7 – Cuadro Sinóptico de los Términos Sinónimos de Formación Continuada

TÉRMINOS	CARACTERIZACIÓN DE LOS TÉRMINOS
Capacitación	Proporcionar determinada capacidad a ser adquirida por los profesores, mediante un curso; concepción mecanicista que considera los docentes incapacitados.
Cualificación	No implica la ausencia de capacidad, pero continúa siendo mecanicista, porque busca mejorar apenas algunas cualidades ya existentes.
Perfeccionamiento	Implica tornar a los profesores perfectos. Está asociado a la mayoría de los otros términos.
Reciclaje	Término propio de procesos industriales y, comúnmente, referente a la recuperación de la basura.
Actualización	Acción similar a la del periodista. Informar a los profesores para mantenerlos actualizados de los acontecimientos y, es tan criticada como la educación bancaria.
Formación Continuada	Alcanzar niveles más elevados en la educación formal o profundizar, como continuidad de los conocimientos que los profesores ya poseen.
Formación Permanente	Realizada constantemente buscando la formación general de la persona sin preocuparse apenas con los niveles de educación formal.
Especialización	Es la realización de un curso de nivel superior con tema específico.
Profundización	Profundizar algunos conocimientos que los profesores ya poseen.
Entrenamiento	Adquirir habilidades por repetición, utilizado para manipulación de personas.
Re-entrenamiento	Retomada de lo que ya había sido entrenado.
Aprimoramiento	Mejorar la calidad del conocimiento de los profesores.
Superación	Adentrar a otros niveles por medio de titulación o pos-graduación.
Desarrollo Profesional	Cursos de corta duración que buscan la eficiencia del profesor.
Profesionalización	Tornar posible aquel que no dispone de un título o diploma.
Compensación	Suplir algo que falta. Actividades que subsidian conocimientos que faltaron en la formación anterior.

Fuente: Prada (1997, p. 88-89).

De esa manera, dice Nóvoa (1992), todo proceso de formación debe tener como referencial el saber docente, y el reconocimiento y valorización de ese saber, porque no es pertinente desarrollar formación continuada sin tomar en cuenta las diferentes etapas de ese desarrollo profesional en sus diferentes aspectos. Nóvoa (2002) destaca que en la construcción de la identidad docente ocurren tres procesos esenciales:

1. el desarrollo personal, que se refiere a los procesos de producción de la vida del profesor;
2. el desarrollo profesional, que se refiere a los aspectos de la formación docente;



3. el desarrollo institucional, que dice respecto a las inversiones de la institución para la consecución de sus objetivos educativos.

Por lo tanto, los procesos de formación continuada se asientan en esta triple inversión con retorno generalmente satisfactorio, dice Nóvoa (2002), porque la relevancia de esos tres aspectos en la formación de profesores es más determinante cuando ocurre en la presencia de los saberes en contexto, vinculados a las realidades vividas donde el profesional actúa y donde viven los alumnos que con ese profesional se relacionan en el proceso de enseñanza o aprendizaje escolar.

Es primordial destacar, según Nóvoa (2002), que el proceso de construcción de la identidad docente es un camino importante en el cual se busca reelaborar los saberes inicialmente considerados como verdades, en conflicto con las descripciones de las prácticas cotidianas, que se tornan auxiliares en ese proceso esencialmente reflexivo. La superación de esa forma de actuación es un proceso y puede llevar mayor cantidad de tiempo para aquellos que son más resistentes a las innovaciones y las transformaciones.

De acuerdo con Pimenta y Anastasiou (2002) es esencial que se considere la relevancia de la creatividad frente a cada nueva situación vivida, porque:

Ese proceso de reconstrucción de la experiencia [profesional] posibilita varias formas de interacción en las cuales os sujetos e situaciones son mutuamente modificados, como participantes del proceso de generar conocimiento. También posibilita conocimiento mutuo y una vinculación entre el colectivo y la institución, condiciones esenciales en un proceso de construcción de identidad en profesionalización continuada [formación continuada], que exige intencionalidad, involucramiento, disponibilidad para la transformación, espacio institucional, coraje, flexibilidad mental para enfrentamiento de alteraciones previsibles e imprevisibles. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 114)



Por lo tanto, generar reflexiones sobre la necesidad de mayores inversiones en la formación inicial y continuada de profesores y docentes buscando la consolidación de una identidad profesional sustentable, es de crucial importancia al contexto educativo formal, de tal forma que este profesional se valore, sea valorizado y respetado ante la sociedad, como formador de ciudadanos críticos y capaces de transformar sus realidades y las realidades sociales del país.

Como afirman Kronbauer y Simionato (2008):

La búsqueda de nuevos currículos educativos, de nuevas relaciones de enseñanza y de una formación al mismo tiempo polivalente y diversificada de profesores y las propuestas de transversalidad del conocimiento en temas polémicos muestran que el área educacional se encuentra en el medio de ese desarrollo en busca de alternativas formativas, tanto para los propios formadores como para los alumnos. (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008, p. 14)

La formación continua de profesores contribuye para la desconstrucción y la reconstrucción de diferentes saberes incrustados en las prácticas docentes, consideradas muchas veces como ultrapasadas y que merecen ser reevaluadas para tornarse presupuestos buscando alternativas a la búsqueda de mejoras en las prácticas pedagógicas cotidianas.

En lo que se refiere a los conocimientos específicos de su campo de actuación profesional en el campo educacional, la formación del profesor requiere amplias y complejas inversiones, exigiendo un proceso respaldado en conocimientos pertinentes a su área de actuación y que les permita establecer las relaciones y correlaciones necesarias a un mejor entendimiento sobre la producción de los conocimientos en ese campo de formación, sea ella inicial y/o continuada.

Demo (1990) considera ser primordial una formación que permita adquirir consciencia sobre el campo de la práctica educativa y del enseñar como objeto de análisis y comprensión crítica, que



desarrolla en los profesores la actitud de la investigación, como alternativa para su aprendizaje continua. Entiende que para esto se requiere inversiones de las instituciones de enseñanza, en las cuales se instauren prácticas democráticas y participativas, con las premisas de una democratización de esos espacios formativos, con nuevas prácticas y metodologías de enseñanza objetivando tornar el aprendizaje significativo.

La educación a lo largo de la vida debe ser una construcción continua de la persona humana, construyendo sus saberes y sus aptitudes, pero también la capacidad de discernir y actuar, porque de acuerdo con Delors (2004), la educación debe proporcionar a los sujetos tomar consciencia sobre si y sobre su medio permitiéndole el entendimiento de la importancia del desempeño del papel social que le cabe en el mundo del trabajo, siendo así:

El saber, el saber-hacer, el saber vivir juntos y el saber ser constituyen cuatro aspectos, íntimamente ligados, de una misma realidad. Experiencia vivida en el cotidiano, y marcada por momentos de intenso esfuerzo de comprensión de datos y de hechos complejos, la educación a lo largo de toda la vida es el producto de una dialéctica con varias dimensiones. (DELORS, 2004, p. 107)

Ese proceso de formación continuada exige nuevas concepciones y prácticas pedagógicas en una educación pluridimensional y, como afirma Delors (2004), implica la adopción e implantación de políticas de profesionalización de los profesores y restantes profesionales de la educación envueltos en el proceso educativo formal, además de la mejoría en las condiciones laborales para el desarrollo de prácticas educativas con mejor calidad.

Nóvoa (2009) considera que actualmente la formación inicial y continuada pasa a ser parte de la práctica cotidiana en los diferentes contextos educativos y a ser comprendida como un momento privilegiado de construcción de conocimientos y de afirmación de la identidad profesional de los



profesores.

Al tratar de la formación de los profesionales de la educación la LDBEN 9394/96, en su Título VI, párrafo único, destaca que esa formación, de modo de atender a las especificidades del ejercicio de sus actividades pedagógicas, así como a los objetivos de las diferentes etapas y modalidades de la educación básica, tendrá como fundamento:

- I – la presencia de sólida formación básica, que propicie el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias de trabajo;
- II – la asociación entre teorías y prácticas, mediante prácticas supervisadas y capacitación en el mismo trabajo;
- III – el aprovechamiento de la formación y experiencias anteriores, en instituciones de enseñanza y en otras actividades.” (BRASIL, 1996, p. 38- 39)

Vale resaltar que en el párrafo 1º de la LDBEN 9394/96 se refiere a que la Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial y continuada, así como la capacitación de los profesionales del magisterio. De acuerdo con el Artículo 62 del Título VI de la referida LDBEN 9394/96, se destaca que "Art.62. La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará en nivel superior, en curso de licenciatura, de graduación plena, en universidades e institutos superiores de educación, admitida, como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los años iniciales de la enseñanza fundamental, aquella ofrecida en nivel medio, en la modalidad normal."

En el párrafo 2º se refuerza la idea de que la formación continuada y la capacitación de los profesionales de magisterio podrán utilizar recursos y tecnologías de educación a distancia, siendo que el párrafo 3º enfatiza que la formación inicial de profesionales de magisterio deberá acontecer, preferencialmente, a través de la enseñanza presencial, usando recursos y tecnologías de educación a distancia y, corresponderá a la Unión, al Distrito Federal, a los Estados y a los Municipios la respon-



sabilidad de adoptar mecanismos facilitadores del acceso y permanencia en cursos de formación de docentes en nivel superior para actuar en la educación básica pública.

El Informe de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, para la UNESCO, titulado "Educación: un tesoro a descubrir", organizado por Jacques Delors (1998), ratifica la relevancia del tema, apuntando la necesidad de medidas relevantes para la calidad de la enseñanza e indica como primordial la importancia de la formación inicial y continua de los profesores, por medio del desarrollo de programas que busquen mayor familiaridad con las últimas tendencias y tecnologías de la información y de la comunicación.

De acuerdo con Rodrigues (20014), en el Informe "Educación: un tesoro a descubrir - la educación para el siglo XXI" (1998), elaborado por la referida Comisión y buscando encarar los desafíos de la escuela del futuro, sustentando ser necesario que todos puedan y deban enfrentar los desafíos que los tiempos actuales y futuros delinear, afirma que la educación deberá organizarse entorno de los cuatro grandes ejes, a saber:

- APRENDER A SER – entendida como una competencia personal de que los sujetos se preparen para actuar con autonomía, solidaridad y responsabilidad, descubriéndose y reconociendo sus fuerzas y sus límites y buscando superarlos, siendo que, para esto, precisan desarrollar motivaciones, autoconfianza, auto conceptos y autodeterminación que los lleven a ser capaces de construir proyectos de vida, personales y colectivos, buscando la calidad de vida, la sustentabilidad y el bienestar personal y socio-ambiental.
- APRENDER A CONVIVIR – entendida como una competencia social que lleve a los sujetos a tener la capacidad de comunicarse, interactuar, interrelacionarse, no agredir, compartir decisiones en grupo, cuidar de sí mismo, del otro y del ambiente en que viven, valorizando los saberes personales y sociales. Comprendiéndose y comprendiendo los demás en interdependencias colaborativas, que posibiliten la convivencia pacífica y constructiva entre todos los seres humanos, capaces de compartir, convivir y cooperar consigo mismo, con el otro, con el cosmos y con lo trascendente, valorizando y respetando las diferencias, gerenciando los conflictos y actuando para el mantenimiento de la paz entre los pueblos.



- APRENDER A HACER – entendida como una competencia productiva necesaria para proveer la sobrevivencia, con equidad y calidad de todos y de cada uno, practicando conocimientos adquiridos en la escuela y en la vida; se constituye en una habilidad imprescindible para el ingreso en el mundo del trabajo altamente competitivo, exigiendo formación técnica y profesional, comportamientos sociales de colaboración y aptitudes para el trabajo en grupo, las actividades en equipos y la capacidad de toma de decisiones e iniciativas creativas y sustentables.

- APRENDER A APRENDER – entendida como una competencia cognitiva que permita que el sujeto pueda dominar las técnicas y dinámicas de lectura, de escritura, de expresión oral, gestual y cenestésica, del cálculo y de la capacidad para buscar soluciones para los problemas de su cotidiano vivencial. Tal competencia despertar la curiosidad intelectual, el sentido reflexivo y crítico, la ampliación de la comprensión de lo real y de la capacidad de discernir entre los modos diversos de actuar, construyendo bases éticas y estéticas que permitan a los sujetos continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida. (RODRIGUES, 2014, p.101)

Y completando estas propuestas, sugiriendo la importancia de una quinta modalidad de aprendizaje, en los moldes de lo que Peter Senge (1994) propone como quinta disciplina – el Raciocinio Sistémico - esta quinta modalidad de aprendizaje necesaria para trabajar en la escuela del futuro, como propone Rodrigues (2014) debería volver para que el alumnado pueda:

- APRENDER A ORGANIZARSE – RELACIONARSE Y CONSTITUIR PROJETOS DE VIDA Y TRABAJO SOLIDARIOS CON VISIÓN EN-
GLOBANTE – entendida como una competencia imprescindible para los tiempos contemporáneos, en un contexto moderno de individualidades exacerbadas, competitividad predatoria y darwinismo social, aprender a organizarse, relacionarse, constituir redes de relacionamientos constructivos (networks), y constituir proyectos de vida solidarios es mucho más que apenas convivir o vivir juntos. Es aprender a dejar fuera individualidades y/o ambiciones meramente personales, buscando la alteridad y o convivir con el otro de forma colaborativa y sistémica. Se constituye en competencia para "ser más" y ver al otro no apenas como posibilidad de éxito y ascensión personal y social, sino como aquel que puede completarnos y sin el cual nada sirve Tener, Ser, Poder o Aparecer. Actualmente hay un cierto consenso sobre la importancia y necesidad de esa competencia, pero hay una profunda dificultad en su implementación práctica. Tal vez, con procedimientos de formación diferenciados se pueda avanzar en el sentido del aprender a organizarse



de forma relacional y solidaria con visión englobante y capaz de superar los individualismos exacerbados que han llevado los hombres a extremos de la barbarie humana. (RODRIGUES, 2014, p. 102)

Con esto se vuelve necesario para el profesor que apenas con su formación inicial ya actúa profesionalmente en las escuelas, retorne a los estudios e renueve sus conocimientos en programas de actualización, perfeccionamiento, especialización y cursos de pos-graduación strictu sensu, y participe de cursos, simposios, congresos y encuentros dirigidos para su mejora y desarrollo profesional, tomando en cuenta la proposición de Nóvoa (1992, p. 30) de que: "(...) la formación continuada debe mejorarse en una reflexión práctica y sobre la práctica por medio de las dinámicas entre investigación-acción e investigación-formación, valorizando los saberes ya adquiridos [y ampliándolos]."

Ferreira (2007) considera que la formación continuada se debe constituir en:

Una realidad en el panorama educativo brasileño y mundial, no sólo como una exigencia que se realiza debido a los avances de la ciencia y de la tecnología que se procesaron en las últimas décadas, sino como una nueva categoría que pasó a existir en el mercado de la formación continua y que, por eso, necesita ser repensada cotidianamente en el sentido de atender mejor a la legítima y digna formación humana. (FERREIRA, 2007, p. 19-20)

La formación continuada entendida como un mecanismo de permanente capacitación reflexiva de los profesionales que están sometidos a las múltiples exigencias y desafíos que la ciencia, la tecnología y el mundo del trabajo traen actualmente y esas formaciones deberán consolidarse a partir de objetivos claros y consistentes y proponer nuevas metodologías de trabajo docente y fomentar en los profesores la importancia de conocer las bases teóricas más actuales, buscando contribuir para la mejora de la acción pedagógica en la escuela y de la educación en contextos diversos (FERREIRA, 2007). Obviamente que el conocimiento de nuevas teorías y tendencias paradigmáticas en la educa-



ción debe ser parte del proceso de construcción de la identidad profesional, pero, si estas no posibilitan al profesor relacionarlas con sus prácticas cotidianas, no tendrán ninguna diferencia (NÓVOA, 2002). El diferencial de la formación continuada está en que se constituya en espacio de producción de nuevos conocimientos, de intercambio entre los diferentes saberes, de un repensar continuo sobre la construcción de competencias pertinentes al quehacer profesional.

Con base en las premisas y aportes hechos y entendiendo la necesidad de diseminar saberes y quehaceres reflexivos y capaces de transformar la educación y los sujetos involucrados, es que la investigadora ha buscado trabajar con la mejoría de los conocimientos, saberes y quehaceres, por medio de usos y otras modalidades de formaciones continuadas que ministra a los profesores en diversos municipios del sertão semiárido nordestino brasileño. Esas vivencias de la investigadora, como profesora y docente ya hace muchos años actuando en esos procesos de perfeccionamiento profesional, le permite afirmar que los profesores presentan diversas inquietudes angustias con relación a sus formaciones y actuaciones en el contexto educativo y pedagógico, destacándose: la falta de relación entre teoría y práctica y de interacción entre contenidos y disciplinas, la necesidad de creación de espacios de discusiones y de intercambios de saberes, la importancia de prácticas interdisciplinarias, la ausencia de material didáctico especialmente dirigido a la realidad regional, entre otros aspectos que solicitan sean trabajados, porque entienden que a través de esos procedimientos podrán sentirse más aptos como sujetos de esos procesos de formación y como aptos para desempeñar mejor su actividad pedagógica en contextos diversos de la realidad local y regional.

Esas actividades formativas de los profesionales participantes de los cursos, de modo general, revelan que el aspecto crucial y considerado como el más relevante en su formación continuada, ya mencionado también por los autores estudiados, se vincula a la cuestión de las teorías que están



siendo discutidas en esos procesos, sobre su acción pedagógica y prácticas cotidianas en las escuelas donde actúan y sobre la relación de estas bases teóricas con las realidades vividas de la región semi-árida. Constantemente, cuestionan la contribución de esas formaciones para a su práctica escolar e indagan como actuar para realizar la transposición didáctica de saberes obtenidos en esos cursos y formaciones para sus actividades cotidianas en las salas de aula.

Así, de forma gradual, como propone Pontuschka (2001, p. 129), los profesores están adquiriendo una "(...) fuerte consciencia sobre la importancia de teorizar la propia práctica" y entienden que existe la necesidad de profundizar los niveles de comprensión sobre los déficits en su formación inicial. De acuerdo con las afirmaciones de Pinto (2010) esos profesionales necesitan de mayores explicitaciones sobre el modelo dicotómico de las formaciones recibidas, de modo especial en la formación inicial y, al criticarlas afirman su insuficiencia y la necesidad de modificaciones curriculares y conceptuales, con vistas a contemplar el momento actual de desarrollo sociocultural y económico que el país atraviesa, contextualizando los temas estudiados con las realidades nacionales, regionales y locales.

Con tales consideraciones, se refuerza que a pesar de esa tomada de consciencia ya presente en una gran parte de los profesionales de la educación todavía les faltan algunas categorías de análisis y conocimientos que permitan, más allá de las críticas, analizar, discutir y vislumbrar alternativas para esas formaciones, que actualmente consisten en exigencias formales y que, habitualmente, están disociados de las demandas y de las realidades que pasan a vivir en las escuelas públicas donde inician sus actividades pedagógicas y al actuar perciben que se exigen acciones transformadoras y contextualizadas.

Se revela así la importancia de establecer comprensiones más acentuadas sobre las vincula-



ciones y las relaciones existentes entre sus prácticas pedagógicas cotidianas y las teorías abordadas en las formaciones continuadas, siendo importante que el profesor pueda establecer relaciones entre las concepciones que sustentan su discurso y las realidades socioculturales de los alumnos. Como afirma Sacristán (1999, p. 25): "Aquellos que dominan el conocimiento interviene en las relaciones sociales, al hacer con que un mundo determinado se acepte o se transforme, esto es, que el dominio de la teoría no puede ser desligado de las prácticas sociales".

Nóvoa (2009) al tratar de la formación continuada de profesores dentro de la profesión y en actuación, apunta cinco tesis relevantes, a saber:

- la formación continua de profesores debe alimentarse de perspectivas innovadoras, que no utilicen las "prácticas tradicionales", sino que procuren invertir en las alternativas que tienen la escuela como referencia;
- la formación continua debe valorizar las alternativas de formación participativa y de formación mutua, estimulando la emergencia de una nueva cultura profesional en el seno del profesorado;
- la formación continua debe sustentarse en una reflexión en la práctica sobre la práctica, a través de dinámicas de investigación acción y de investigación formación, valorizando los saberes de que los profesores son portadores;
- es necesario incentivar la participación de todos los profesores en la concepción, realización y evaluación de los programas de formación continua y consolidar redes que viabilicen una efectiva cooperación institucional;
- la formación continua debe capitalizar las experiencias innovadoras y las redes de trabajo que ya existen, generando su transformación cualitativa en vez de instaurar nuevos dispositivos de control y encuadramiento (NÓVOA 2009, p. 28-29)

En los conceptos de Nóvoa (2009) es crucial que la formación continuada esté articulada con las prácticas pedagógicas cotidianas, objetivando el desarrollo y la actuación del profesor como profesional y como sujeto de su proceso de formación, ubicado en los contextos donde actúa, estudiándolos, comprendiéndolos y actuando con y sobre ellos, buscando su desvelamiento y modificación. Ese profesional, además de promover el desarrollo de la escuela como institución educativa respon-



sable por la mayor parte de las cuestiones relativas a la educación, es un elemento activo y consciente de que, decurrente de una formación continuada adecuada, siempre pueden ocurrir transformaciones sustanciales en la actuación de los profesores y de las escuelas, porque:

(...) lo que no es posible sin una inversión positiva de las experiencias innovadoras que están en el terreno. Caso contrario, se desencadenan fenómenos de resistencia personal e institucional, y provoca la pasividad de muchos actores educativos. Es preciso conjugar la 'lógica de la búsqueda' (definida por los profesores y por las escuelas) con la lógica de la oferta' (definida por las instituciones de formación), sin olvidar nunca que la formación es indisociable de los proyectos profesionales y organizativos. (NÓVOA, 2009, p. 30-31)

Corroborando tal afirmación, Candau (1996) considera que la formación continuada no debe ser concebida como un proceso de acumulación de saberes que el profesional recibe en los cursos, conferencias, seminarios, entre otros, sobre conocimientos o técnicas de trabajo pedagógico, sino que deberá constituirse en un trabajo de reflexión teórico-crítica sobre sus prácticas. Entiende que es crucial que la formación continuada sea fundamento para la construcción permanente de la identidad personal y profesional del profesor, en interacción mutua y constante, comprendiendo el alcance de sus prácticas pedagógicas y reconstituyendo, a partir de las mismas, su identidad profesional, en permanentes procesos de mejoras.

La secuencia de exposición sobre el tema de la formación de profesores se vincula y nos remite a los discursos elaborados actualmente en lo relativo a la construcción de la identidad profesional del profesor, existiendo un consenso según el cual el profesor no es apenas un técnico en cuestiones de enseñanza, sino una persona en proceso de construcción de identidad y de "sentido de ser profesional". Desde el inicio de la profesión docente el profesor presenta algún tipo de discurso sobre su práctica pedagógica, que es elaborado por la apropiación de una sabiduría relacionada a sus expe-



riencias cotidianas y que, de algún modo, le ofrece indicativos orientadores para la acción y, según Nóvoa (1995) la reflexividad es uno de esos indicativos que contribuyen para la construcción de los conocimientos iniciales y continuados sobre su quehacer docente.

Autores como Perrenoud (2002), Oliveira Formosinho; Kishimoto (2002) y Nóvoa (1995; 2009) afirman que la mejoría personal y profesional del profesor se constituye en un proceso complejo que se desarrolla tomando decisiones sobre lo que piensa, lo que hace y lo que le gustaría hacer en relación a las múltiples y, muchas veces, contradictorias situaciones de su actuación profesional. Contribuyen para esa tomada de consciencia múltiples factores y contradictorios significados, con diferentes puntos de vista y de valores ético-morales, creencias y discursos elaborados por los interlocutores/formadores en las universidades e instituciones de enseñanza superior (IES) que forman profesores, además de otros significados de los campos teórico-científicos, de las legislaciones en vigor, de las experiencias sindicales, de los colegas de profesiones que los influyen con sus quehaceres y decires, y también de los significados que se presentan en relatos de experiencias y estudios de caso que los profesionales elaboran en sus estudios e investigaciones sobre sus prácticas pedagógicas.

Al estudiar la construcción de la identidad del profesor como un fenómeno en constante transformación, que ocurre a partir de prácticas sociales específicas que permean los discursos de cada uno de esos profesionales en su formación de identidad, se necesita comprender los instrumentos cognitivos, teórico-prácticos, objetivos y subjetivos que los influyen y continúan influenciando a lo largo de su actividad profesional. Es interesante que se busque estudiar las relaciones entre condiciones pasadas y presentes, entre los eventos singulares relatados y otros de las prácticas sociales, de los discursos circulantes, de las esferas institucionales, de la cultura de las instituciones y de los diferentes cursos de formación, con sus diferentes significados y según su coherencia y legibilidad, pero



también en relación a las discontinuidades, ambigüedades y aspectos de otros discursos que puedan contener intenciones subjetivas y determinaciones ideológicas que ayuden a comprometer los objetivos propuestos en los diferentes procesos de formación continuada y de construcción de la identidad profesional docente (NÓVOA, 2009).

En el actual contexto de desarrollo de la educación las políticas educativas han destacado cada vez más la formación docente como punto básico de la superación del proceso escolar en todos los niveles (ALARCÃO, 2003). En el caso de la educación contextualizada innúmeros estudios destacan la relevancia de construcción de identidades no apenas profesionales, sino sobre y del medio geográfico, en consonancia con las realidades ambientales donde vive el profesor. Es particularmente importante que esto ocurra, por ser un campo de investigaciones que necesita ser tematizado y que, por condiciones históricas, muchas veces, es asumido por legos, dentro de una visión de atendimento a las necesidades locales y regionales más urgentes de ubicar los profesionales en sus contextos, mucho más de lo que en la tesitura de entendimiento de la importancia de su desarrollo general como profesional de enseñanza-aprendizaje que desempeña un papel formativo de los alumnos, de las personas y de las realidades con las cuales convive.

En la realidad el proceso de formación de los profesores constituye un campo fértil de investigación. Hay varios años el trabajo en escuelas y la profesión docente vive un período de transición entre concepciones que los definen como penas de atención y cuidado con el alumno y otras concepciones que los definen acentuando su dimensión pedagógica. Son posiciones duales y dicotómicas, presentes en el cotidiano de la actuación profesional y emergen también en las formaciones iniciales y continuadas. Vale destacar que los nuevos significados sobre esos fenómenos de la educación, producen un embate teórico-práctico que siguen a las nuevas funciones sociales de la escuela pública y



la constitución de la identidad del profesor y, mediante la necesidad de atender a las determinaciones de la LDBEN 9394/96, se encargan de llevar esa discusión a los profesores y las instituciones de enseñanza, mediante la diversidad de programas y de modalidades de formación que, a pesar de sus déficits todavía se hace necesaria y que exige que retornen siempre a los cursos, a la universidad, a los procesos de estudios e investigaciones.

Para muchos profesionales volver a estudiar puede significar una transformación tanto en sus condiciones de vida como en su identidad profesional y personal, como son invitados a reflexionar sobre sus prácticas – autorizadas por los largos años de experiencia en las escuelas - y a integrar los saberes adquiridos en las actividades cotidianas con los contenidos de la formación. Tal proceso implica revisar prácticas y posturas y rever creencias y hábitos, o sea, lidiar con resistencias a las innovaciones y posibilitar que se vean como profesionales con identidades propias y constituidas en el medio geográfico en que actúan, revelándose así nuevas formas de construir su identidad docente – construyendo la identidad geográfica ubicada en contexto y, a partir de la misma, constituir las diferentes formas de acción didáctico-pedagógica que podrán impactar en el desarrollo y en la realidad vivencial de ambos – profesores y alumnos.

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL CONTEXTO DEL SERTÃO SEMIÁRIDO DEL NORDESTE BRASILEÑO

En el transcurso de la historia de la educación brasileña, al analizarse la cuestión de la formación docente, se constata que la definición de sus políticas norteadoras evidencia disputas entre concepciones teóricas, no siempre comprendidas y entendidas en sus vínculos con el contexto prácti-



co de la escuela pública y por inúmeras resistencias sobre su pertinencia.

Esas prácticas de formación de profesores han sido definidas por concepciones pedagógicas y políticas fundamentadas en paradigmas antagónicos y no siempre vinculados a la realidad brasileña, en sus múltiples contextos y viene enfrentando inúmeras complicaciones, sea por falta de prioridad por parte de los gestores públicos, sea por falta de inversiones en la construcción de espacios y de infraestructura adecuada para la calidad de esos procesos. Se suma a todo esto la falta de continuidad en esos procesos, con rumbos coincidentes y vinculados con las reales necesidades que esos mismos procesos y políticas de formación exigen, con relación a un conjunto de saberes y competencias indispensables al ejercicio profesional, en especial en la escuela pública (LIMA, 2007).

De manera general, el sistema de enseñanza público en Brasil fue construido con inúmeras limitaciones, principalmente en lo que tiene relación con la formación de profesores en contextos periféricos y distanciados de los grandes centros decisorios, entre ellos la región semiárida, pues como afirma Lima (2007):

Los primeros cursos de formación de profesores desarrollados en el Semiárido brasileño fueron ofrecidos en escuelas normales, que se localizaban en ciudades denominadas polo y, por lo tanto, atendían a un cuantitativo limitado de personas que tenían necesidad o deseo de participar de un curso de formación de profesores. (LIMA, 2007, p. 17)

Con relación a los contextos geográficos semiáridos nordestinos esto se acentúa, desde décadas, porque como consecuencia de esa limitación en la oferta de cursos una gran mayoría de los profesores de la escuela pública que, de modo general, no poseía formación específica con la función, pero daba clases desde hacía tiempo como profesores legos¹, permaneció sin acceso adecuado y la for-

¹ Eran denominados "profesores", pero no poseían ninguna formación académica de profesor, sin embargo, actuaban en la educación básica en Brasil hasta los años 1970/1980 (LIMA, 2007)



mación, por diversos factores. Y, además de eso, aquellos profesionales que consiguieron cupos para participar de los cursos de formación, generalmente eran invitados a trabajar en los grandes y medios centros urbanos y las pequeñas ciudades, villas y comunidades rurales quedaban sin profesionales capacitados que atendiesen las realidades regionales y locales (LIMA, 2007).

Es importante destacar que, en el período dictatorial, con la LDB 5.698/71, se amplió la oferta de formación de profesores para actuar en las series iniciales del denominado 1º grado, con la creación de cursos profesionalizantes en el área de magisterio en las escuelas de 2º grado, lo que permitió la creación de cursos de formación docente en diversos municipios interioranos. Sin embargo, a pesar de estas iniciativas esos desafíos, entre muchos otros relacionados a la educación en la región del nordeste semiárido brasileño, permanecieron inalterados y no hubo la implementación de políticas adecuadas para atender sus demandas. Según la concepción de Brzezinski (1999), esos cursos de formación, ofrecidos en el semiárido presentaban grandes limitaciones en lo relativo a la calidad, con la falta de profesores habilitados para dar clases, principalmente en las disciplinas pedagógicas, con la ausencia de recursos didácticos para el desarrollo de actividades prácticas y de investigación que posibiliten una formación docente direccionada a las realidades regionales.

A partir de la década de 1980 e inicio de la década de 1990 se acentúan las preocupaciones con esas cifras de profesores legos y con la necesidad de reducir los déficits educativos en la región nordestina, escasa de recursos y de infraestructura de enseñanza superior. Con el intuito de solucionar esa cuestión, el Ministerio de Educación (MEC) creó varios programas de formación de profesores para ser ofrecidos en las regiones menos desarrolladas del Brasil, donde el número de profesores legos era creciente, entre ellas las regiones del semiárido nordestino (LIMA, 2007).

Según Brzezinski (1999), los objetivos de esas medidas no fueron mejorar la calidad de la



enseñanza y el conocimiento del profesor, porque las iniciativas del MEC de reducir o número de profesores legos actuando en las escuelas brasileñas y, principalmente, en la región nordestina semiárida, consistió en atender a los objetivos a las presiones del Banco Mundial (BM) que, a partir de las determinaciones de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, determinó que los países signatarios de la Declaración de Jontiem (1990), entre ellos el Brasil, busquen mejorar significativamente la oferta educativa, en especial en las regiones menos favorecidas con alto grado de déficits educativos en relación al acceso, a la permanencia y al éxito de los alumnos en la escuela.

La Declaración de Jontiem (1990) presenta a los países signatarios condiciones de obtención de recursos financieros para subsidiar los proyectos y programas de mejoría de la educación básica. Brasil fue altamente beneficiado con recursos financieros provenientes de los Organismos Financieros Internacionales (OFI), subsidiados por el Banco Mundial (BM) y otros órganos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyos objetivos se vincularon a que estos recursos fueran aplicados en la mejora de las condiciones de gestión, oferta y acceso a los alumnos de las escuelas públicas brasileñas. Estudios, entre ellos el de Gentili (1999), Torres (2000) y Brzezinski (1999), revelan que, muchas veces, esos recursos no llegaron efectivamente a las escuelas brasileñas como estaba propuesto, siendo que países que destinaron adecuadamente los referidos recursos mejoraron substancialmente sus condiciones educativas y presentan actualmente índices y resultados destacados en las evaluaciones de larga escala que pasaron a ser efectuadas como consecuencias de esos financiamientos y de sus determinaciones contractuales.²

2 Los últimos datos del Examen PISA (2014) revelan los avances de los países asiáticos en los aspectos que son evaluados en el ranking educativo de los países componentes de la OCDE – Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, que mapea los índices de aprendizaje de los alumnos de los períodos finales de la EF en los referidos países, siendo que Brasil aparece en el 49ª. Posición en este mismo proceso evaluativo.



Corroborando esas afirmaciones Lima (2007) afirma que los cursos ofrecidos por el MEC buscaron extinguir la presencia de los profesores legos, sin embargo, no hubo una oferta de calidad vinculada con las exigencias hacia los profesionales, con nuevos currículos, entre ellos los PCNs (1998), retirando los mismos a oportunidad de mejoría de su desempeño profesional y pedagógico que permitiese, efectivamente amenizar los déficits educativos de las regiones periféricas brasileñas. Los resultados desastrosos de esas políticas descontextualizadas, pueden ser observados hasta el presente, con los bajos niveles de desempeño en las escuelas brasileñas, sea de profesores sea de alumnos, aumentados por la ausencia de políticas de valorización de los profesionales que actúan en las escuelas brasileñas, de modo especial en las regiones nordestinas semiáridas.

A pesar de todos los avatares de la historia de la educación brasileña y de la educación en el semiárido, ya mencionados, fue con la promulgación de la LDBEN 9394/96 que se instituyó en Brasil la década de la educación, determinando que en un plazo de 10 años todos los profesores en ejercicio precisarían tener formación de nivel superior para dar clase en las escuelas de la educación básica. Esa determinación legal amplió el debate sobre la formación de profesores y, al mismo tiempo, involucró a las universidades y las Instituciones de Enseñanza Superior (IES), que se vieron obligadas a ampliar la oferta de cupos en los cursos de licenciaturas (LIMA, 2007).

El hecho destacado, que dice respecto a la ampliación del número de cupos en los cursos de licenciatura, se relaciona a la creciente ampliación del número de Instituciones de Enseñanza Superior (IES) y de campus universitarios en el interior del país, con oferta de cursos de pedagogía y demás licenciaturas buscando la formación en nivel superior de profesores ya actuantes en sala de aula. Esa nueva realidad contribuye para la implantación de la oferta de cursos a distancia (EaD), una vez que la LDBEN 9394/96, hace referencia a esa oferta y amplía el universo de su actuación en regiones en



las cuales la enseñanza superior nunca había sido ofrecida, entre ellas las regiones norte y nordeste del Brasil. Actualmente los cursos en la modalidad EaD, son más procurados y valorizados que aquellos ofrecidos en la modalidad presencial y, a pesar de los problemas han contribuido substancialmente para disminuir los déficits de formación de profesores, en especial en los cursos de pedagogía, pero también en el resto de las licenciaturas.

Lógicamente esas decisiones fueron vistas por algunos especialistas como un hecho positivo para la educación del país, principalmente en la región semiárida, siendo duramente criticada por otros, que entendían esas medidas desde la óptica de la política de emergencia, en que el aligeramiento de los cursos perjudicaría substancialmente la calidad de la formación de los profesores y, consecuentemente, de la educación. En la concepción de Brzezinski (1999), la improvisación de los cursos de formación de profesores creados a partir de una metodología aligerada, pensando en atender la gran demanda de profesores que ya actuaban en escuelas sin la debida cualificación, comprometería seriamente la calidad de esas formaciones, siendo que el tiempo de estudio sería insuficiente para la profundización teórico- metodológica que se exige de los profesores actualmente. Afirma Brzezinski (1999) que los cursos de "final de semana" con propuestas de formación docente desarrolladas en períodos especiales y con carga horaria limitada, comprometerían el nivel de preparación de esos profesionales.

Neri et al (2006) consideran ser indispensable tener consciencia de que la formación de profesores no debe ser vista solamente como habilitación para su actuación, pero si como proceso de cualificación y de una continua retomada de los conocimientos con los cuales trabaja, posibilitando una amplia reflexión en torno de su práctica y la actualización constante de los constructos pedagógicos en relación con la acción docente y entienden que la formación del profesor es elemento indisociable



e inherente a la condición de mejorar la acción profesional y, consecuentemente, de mejoras en la carrera del profesor.

Investigaciones recientes de Pimenta y Anastasiou (2002) definen la importancia de acciones más efectivas para una formación docente de mejor calidad que debe ocurrir en procesos continuos que contemplen y entrelacen los diversos elementos de la acción educativa, destacando que, entre los saberes de la docencia están: "(...) los saberes de la experiencia, los saberes del conocimiento y los saberes pedagógicos, en la búsqueda de la construcción de la identidad profesional, vista como proceso de construcción del profesional contextualizado e históricamente situado" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 43).

Los aportes de Pimenta y Anastasiou (2002), sobre los saberes de la experiencia, nos remiten a las bases epistemológicas y pedagógicas de la educación defendidas por Dewey (1978), según las cuales el aprendizaje se desarrolla a partir de experiencias activas y reflexionadas, presentes en las relaciones con los procesos desarrollados a partir de las experiencias ya obtenidas en el cotidiano vivido, los que la escuela necesita estimular, reflexionando sobre ellas y vinculándolas a los saberes del currículo escolar. Esas experiencias, según Dewey (1978), son las muchas que los sujetos traen consigo, pero no siempre saben que las tienen, por no trabajar las mismas. Por otro lado, las experiencias reflexionadas son aquellas que llegan al conocimiento de los sujetos, son analizadas, indagadas y, en esos procesos, son reelaboradas, entendidas y se rehacen en el cotidiano de las vivencias. Se refuerza así la tesis primordial de Dewey (1978, p. 17), de que "La educación es un proceso social. Es desarrollo. No es la preparación para la vida. Es la propia vida."

Innegablemente existen los conocimientos de la vida, de la experiencia, sin embargo, la escuela trabaja con los saberes del conocimiento, ya sistematizados y validados como fundamentales



para el aprendizaje de los sujetos y presentes en los currículos escolares. No obstante, valorizar los saberes del cotidiano es una premisa contemporánea y nos permite hacer analogías con los postulados de Santos (2007), Maffesoli (2000), Maturana (1999) y Pimentel (2000), acerca de la educación como proceso de convivencia.

Santos (2007, p. 89), entiende que los saberes científicos son saberes de ciencia elaborada, validada y conocida por las prácticas educativas formales y por los constructos y paradigmas teóricos que las sustentan y afirma que actualmente: "(...) es preciso sensocomunicar la ciencia", para que ella pase a tener mayor sentido y significancia en los contextos vividos por los sujetos, entendiéndolos e transformándolos. Maffesoli (2000) considera que convivir es estar junto, es vivenciar una dimensión existencial de los sujetos, valorizando sus identidades, compartiendo saberes y solidaridades. Maturana (1999) considera que el espacio donde se convive es un lugar de luchas invisibles entre los sujetos y sus respectivas culturas y entre saberes empíricos y científicos en contestación y conflictos. Es válido destacar que, en la educación en el contexto del Semiárido, son notables esas luchas invisibles entre el saber legitimado y el saber negado, la educación colonizadora y la educación emancipadora, la validación de la contextualización y la manutención de prácticas tradicionales de una educación reproductivista y descontextualizada frente a las realidades que se viven.

En la concepción de Pimentel (2000), para que se implemente una educación que valore el proceso de convivio de los sujetos, es preciso trabajar con tres dimensiones: la del "estar juntos", la del "vivir común" y la de la "contestación y luchas" en el espacio geográfico en dialécticas y constantes reformulaciones. En la educación regional del semiárido nordestino es posible encontrar los saberes pedagógicos dentro de esa dinámica dialéctica preconizada por Pimentel (2000), porque la formación del profesor y su habilitación profesional están permeadas de ese "convivir" en tres niveles de rela-



ciones:

- a) con el colega para somatizar informaciones y conocimientos;
- b) con el alumno para enseñar y aprender juntos y;
- c) con su realidad vivida para extraer presupuestos que permitan entender mejor y vivir en común en ese contexto de lucha diaria por la sobrevivencia. (PIMENTEL, 2000, p. 89)

Esos son factores inherentes y presentes en la práctica profesional del profesor en las escuelas públicas del interior de los estados brasileños y, en especial en la región semiárida del nordeste brasileño.

En autores como Santos (2002; 2007), Mafesoli (2000) y Pimentel (2000), es posible encontrar subsidios teóricos para contextualizar la relevancia del proceso de educación como formación sociocultural, una vez sea entendida como un instrumento para mediar las acciones entre los sujetos que les permita constituirse en sujetos activos y productores de su existencia, capaces de aprender y reaprender, resinificando sus saberes y construyendo espacios de sujetos humanos, éticos, activos y habilitados para intervenir positivamente en el medio en que participan.

Corroborando con los dichos ya presentados, Ruiz (2009) afirma que:

Es necesario lograr entenderse con el otro, sí no en un acuerdo total, al menos en el ejercicio de acuerdos parciales que vayan la brando el camino de la decisión conjunta, del consenso y de la acción compartida. La asunción de actitudes dialogantes agranda a las personas en su condición cívica, en su hechura como seres comunitarios. Pero, ni las actitudes mentales, y por ende morales, ni las prácticas dialógicas, se generan espontáneamente. Muy al contrario, se aprenden. Y no de cualquier modo, sino en procesos de enseñanza y aprendizaje también dilógicos, en lo que el principal protagonista – hecho sujeto, y no sólo objeto – es el aprendiz. (RUIZ, 2009, p. 150)

De esta manera, la realidad educativa actual muestra la necesidad de prácticas pedagógicas



más contextuales y centradas en el vivir cotidiano que, sin renegar o desconsiderar el valor de los saberes de la ciencia formal, establezca diálogos e interdiálogos en los cuales, el profesional docente, integren sus saberes y los saberes de la enseñanza en un contexto pedagógico permeado por su valor social. Fundamentando tal afirmación, Sacristán (1999) afirma que actualmente los profesores se encuentran en condiciones en que:

La inseguridad epistemológica que acompaña la acción y la técnica pedagógicas como condición esencial se suma a la incerteza de los fines que las orientan y a los contenidos que deben enriquecerla. Esas dudas precisan ser resueltas por medio de la racionalidad dialógica o comunicativa de Habermas. (SACRISTÁN, 1999, p. 65)

En esa perspectiva del entendimiento los saberes sociales representan la objetividad del mundo, sin considerar las subjetividades e intersubjetividades de los sujetos que se relacionan mutuamente, considerando que: "(...) mientras que la pretensión de verdad de la ciencia que sustentamos nos confronta a la réplica de los otros saberes. [...] la objetividad del mundo y la intersubjetividad del entendimiento se remiten recíprocamente" (HABERMAS, 2002, p. 26). Es en ese nivel de entendimiento que las políticas para la educación brasileña necesitan apuntar para la necesidad objetiva de formación del profesional y del ciudadano cualificado y competente, como compromiso ético-político. Vale resaltar que, habitualmente, la educación ofrecida a nuestros niños y jóvenes no siempre les posibilita asumir una actitud crítico-reflexiva, a partir de conocimientos sistematizados y obtenidos en su proceso de escolarización formal, carencia esa directamente relacionada con la formación de sus profesores. Novoa (2009) corrobora con la afirmativa y preconiza afirmando que:

(...) hay un exceso de discursos, redundantes y repetitivos, que se traducen en una pobreza de prácticas" [y nada muda efectivamente, dando continuidad a



las dicotomías existentes entre la teoría y la práctica docente y el campo de la formación de profesores]. Está particularmente expuesto a este efecto discursivo, que es también un efecto de moda. Y la moda es [...] la peor manera de enfrentar los debates educativos. Los textos, las recomendaciones, los artículos y las tesis acontecen a un ritmo alucinante, repitiendo los mismos conceptos, las mismas ideas, las mismas propuestas. (NÓVOA, 2009, p. 02-03)

Siendo así, de nada sirve que se elaboren discursos, conceptos y más conceptos sin que se efectivicen transformaciones en las posturas y en las metodologías de los profesores, con significativos impactos en las prácticas educativas y formativas, porque la formación de profesores continua, siendo dominada más por referencias teóricas externas que por referencias relacionadas con sus realidades cotidianas, siendo oportuno que las tradiciones sean modificadas y se instituyan prácticas profesionales como lugar de reflexión y de formación contextualizada, relacionadas al mundo vivido y a sus contextos de actuación, dice Nóvoa (2009).

Con base en tales premisas es relevante que se destaque que actualmente en la región semiárida, muchas experiencias de formación de profesores vienen siendo fundamentadas en líneas de pensamiento crítico, como preconizan Nóvoa (1995) y Giroux (1997) y, con la adopción de las bases teóricas de Freire (2005), se han presentado muchas formaciones con cuño transformador y emancipatorio y el incentivo a la construcción de las identidades profesionales viene siendo pautada en dinámicas que proporcionan condiciones para que se tornen investigadores de sus propias prácticas.

Estas premisas teóricas nos revelan la relación dialógica de la construcción del saber y del conocimiento, de forma colectiva y compartida entendiendo, como Freire (1992) propuso que, mientras se enseña también se aprende, donde esa construcción deja de ser un acto estático y pasa a ser dialécticamente situada, relacionando las realidades de quien enseña y de quien aprende, con mejoras significativas en el proceso educativo de los sujetos. De ese modo, los procesos dialógicos y



problematizadores, preconizados por Freire (1992), se presentan como instrumentos para ampliar la comprensión de la dinámica de la enseñanza en el contexto semiárido, permitiendo que las prácticas pedagógicas de los profesores puedan ser mediadas con relación a sus realidades, buscando una mejor significación entre los saberes de la experiencia y los saberes teóricos de la ciencia.

Por lo tanto, la preocupación con la formación de los profesores en el contexto del semiárido, ha sido parte de un amplio proceso de exigencia de transformaciones, acrecentando la necesidad de superación de las políticas centralizadoras hasta aquí predominantes y en las cuales poco fue realizado para modificar las realidades regionales. De esta forma, es posible afirmar que, a pesar de discusiones, pesquisas, debates y publicaciones sobre el tema, la educación en la región semiárida todavía vive tiempos de incerteza y de perplejidades, mostrando siempre la necesidad de transformaciones, pero a pesar de eso todavía existen fuertes dudas sobre lo que debe ser prioridad para cambiar y cómo implantar efectivamente tales transformaciones, para que estas contemplen la realidad de este espacio geográfico- espacial, buscando construir una equidad educativa y, consecuentemente, sociocultural, política y económica, frente a los bajos índices educativos y de desarrollo humano, social y económico todavía presentes en la región. La intención de esta tesis de doctoramiento es de posibilitar reflexiones sobre la cuestión y presentar alternativas y posibilidades de transformaciones efectivas al que hacer pedagógico de la enseñanza de la geografía.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR DE GEOGRAFÍA EN EL CONTEXTO DEL SERTÃO SEMIÁRIDO DEL NORDESTE BRASILEÑO

Actualmente, las orientaciones para la enseñanza de la Geografía, ha dado énfasis a la ne-



cesidad de que, en su práctica pedagógica el profesor trabaje a partir de los conocimientos previos del alumnado, considerándolos como sujetos activos en el proceso enseñanza- aprendizaje, buscando contextualizar esa enseñanza en relación a una geografía del cotidiano (CAVALCANTI, 2002). Una metodología apta para captar la geografía del cotidiano de los alumnos podrá se caracterizar a partir del trabajo con las representaciones sociales de los alumnos y buscar esas representaciones se han revelado un camino con buenos resultados, porque permite "(...) el diálogo entre lo racional y lo emocional, lo verbalizado y lo no verbalizado, entre la ciencia y el sentido común, entre lo concebido y lo vivido" (CAVALCANTI, 2002, p. 19).

Partiendo de esos presupuestos teórico-prácticos es importante afirmar que la premisa socio-constructivista para la enseñanza de Geografía implica la necesidad de adopción de algunos encaminamientos en las prácticas pedagógicas de cada profesor en sus respectivas clases y que, no rompe necesariamente con las formas más convencionales de promover la enseñanza, pero posibilita ejercitar clases expositivas, trabajos de lectura e interpretación de textos, actividades extra-clase y clases en campo, relatos de experiencias, estudios de caso, entre otras metodologías que permitan la observación, el estudio y el análisis sobre las realidades vividas, como preconiza Cavalcanti (2002).

Castellar (2006, p. 38) entiende que en la premisa socio-constructivista de enseñanza y de aprendizaje el conocimiento ya no es visto como mera repetición del mundo exterior, sino como un proceso de comprensión de la realidad, partiendo de las representaciones que las personas poseen sobre los objetos y los fenómenos y sus respectivos significados, en consonancia con sus propios conocimientos y experiencias, analizándolos y ampliando las perspectivas de su transformación. Así, la premisa socio-constructivista no es una mera explicación para todo lo que ocurre en el mundo y en las escuelas, y si: "(...) una perspectiva epistemológica a partir de la cual se intenta explicar el desarrollo



humano y que nos sirve para comprender los procesos de aprendizaje, así como las prácticas sociales formales e informales que facilitan el aprendizaje." (CASTELAR, 2006, p.48)

De acuerdo con las premisas de Castelar (2005), tenemos también la concepción de Sagües (2007) al afirmar que:

En una investigación sobre las posiciones teóricas epistemológicas que comandan las prácticas docentes, hemos hallado la adscripción – muchas veces – retórica al constructivismo, como así también la configuración de teorías totalizadoras en las que se combinan, sin crítica, teorías pedagógicas con creencias y acumulación experiencial. Indicadores estos de una presencia débil de la reflexión sobre los saberes en la práctica docente. (SAGÜES, 2007, p. 148)

Continuando con esta lógica, lo que esa concepción pedagógica recomienda para las prácticas pedagógicas de los profesores se vincula a procedimientos que propicien mayor motivación y actividad intelectual de los alumnos, llevándolos a interacciones activas y problematizadoras con los objetos de conocimiento, a actitudes democráticas y solidarias de cooperación y de colaboración entre sí y de estos con su realidad social y con el ambiente en que están inseridos, haciendo que contribuyan para su desarrollo personal e interpersonal y que sean autores de su proceso de aprendizaje, siempre mediados por los saberes del profesor, de acuerdo con Sagües (2007):

Para instaurar un espacio de reflexiones necesario, en primer lugar, que los docentes tomen contacto con lo ya sabido y registren el estado de alienación en que se encuentran al respecto, y sus determinaciones; que problematicen sus teorías, las confronten con otras, con otros docentes y con diversas experiencias; abriendo la posibilidad de cuestionar las significaciones instituidas en sus prácticas cotidianas. (SAGÜES, 2007, p. 148)

Teniendo como base lo expuesto, es posible afirmar que son innúmeras las posibilidades, los riesgos y los desafíos de la práctica docente del profesor de Geografía. Porque en el contexto actual el profesor no es más el único detentor del conocimiento geográfico, o meramente un agente del proceso



mecánico de enseñar que "transmite los contenidos" para los alumnos y estos, a su vez, los asimilan sin cuestionamientos. Aunque todavía sean visibles esas prácticas pedagógicas con características tecnicistas y tradicionales, es necesario superarlas, teniendo en vista que no colaboran en la construcción de un sujeto crítico, reflexivo y participativo del y sobre su proceso vivencial y social. De acuerdo con Cavalcanti (2002):

Si el profesor de geografía es el mediador en el proceso de formación del alumno, si la cualidad de esa mediación interfiere en los procesos intelectuales, afectivos y sociales del alumno, tiene tareas importantes a cumplir. Su formación inicial y continua, que ocurre en las Universidades y Facultades y en el ejercicio cotidiano de la profesión debe estar direccionada para el cumplimiento de esa tarea social. (CAVALCANTI, 2002, p. 35)

En esa perspectiva es posible decir que, el propio proceso de formación de los profesores, deben objetivar el desarrollo de competencias crítico-reflexivas, que les posibiliten acciones más autónomas de pensar y de actuar en dinámicas de autoformación que favorezcan la articulación entre la teoría y la práctica de la enseñanza, tan dicotomizada hasta aquí tanto en el contexto de espacios de formación docente o de prácticas pedagógicas en salas de aula.

La formación de profesores de Geografía para la construcción de un profesional crítico-reflexivo deberá ser consistente, continua y apta a desarrollar una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la teoría y la práctica, entre el profesor y el alumno, porque según Callai (1999, p. 18), "(...) la actitud profesional del geógrafo y su actuación exigen una formación específica y continuada, que le permita un conocimiento significativo y la comprensión de su función social".

En ese sentido, es crucial que la formación del profesor de Geografía parta de una visión sistémica, para que pueda dominar el conocimiento que trabaja en su práctica, pero que valore los conocimientos necesarios para la formación completa del alumnado, entendiéndolos como sujetos



participantes, activos y constructores de una educación más ampliada y contextualizada. Considerando esto, Callai (1999, p. 21) afirma que "(...) el que supone el conocimiento es la apropiación de los referenciales teóricos fundamentales, o dominio del método de la ciencia y la posibilidad de saber elegirá las técnicas como estrategias operacionales adecuadas", adaptadas a la realidad del alumnado.

De esa manera, resulta obvia la emergencia y la necesidad de nuevas posturas en la acción del profesor de Geografía, mucho más allá de una mera enseñanza de los contenidos curriculares. Se trata de comprender la dinámica de los procesos de enseñanza y que estos poseen objetivos, contenidos y métodos propios y esos componentes se articulan en una propuesta en acción, por eso, el profesor no puede mantenerse limitado apenas al dominio de los contenidos del componente curricular – es fundamental tomar una posición sobre las finalidades de la Geografía para cumplimiento de la propuesta de enseñanza y la definición de metodologías adecuadas a sus prácticas pedagógicas para obtener excelentes resultados en el proceso-aprendizaje en la escuela pública.

A través del contacto con profesores de Geografía, por medio de formaciones continuadas realizadas, la investigadora ha percibido el distanciamiento entre los contenidos escolares y los contextos del cotidiano de los alumnos. Por esto, en las formaciones para profesores que se han ministrado, insiste en la relevancia de pensar en la geografía de la vida cotidiana, de establecer relaciones entre los conceptos cotidianos de los alumnos y los conceptos trabajados por la ciencia geográfica. No obstante, se ha observado que, para que esa aproximación sea realizada por los profesores en las clases, es necesario que comprendan y visualicen ese papel primordial de la geografía en los contextos cotidianos de los sujetos y concreten la transposición didáctica de los mismos para el cotidiano de la escuela (CHEVALARD, 1985).

Aunque la cuestión de la memorización todavía sea apuntada en varias pesquisas sobre la



enseñanza de la Geografía como una práctica a ser cuestionada en la escuela, no se percibe que solamente la abolición de esas prácticas resuelva la cuestión de la falta de compromiso de los alumnos con el componente curricular de Geografía. De acuerdo con Carvalho (1998, p. 125), o que torna negativa a práctica tradicional de enseñanza: "(...) es la falta de significado de los contenidos, siendo que, el problema didáctico no es apenas la cantidad de nombres de ríos que se deben memorizar, sino la existencia de nombres sin referencias [con la vida práctica], y sin relación con aquello que se quiere enseñar [y que el alumno quiere aprender]".

Otra cuestión permanente en la enseñanza del componente curricular de Geografía se refiere a la utilización del libro didáctico, porque la actitud de los profesores con ese material todavía es, si no de total dependencia, de pasividad y no de vínculo en relación al conocimiento pronto presentado por el libro didáctico, muchas veces adoptado por las Redes Municipales, Estaduales y/o Federales de Enseñanza, sin la evaluación y la participación efectiva de aquellos que van a trabajar con el mismo en las clases. Muchos profesores no comprenden que el libro didáctico es apenas más un soporte para desarrollar mejor las actividades docentes y no "un manual estático y pronto a ser seguido".

La práctica docente en el contexto del Nordeste Semiárido brasileño no escapa a la regla del contexto general de enseñanza en el Brasil (RESAB, 2004). Sin embargo, mucho se ha discutido sobre las nuevas prácticas necesarias a la educación en esa región del Brasil que, infelizmente todavía es bastante estigmatizada, no sólo por los grandes medios de las metrópolis, sino por textos y libros de autores que escriben sobre ella y desconocen su efectiva realidad regional. Históricamente, el conocimiento producido sobre algunas regiones, desvalorizan la realidad del Semiárido, siempre cargada de prejuicios, porque como afirman Freitas et al (2009, p. 106): "(...) el imaginario social construido sobre esa región tiene como meta ponerlo en un nivel de inferioridad en todos los aspectos, sean urbanos o



sean rurales".

En Brasil, esa relación entre educación oficial y colonización-instrumentalización política del proceso educativo ha sido una constante, considerando que, en el proceso educativo formal, desde los inicios de la colonización con los jesuitas catequizando a los nativos, quien determina la forma e importancia social de aquello que será enseñado son los grupos que controlan la hegemonía económica, política y social, dictando las narrativas curriculares de acuerdo a sus intereses.

Así, tanto el currículo explícito, como el currículo oculto, están cargados de intenciones exógenas y descontextualizadas, atendiendo a otros intereses y no a aquellos que deben tratar de las realidades de los sujetos que se educan (SILVA, 1990). Como consecuencia de esto, la educación formal en el nordeste semiárido se insiere en el imaginario de las personas y en la ideología de los grupos sociales dominantes como región inhóspita e improductiva y, por este motivo, es difícil transformar las prácticas pedagógicas reproductivistas, por otras prácticas más dinámicas y transformadoras de las realidades y de los sujetos que allí viven.

La educación es un proceso dialógico, permanente e intencional de formación que involucre las diferentes dimensiones y aspectos de la vida humana, por eso, la necesidad de que siempre se repiensen los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza, concibiendo aprendizajes definidas por Anastasiou e Alves (2002) como siendo un proceso de enseñanza que:

(...) contiene en si dos dimensiones: una utilización intencional y una de resultado, o sea, a intención de enseñar y la concreción de esa meta pretendida [...]. Incluso teniendo una sincera intención de enseñar, si la meta (la aprensión, la apropiación del contenido por parte del alumno) no se concretó plenamente, como sería necesario o esperado para proseguir el camino escolar del alumno, puedo decir que enseñe ¿Habré cumplido las dos dimensiones pretendidas en la acción de enseñar? (ANASTASIOU; ALVES, 2002, p.13).



Por lo tanto, es realmente relevante que la enseñanza de Geografía sea discutida y repensada y que las prácticas de enseñar en las escuelas de la región sean menos ideológicas y más direccionadas al contexto regional, a través de una práctica de educación contextualizada. En la óptica de Menezes y Araújo (2007, p. 42) la concepción de educación contextualizada: "(...) busca comprender que los sujetos se construyen y construyen su conocimiento a partir del contexto, con relaciones más amplias" esto es, a partir de los contextos y de las relaciones de los sujetos consigo mismos, con los otros y con el mundo. De esta manera, contextualizar la práctica de la enseñanza en el espacio semiárido implica establecer una relación dinámica, dialéctica y dialógica entre el contexto socio histórico-político y cultural y el currículo escolar, concibiéndolo como procesual y en constante construcción, estableciendo diálogos entre los saberes locales y regionales y los saberes globales.

Menezes y Araújo (2007, p. 36) proponen que un currículo contextualizado exige la inclusión de narrativas transgresoras, gestadas a partir de las experiencias y vivencias de los sujetos y, en esa región, ese currículo se caracteriza por la evidencia: "(...) de los sabores y saberes diversos y múltiples del Semiárido, ya que esta ha sido una realidad históricamente negada, distorsionada y manipulada por la educación 'universalista, objetiva e imparcial' que las elites brasileñas impusieron las diferentes clases y categorías pobres de este país."

Es por este motivo que en un currículo contextualizado se discute la posibilidad de inclusión de cuestiones locales, regionales y de contexto que históricamente no fueron merecedoras de atención en los procesos escolares y en las metodologías de enseñanza, porque hasta aquí las prácticas educativas y los currículos escolares no vienen presentando acciones condecientes con la realidad contextual y presentan una baja preocupación de viabilizar condiciones para la mejora en las condiciones de vida de los sujetos que viven en esa región. En este sentido, pensar y repensar el currículo a partir de estas



nuevas referencias no se constituye apenas en un desafío, pero en exigencias de lo contemporáneo, objetivando una educación comprometida con el proceso de desarrollo social y educativo, en el cual cada sujeto se constituya como un aprendiz y como constructor de un nuevo orden social. En la misma línea, Martins (2004) afirma que:

En este caso, el currículo contextualizado no apenas debe escuchar las cuestiones objetivas relacionadas al medio ambiente y al ecosistema, sino que debe también considerar que parte de los flujos del ecosistema es de naturaleza poco objetiva: pertenecen al orden de los signos y, sin embargo, tiene un enorme poder para bien o para mal, pudiendo desencadenar también profundos procesos de aprendizaje. (MARTINS, 2004, p. 42)

Se comprende que la enseñanza de Geografía, así como toda la educación brasileña, se ha relacionado a los intereses de las elites, haciendo que se desarrollen prácticas distanciadas de la realidad de los alumnos y fragmentadas con relación a los saberes, dificultando la formación de sujetos participantes y transformadores de sus contextos situacionales. El currículo escolar ha sido articulado a proyectos de subordinación a los saberes universalmente validados en detrimento de contextualizaciones sobre a realidad vivida, presentando una ciencia reproductivista y manipuladora de los conocimientos, restringiendo el espacio de los sujetos entendidos como elementos activos en la sociedad (MARTINS, 2004).

En ese aspecto, el currículo escolar y la enseñanza del componente curricular Geografía en las escuelas públicas de Enseñanza Media de la región del semiárido nordestino deberá presentar propuesta de análisis socio-espacial, buscando la comprensión de la complejidad y la ampliación de los conocimientos sobre ese contexto, correspondiendo al profesor desarrollar la enseñanza-aprendizaje con objetivos y metas claras y direccionadas para la explicación del mundo vivido, desarrollando una consciencia espacial, como resultado de la "mirada contextualizada del espacio semiárido", como lo



define Martins (2004, p.43).

Obviamente, ya existen algunos avances en la enseñanza de la Geografía en el contexto en análisis, tales como los estudios desarrollados por los investigadores de la Red Educación del Semi-árido (RESAB), preocupados en desarrollar una enseñanza pautada en la contextualización del lugar y del territorio regional. No obstante, esa red de investigadores insiste en la necesidad de continuar centrándose en las modificaciones curriculares que, tanto en la teoría como en la práctica, harán posible una educación geográfica escolar que contribuya para la instrumentalización de los alumnos para que, con más competencia, convicción y consciencia, puedan comprender y tratar los problemas de la vida real y vivida en sus reales contextos.

Así, con una formación consistente y críticamente dirigida hacia sus realidades los profesores del componente curricular Geografía se direccionarán para el desarrollo del pensamiento autónomo y de la acción dialéctica, favoreciendo la transposición didáctica de los conocimientos teóricos en prácticas eficientes y capaces de tornar la enseñanza más dinámica y el aprendizaje más significativo para los alumnos. En la concepción de Pontuschka y Oliveira (2006) los planes de trabajo y la planificación del profesor deben contemplar la realidad y los respectivos valores del lugar para que expresen las representaciones del universo de los alumnos. Afirman las autoras que es fundamental que el profesor conozca las condiciones socioculturales, políticas y económicas de los alumnos y, a partir de ahí, se construyan los conocimientos buscando la superación de las condiciones locales y regionales deficitarias, ofreciendo una enseñanza y un aprendizaje significativo de la Geografía Contextualizada en la región en foco.

Según Ausubel et al (1982), para que ocurra un aprendizaje significativo son necesarias dos condiciones: disposición del alumno para aprender y contenidos curriculares potencialmente signi-



ficativos. Para el alumno tener disposición para aprender es necesario que se sienta motivado por las dinámicas que el profesor presente en el aula y que los contenidos curriculares trabajados poseen significado para su realidad vivida, porque cada aprendiz realiza un filtro de los contenidos que tienen significado o no para sí y para su vida.

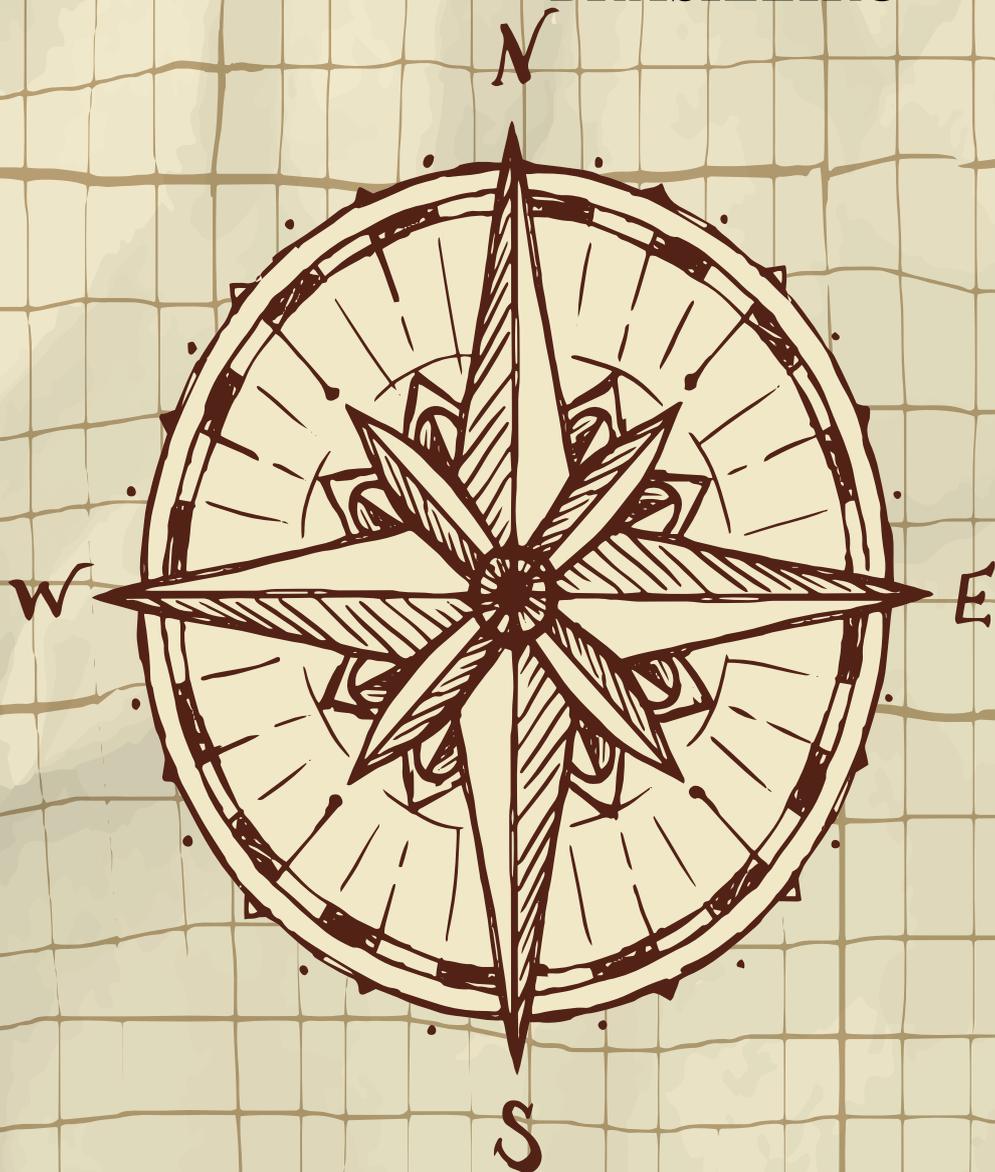
Analizando que una mayor contextualización de las prácticas pedagógicas en las escuelas del sertão semiárido nordestino brasileño podrá desvelar sus potencialidades naturales, histórico-culturales, políticas y económicas y, el punto de vista del conocimiento y de los saberes que las personas producen en los desafíos del cotidiano, donde se consideren las diferentes formas de vivir y convivir en esa región, pasamos a las próximas consideraciones sobre la importancia de ofrecer una educación dirigida a esas realidades contextuales y a un proceso de enseñanza dirigida a una Geografía Contextualizada.

En el capítulo 3, a continuación, se tratará de la cuestión de la contextualización de la educación y del proceso de enseñanza- aprendizaje del componente curricular de Geografía, según los autores que se direccionan a estas premisas, destacando sus implicancias en el proceso de formación del alumnado en las escuelas públicas de Enseñanza Media de la región semiárida nordestina, presentando algunas reflexiones sobre la educación y la geografía contextualizada en sus construcciones conceptuales y teórico-metodológicas y las implicancias en el aprendizaje del alumnado.



Capítulo 3

**LA EDUCACIÓN Y LA GEOGRAFÍA
CONTEXTUALIZADA EN EL PROCESO
DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJ
EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE
ENSEÑANZA MEDIA DEL SERTÃO
SEMIÁRIDO DEL NORDESTE
BRASILEIRO**



En la perspectiva de análisis de la educación y de la acción pedagógica contextualizada que se necesariamente debe ser concretada a través de la mejora en la formación dos profesores que van a actuar en la enseñanza-aprendizaje en los contextos específicos del sertão semiárido nordestino, en el que una gran mayoría de las escuelas tiene déficits enormes con relación a las estructuras, condiciones de acceso y de enseñanza para concretar el desarrollo de competencias crítico-reflexivas, que posibiliten a los sus alumnos acciones más autónomas de pensar y de actuar en dinámicas de autoformación. También existe mucho para ser realizado en lo relativo a los espacios de formación docente o de prácticas pedagógicas contextualizadas en salas de aula.

Ya se afirmó en el capítulo anterior que esa formación de profesores, en especial los que actúan con el componente curricular de Geografía, está todavía distante de las exigencias contemporáneas de estar aptos a actuar como profesionales crítico-reflexivos, con actuación consistente y apta para desarrollar una relación dialéctica entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la teoría y la práctica, entre las condiciones de actuación del profesor y lo que realmente espera el alumno de su proceso de aprendizaje, recordamos a Callai (1999, p. 18), cuando considera la necesidad de una formación "(...) específica y continuada, que le permita un conocimiento significativo (..)" y, acentuamos les permita una más intensa comprensión de la actual función social de la escuela, en especial de la escuela pública, en el sentido de profundizar los estudios sobre sus realidades locales y regionales y, con esto, construir con los alumnos las posibilidades de ubicar mejor en sus contextos vividos y, por mejor comprenderlos, pueden actuar como agentes de su transformación.

Así, entendemos que, con una formación del profesor de Geografía de forma más sistémica, dominando profundamente los saberes y los conocimientos con los cuales actúa en su práctica pedagógica cotidiana, les sea posible visualizar mejor a los conocimientos necesarios para la forma-



ción completa del alumnado, haciendo que estos puedan construir sus identidades y así actúen como ciudadanos de un contexto regional y local mejor comprendido y, por mejor comprendido, se revelen claramente los aspectos sobre los cuales necesite actuar en sus desempeños actuales y futuros como ciudadano responsable participante, activo y constructor de una acción transformadora y contextualizada.

Así, nos reportamos nuevamente a Callai (1999, p. 21), al considerar que el conocimiento consiste en la posibilidad real de apropiaciones de referenciales teóricos fundamentales, que permitan el dominio de los saberes y de los métodos de la ciencia y de la posibilidad de que se pueda saber elegir técnicas de actuación sobre nuestros contextos, como estrategias operacionales adecuadas y necesarias para que el alumno no sea mero y pasivo espectador de sus ambientes, sufriendo las consecuencias pero que pueda, por mejor instrumentalizados de saberes referentes a tales contextos, actuar sobre estos y transformarlos, transformándose a sí mismo por los saberes adquiridos en su formación.

REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA

La Educación Contextualizada y el proceso de enseñanza y aprendizaje en la región del semiárido nordestino brasileño es una discusión levantada por investigadores de la Red de Educación del Semiárido (RESAB) desde los años 1990, donde generan debates y sugerencias para incluir en este contexto un currículo que valore la realidad de los sujetos locales, primando por una educación que favorezca la problematización de la realidad y la inquietud de los sujetos, tornándolos activos, posibilitando el compromiso real con las prácticas educativas, objetivando la consciencia como protagonistas en la lucha por la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para la educación de esa



región brasileña.

Actualmente existen varios movimientos en torno de la necesidad de contextualización de la educación que ha ganado fuerza en las diversas esferas y viene resignificando la función que la educación asumió históricamente en la región, potencializándose en las investigaciones y narrativas académicas, pedagógicas y políticas. En esos embates y discusiones se perciben preocupaciones sobre el entendimiento de las propuestas y de las acciones curriculares direccionadas para esa modalidad educativa, aunque todavía existan varios entrabes, relativos a la formación de los profesores y a la consecuente calidad de la enseñanza, en especial en las escuelas públicas.

De acuerdo con Pereira (2007), son estos entrabes que permiten madurar el foco de interligación entre los discursos de la necesidad de una educación de base en una narrativa común que consiste en:

Educar con y para las particularidades del SAB³, y las acciones estructurantes en todo el contexto educativo: la clase de los profesionales de la educación; el redimensionamiento y planificación de los espacios físicos; la resignificación y cualificación de la alimentación escolar, considerando las potencialidades de la culinaria local; del currículo, de la gestión, de los consejos, de los fondos de inversión educativos, entre otros – comprendiendo todos esos aspectos ubicados en una complejidad económica, social, ambiental, política y cultural que habitan en el SAB. (PEREIRA, 2007, p. 35)

De esa manera, las incesantes luchas por la consistencia de los discursos y por la legitimación de las nuevas narrativas afloradas con la cuestión de la educación contextualizada, se presentan como afirma Pereira (2007, p. 36), como busca de "(...) garantía de que las voces del cotidiano pedagógico sean expresas y expresivas en la centralidad de la discusión". Por lo tanto, para que el discurso no se baste en sí mismo, es necesario discutir mecanismos que den subsidios para la acción pedagógica

3 SAB - Semiárido Brasileño



de los profesores que actúan en los espacios singulares y complejos del sertão semiárido nordestino brasileño sean cada vez más contextualizadas en relación a los espacios geográficos y políticas de la región en estudio.

La Educación Contextualizada exige la transformación de la racionalidad dominante, estando vinculada a la curiosidad epistemológica que no prescinde de los contenidos curriculares tradicionales, seleccionados históricamente como pertinentes para que los sujetos puedan comprender el mundo en que viven, pero es necesario vincular lo que es enseñado, lo que es aprendido y lo que es vivido en el cotidiano real de los sujetos de la región en estudio, según las consideraciones de Martins (2006), entre otros autores que tratan del tema. Esa contextualización del proceso educativo, necesita ser más efectiva específicamente en las escuelas públicas de la región del sertão semiárido nordestino brasileño, como propone el Instituto Regional de la Pequeña Agricultura Apropriada (IRPAA, 2003).

Edgar Morin (2012) en la obra "Los siete saberes necesarios a la educación del presente", discute la necesidad de contextualizar el currículo e interrelacionar los componentes curriculares para que los mismos no se tornen desconectados y desvinculados del cotidiano del alumno, considerando que: "(...) es preciso contextualizar y religar los saberes para que se superen las fragmentaciones existentes entre ellos." (MORIN, 2012, p. 33- 34)

El Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (IRPAA, 2003, p. 59) considera ser importante que se establezcan diálogos entre el conocimiento escolar y las posibilidades concretas del medio social donde se inscribe la escuela, desarrollando que hacer pedagógicos innovadores surgiendo la necesidad de su re-significación a través de la construcción de un currículo que contemple las diferencias y las diversidades de los lugares situados, exigiendo una educación pautada en principios de convivencia con el ambiente natural, político y social, permitiendo que se fortalezcan las identidades locales y regionales y que se creen nuevas relaciones entre los sujetos y su mundo vivido,



comprendiéndolo y, siempre que sea necesario, actuando para transformarlo.

Analizando las prácticas pedagógicas desarrolladas en el semiárido brasileño, Martins (2006, p. 34) evalúa que: "La educación escolar que se dirige a los varios puntos de la inmensidad del territorio brasileño, es una educación descontextualizada y, por serlo, es también colonizadora, o sea, se dirige hegemónicamente de una determinada realidad actualmente mayoritariamente, la realidad del sudeste urbano del Brasil". Con eso, se ignoran aspectos cruciales sobre la inmensa diversidad cultural y geográfica que envuelve las varias regiones del país, en sus diversas expresiones de multi-culturas, de amplias contextualizaciones y diversidades que necesitan ser consideradas por el proceso educacional.

Ante esta cuestión, Martins y Lima (2001) proponen que se desarrollen trabajos de descolonización de los currículos escolares a través de una educación contextualizada que favorezca diálogos permanentes entre conocimiento científico y saber popular, entre lo que se aprende en la escuela y la posibilidad concreta del desarrollo sustentable en sus regiones de ambiente. Esto ha aparecido en destaque en normativas oficiales recientemente editados por lo MEC como norteadores de las políticas curriculares nacionales, como las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica (DCNs, MEC/CNE, 2013).

Es importante instituir una práctica educativa que contextualice las relaciones entre la enseñanza-aprendizaje y las culturas locales y regionales, considerando las potencialidades y limitaciones de la población del sertão semiárido como un espacio de promoción del conocimiento, de producción de nuevos valores y de la divulgación de tecnologías apropiadas a la realidad de la región semiárida nordestina, construyendo una ética de alteridad (LÉVINAS, 1997), en la relación entre naturaleza humana y naturaleza natural.

Así la educación contextualizada en la región del sertão semiárido deberá buscar no sólo preparar a los/las jóvenes para el mundo del trabajo y de la producción, pero de acuerdo con Gadotti (2000) deberá defender:



(...) la valorización de la diversidad cultural, la garantía para la manifestación ética, política y cultural de las minorías étnicas, religiosas, políticas y sexuales, la democratización de la información y la reducción del tiempo de trabajo, para que todas las personas puedan participar de los bienes culturales de la humanidad [...] es también una pedagogía de la educación multicultural. (GADOTTI, 2000, p. 10)

Por lo tanto, construir una propuesta de educación contextualizada en el semiárido exige que los profesores busquen reaprender a aprender para estimular a los alumnos a ser alumnos-investigadores de su propia realidad y, con eso, puedan aprender reflexionando sobre su acción e interactuando en su medio social. A su vez los profesores, amplían su mirada sobre el mundo en el momento en que son desafiados a pensar sobre sus prácticas en un proceso constante de reflexión-en la-acción (SCHÖN, 2005).

Una propuesta de educación contextualizada en el semiárido no puede limitarse solamente a los aspectos pedagógicos, precisa asumir un carácter político-pedagógico de transformación, excluyendo las formas mecánicas de enseñanza dentro de cuatro paredes, considerando los más diversos elementos (sociales, culturales, políticos y económicos) que tanto influyen en la vida de los sujetos de esas regiones más periféricas y menos desarrolladas. Una educación construida y discutida en el contexto histórico de los sujetos sociales comprometidos con la propuesta pedagógica pasa a tratar a la educación como un "proceso vivido" (DEWEY, 1978), pleno de las experiencias del cotidiano y superando a la propuesta educativa reproductivista, sin sentimiento, sin politicidad, sin relación con la vida del hombre sertanejo, asumiendo así las premisas freireanas (FREIRE, 1983) de que la educación está en constante movimiento y no puede ser desarrollada sin ser concebida como un acto político, con gran poder de transformación social.

No obstante, para efectivizar ese proceso es crucial la implantación de políticas públicas de educación comprometidas con proyectos de desarrollo regional, con sustentabilidad socioeconómica y ambiental, porque entre los espacios sociales, la escuela es un lugar en el cual se desarrollan las diversas formas de educar, con sus codificaciones y producciones de los saberes que constituyen los



contenidos curriculares obligatorios y necesarios a la organización de un determinado tipo de enseñanza – la escolarizada formal – que actualmente presenta una relevancia social de fuerte expresión. La nueva escuela tiene función eminentemente social, como se define en las DCNs (MEC/CNE, 2013).

Reforzando lo expuesto, tomamos las concepciones de Libâneo (2009, p. 26), según las cuales: "(...) la escuela necesita dejar de ser meramente una agencia transmisora de información y transformarse en un lugar de construcción de análisis críticas y de producción de la información", donde estas se articulen con la capacidad de los alumnos de recibirlas e interpretarlas con la de producirlas, por la atribución de significados sobre los conocimientos adquiridos y sobre su aplicabilidad en la vida práctica.

En la concepción de Menezes y Araújo (2007), un currículo contextualizado pasa necesariamente por la ruptura con los discursos y narrativas exógenamente introducidas y que desautorizan y niegan las construcciones y los saberes locales, proponiendo que:

El reconocimiento y valorización oficial e intencional de los diferentes y múltiples saberes, discursos y enunciados gestados en el contexto del Semiárido. La pluralidad, la contradicción, la complejidad y flexibilidad son principios que no solamente deben orientar los currículos contextualizados, sino que se constituyen como condición básica para que la contextualización supere el riesgo del reduccionismo y enyesamiento, e imprima en los currículos la capacidad actual y necesaria de expresión y visibilidad de los conocimientos y relaciones de los sujetos situados en un determinado contexto. (MENEZES; ARAÚJO, 2007, p. 46)

Las actuales discusiones en el campo curricular exigen una comprensión dialéctica y plural, ubicada en un contexto multidimensional que constituye los procesos pedagógicos innovadores y transformadores, necesarios a una educación comprometida con un proyecto de desarrollo social sustentable. Un currículo contextualizado exige la inclusión de narrativas transgresoras, gestadas originariamente en la experiencia de los sujetos de las llamadas minorías menos favorecidas que, en el contexto nordestino constituyen la mayoría de la población, y que no disfrutaban de los derechos



garantizados por ley, en lo referente a una educación de calidad, focalizada y pautada en la contextualización y en la legitimidad de sus orígenes.

De acuerdo con Baxio (2003), en el caso de la escuela, la oscilación entre conservación y cambio se da en un complejo proceso que involucra la transmisión de las pautas culturales y a través de contenidos llamados curriculares y por medio de procedimientos especializados (los métodos y estrategias didácticas). Así es como decimos que la escuela cumple con una doble función: instrumental y socializadora, dado que no siempre quedan ambas funciones ligadas causalmente, siendo una es el medio para alcanzar la otra.

Es válido enfatizar que, por décadas, se ha tratado al sertão semiárido nordestino, en discursos y prácticas políticas, como espacio de pobreza y miseria, incorporándose a las narrativas educativas y pedagógicas construyendo en el imaginario de la sociedad brasileña visiones sobre la región que no siempre conciben con la realidad vivida por las diversas comunidades que lo componen, contribuyendo para la estratificación de prejuicios y estereotipos sobre esa región y su gente.

Así, la educación desarrollada en escuelas públicas de la región del sertão semiárido nordestino brasileño viene siendo construida sobre valores y concepciones equivocadas con relación a esa realidad y los currículos escolares vienen reproduciendo una ideología cargada de prejuicios y estereotipos que reafirman esa representación negativa, omitiendo el potencial real que presentan la región y los sujetos que allí viven. En ese sentido, la propuesta de Martins y Lima (2001) es que se busque desarrollar un trabajo pedagógico de descolonización de la educación por medio de una contextualización, que favorezca el diálogo permanente entre el saber científico y el saber popular, referenciándose a los contextos vivenciados, sin negligenciar los contextos científicos que, como fuentes de base teórica, puedan constituir la criticidad necesaria para una adecuada formación escolar en cualquiera de sus niveles y/o modalidades de oferta.

Corroborando con los presupuestos anteriormente manifestados, Lima (2007) afirma que:

Una propuesta de educación contextualizada en el semiárido no puede limi-



tarse a los aspectos pedagógicos, precisa asumir un carácter político- pedagógico de transformación. No puede ser un proceso educativo desarrollado de forma mecánica y dentro de cuatro paredes, sin considerar y envolver los elementos sociales y culturales, que tanto influyen la vida de los sujetos sociales comprometidos con la propuesta pedagógica, porque no se puede trabajar una educación sin vida, sin sentimiento, sin politicidad, porque la educación está en constante movimiento. (LIMA, 2007, p. 40)

En ese sentido, no es cualquier tipo de educación que va proporcionar un entendimiento más justo y equitativo sobre la región para la vivencia, la convivencia el progreso de los sujetos locales. No es cualquier educación que va a prepararlos para enfrentar el desafío de construir un espacio sustentable y solidario, siendo que esta deberá ser desarrollada en este y para este contexto primando por la construcción de un nuevo sujeto regional, que consiga autoafirmarse como alguien crítico y transformador de las representaciones construidas a través de la historia sobre las personas y sobre la cultura de esa región brasileña.

Desde la década de 1990, diversos movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales (ONGs)⁴ en el Brasil⁵ construirán una nueva concepción de desarrollo sustentable para la región, pautado en el principio de la convivencia con las características socioambientales del semiárido. Es en ese vivir en común que las propuestas de convivencia y de contextualización regional están siendo construidas por autores, investigadores y estudiosos de la realidad regional, entre ellos: Álamo Pi-

4 El concepto de Organización No Gubernamental (ONG) tuvo su inicio en 1940, por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), para caracterizar a las entidades, de la sociedad que actuaban con proyectos humanitarios o de interés público. Su expansión ocurrió en las décadas de 1960 y 1970, en América Latina, donde se comenzó a percibir su importante papel en la lucha contra los Estados, así como su importancia en la construcción de políticas públicas y en la implementación de transformaciones (DIAS, 2003, p.15).

5 Las ONGs son entidades privadas, sin fines lucrativos, con el objetivo de acrecentar el mismo mejorar algo en una determinada sociedad. En Brasil, las ONGs actúan en diversos segmentos, como educación; salud; comunidad; apoyo a los niños y adolescentes; voluntariado; medio ambiente; apoyo a portadores de deficiencias; convenio con el gobierno; entre otras categorías de actuación. Estos ejemplos enfatizan que las ONGs son poseedoras de una amplitud de acciones inestimables, donde es parte de las más de 540 mil entidades registradas del Tercer Sector mundial (TACHIZAWA, 2004).



mentel (2002), en su tesis de doctoramiento sobre "Procesos educativos y su génesis en la convivencia de sus pedagogías subterráneas en el Semiárido brasileño", que discute sobre las formas de convivir en esa región; Josemar Martins (2006), en su tesis de doctorado discutiendo la temática y "Tejiendo la Red: noticias críticas del trabajo de descolonización curricular en el Semiárido brasileño y otras excedencias", que versa sobre la urgencia de descolonizar la educación en el Brasil y en especial en el contexto del Semiárido.

Además de los investigadores antes citados, debemos también citar a Gilcileide Rodrigues da Silva, con la tesis de doctoramiento "La enseñanza de la Geografía en la educación básica: los desafíos del que hacer geográfico en el mundo contemporáneo", defendida en 2010 en la Universidad de São Paulo – USP – tratando de la importancia de contextualizar esa enseñanza en la región semiárida; de Manoel Martins Santana Filho, con la tesis de doctoramiento "La educación geográfica escolar: contenidos y referencias docentes", defendida en la Universidad de São Paulo – USP – en el 2010, en investigación realizada con docentes de la enseñanza de la Geografía. Además del trabajo de Edmersom Reis (2009) con la tesis de doctoramiento sobre "La contextualización de los conocimientos y saberes escolares en los procesos de reorientación curricular de las escuelas del campo en el Semiárido brasileño", en la Universidad Federal de Bahía – UFBA – en el 2009; y de Ivânia de Paula Freitas de Souza que, en su disertación de maestría defendida en la Universidad Federal de Bahía, en el 2010, versó sobre "La Gestión de la Educación Contextualizada en el Semiárido: indagaciones de un proceso", a partir de las indagaciones sobre el proceso de enseñanza en esa región, se destacan estos estudios innovadores y recientes entre los trabajos académicos de otros investigadores que estudian y tratan de la cuestión de la enseñanza de la geografía en diferentes temáticas y enfoques sobre la educación en la región del Semiárido brasileño.

Además de los estudios e investigaciones citadas, la Rede de Educação en el Semiárido Brasileiro (RESAB) es precursora en esa discusión en torno de la construcción y contextualización de la educación semiárida y tuvo su origen en 1997, con experimentaciones aisladas en municipios



del Estado de Bahía/Brasil y creció con la producción de trabajos, estudios e investigación, con obras dirigidas para la temática de la educación contextualizada que, según Martins (2006, p. 37): "(...) en verdad no llega a ser un concepto, sino una idea, un discurso, en que pese a la falta de una definición más precisa, no es una cosa totalmente nueva y viene orientando prácticas variadas en el campo de la educación en el Semiárido", resaltando la necesidad que esté imbricada con las premisas de formación de profesores para actuar con esa modalidad pedagógica.

Se resalta que en las últimas décadas la escuela resurge en el escenario mundial como uno de los espacios privilegiados de socialización, de construcción del conocimiento y de la formación de importantes competencias y la figura del profesor cobra evidencia siendo puesta en el centro de los debates educativos, sólo que con nuevo ropaje. Hay una preocupación, aunque todavía tímida, con la valorización profesional, inclusive retomando la relevancia de la presencia del profesor como un profesional con identidad y valores propios y, sobre todo, vinculando a la formación docente como uno de los componentes de la transformación de la escuela y de la enseñanza pública en Brasil (NÉRI et al, 2006).

Esos procesos de formación de profesores, no debe ser vista solamente como habilitación para su actuación, pero si como proceso de continúa retomada de los conocimientos con los cuales trabaja, posibilitando la reflexión sobre su práctica cotidiana, con la actualización constante sobre las prácticas pedagógicas y sobre los currículos que las norlean. Libâneo (1994, p. 94) afirma que: "(...) es difícil pensar en la posibilidad de educar fuera de una situación concreta y de una realidad definida" y, al pensar en un currículo de formación es importante enfatizar las prácticas pedagógicas como actividades formadoras o, como refieren los artículos del Título VI de la LDBEN 9394/96,⁶ actividades de

6 LDBEN 9394/96 TÍTULO VI – DE LOS PROFISSIONALES DE LA EDUCACIÓN. Art. 61. La formación de profesionales de la educación de modo de atender a los objetivos de los diferentes niveles y modalidades de enseñanza y las características de cada fase del desarrollo del educando, tendrá como fundamentos: I - a asociación entre teorías y prácticas inclusive mediante a capacitación en servicio; II – aprovechar la formación y experiencias anteriores en instituciones de enseñanza y otras actividades. Art. 62. La formación de docentes para actuar en la educación básica se hará en ni-



formación en servicio, siendo necesario que se constituyan capacidades reflexivas sobre esas mismas prácticas, vinculadas con bases teóricas compatibles.

Esa preocupación con la formación continuada de profesores se acentúa en Brasil a partir de 1996, con la promulgación de la LDBEN 9394/96, siendo que esta legislación es la seguida por la edición de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs / BRASIL, 1998; 2000; 2008) presentando nuevos enfoques conceptuales y metodológicos en conformidad con las nuevas demandas para y por educadores y profesores en todas las regiones del país. La formación continuada de los profesores y demás profesionales de la educación pasa a ser foco de interés y esa formación pasa a ser garantizada por medio del Art. 67, inciso I y V de la LDBEN 9394/96, que define:

Art. 67 – Los sistemas de enseñanza promoverán la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, inclusive en los términos de los estatutos y de los planes de carrera del magisterio público:

Inciso I – Perfeccionamiento profesional continuado, inclusive con licenciamiento periódico remunerado para ese fin.

Inciso V – Período reservado a estudios, planificaciones y evaluaciones, in-

vel superior, en curso de licenciatura de graduación plena en universidades e institutos superiores de educación, admitida como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en las cuatro primeras series de enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad Normal; Art. 63. (aquí suprimido. (...)). Art. 64. LA formación de profesionales de educación para administración, planificación, inspección, supervisión y orientación educativa para la educación básica, será hecha en cursos de graduación en pedagogía o en nivel de pos-graduación, a criterio de la institución de enseñanza, garantida, en esta formación, la base común nacional. Art. 65. La formación docente, excepto para la educación superior, incluirá práctica de enseñanza de, al mínimo, trecientas horas. Art. 66. La preparación para el ejercicio del magisterio superior se hará en nivel de pos-graduación, prioritariamente en programas de maestría y doctorado. Párrafo único. El notorio saber, reconocido por universidad con curso de doctorado en área afín, podrá suplir la exigencia de título académico.

7 Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN's) son la referencia básica para la elaboración de las referencias curriculares en el Brasil. Fueron elaborados para difundir los principios de la reforma curricular y orientar los profesores en la búsqueda de nuevas abordajes e metodologías. Trazan un nuevo perfil para el currículo, apoyado en competencias básicas para la inserción de los jóvenes en la vida adulta; orientan los profesores sobre el significado del conocimiento escolar cuando contextualizado y sobre la interdisciplinariedad, incentivando el raciocinio y la capacidad de aprender (MEC/Inep, 2014).



cluidos en la carga de trabajo. (Brasil, 1996)

Por lo tanto, es del contexto legal promover la formación continuada de los profesores, aunque se entienda que esta no deba ser desvinculada de su realidad educativa y que, con ella se busque garantizar la cualitativa condición necesaria a su formación profesional para que se dinamicen sus prácticas en los contextos escolares, sea de la región semiárida o en cualquier otra región del país.

Para la formación de un profesional da educación capacitado para trabajar en el contexto del Semiárido brasileño, se hace necesaria la ampliación de saberes y conocimientos que direccionen los currículos de esas formaciones, construyendo un perfil adecuado de los profesores que deberán actuar en ese complejo espacio geográfico. Néri et al, (2006) presentan un perfil del profesor para actuar en el contexto del Semiárido con prácticas pedagógicas adecuadas a esa compleja realidad, para que sea un profesional que tenga curiosidad y capacidad para ser un investigador de sus realidades vividas, buscando conocer las realidades que lo cercan, las condiciones de vida y de cultura de sus alumnos y de las comunidades escolares, aprovechando los elementos presentes, contribuyendo para ampliar la comprensión de esa misma realidad, en sus demandas y en sus potencias y limitaciones. Definen también, Neri et al, (2006) que ese profesional, entre otras actitudes y competencias profesionales, desempeñe sus tareas pedagógicas como un:

Investigador – que se encuentra en busca de novas lecturas, nuevos conocimientos que llevan a la confrontación con la propia práctica; que se inquieta con la realidad, investiga y busca diferentes posibilidades de respuestas y que sabe de la importancia de sistematizar y registrar su quehacer y los saberes contruidos a lo largo de su práctica;

Problematizador – que percibe la complejidad del mundo y junto con los alumnos levanta nuevas hipótesis; que reconoce que existen varias posibilidades para una misma situación y que provoca cuestionamientos en los alumnos y alumnas, incentivándolos al descubrimiento;

Aprendiz – que comprende el público con que lida y reconozca en el alumno, y en la comunidad, potencial y posibilidades para continuar aprendiendo. Es el tipo de educador y educadora que no se conforma con el saber adquirido e insiste en siempre perfeccionarse.



Articulador – capaz de relacionar y articular conocimientos y situaciones que lleven a nuevos aprendizajes;

Creador – que invente diferentes posibilidades de aprender y enseñar; Democrático – que se propone aprender con las experiencias; que reconoce la necesidad de compartir e intercambiar ideas con otros educadores y educadoras [...];

Comprometido con el quehacer pedagógico – que percibe la enseñanza-aprendizaje como un quehacer profesional; que se preocupe con el resultado de su trabajo; con los índices de evasión y de repetición; con la calidad del aprendizaje; que se cuestiona sobre la utilidad de aquello que enseña, su por qué y para qué [...] (NERI et al, 2006, p. 111).

Para poner en práctica lo que se viene preconizando para una educación escolar contextualizada con la realidad del Semiárido, es fundamental que los profesores que actúan en las escuelas de la región adquieran esas competencias y ese perfil mediante la concreción de políticas públicas que valoricen ese conjunto de competencias, comprometidas con la inclusión, contextualización y democratización de la enseñanza pública regional, con las evaluaciones necesarias y pertinentes.

Entre las importantes discusiones actuales de los investigadores de la RESAB está también aquella relacionada a la construcción y al uso de los libros didácticos, los cuales deberían estar vinculados a una propuesta de educación contextualizada en la realidad regional. Sin embargo, no trata de la construcción de manuales o de materiales didácticos cerrados, estáticos, fragmentados, masificando culturas y sobreponiendo valores y conceptos, considerando apenas una visión de la historia, pero sin que ocurra producción de materiales didácticos que posibiliten el intercambio de saberes y la construcción de otros, abriendo espacios para la problematización de los conceptos, disponibilizando informaciones hasta entonces negadas y revelando posibilidades de ampliación de los saberes y conocimientos sobre la realidad contextual del semiárido nordestino, valorizando sus potencialidades y desvelando sus carencias y posibilidades de su transformación. Según Lins et al, (2006), la intención de construir un libro didáctico partiendo de los presupuestos de la educación contextualizada caracteriza:

(...) la posibilidad de trabajar con un material que ofrece una visión más am-



plia del Semiárido (en los aspectos ambientales, sociales, culturales económicos y políticos). Es importante entonces proponer un libro que posibilite discutir mejor las peculiaridades de la región y las relaciones de esta con el mundo, contribuyendo para descubrirnos formas apropiadas de convivencia, dando una dimensión motivadora y concreta de la propia realidad en movimiento, donde las situaciones de vida puedan ser elementos que posibiliten un espacio/tiempo de estudio y aprendizaje. (LINS et al, 2006, p.115)

Por lo tanto, la edición de libros y materiales didácticos contextualizados según la realidad de la región semiárida, según Lins et al, (2006) posibilitará mejor desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje y la transformación de las percepciones estáticas que todavía existen, cuando sus contenidos se distancian del contexto real del alumno y de la escuela y legitiman ideas unívocas, estereotipadas y con prejuicios sobre diferentes regiones, en especial sobre el Semiárido nordestino.

GEOGRAFÍA CONTEXTUALIZADA: CONSTRUCCIÓN CONCEPTUAL Y CONSTRUCCIÓN TEÓRICA-METODOLÓGICA

En las actuales propuestas de enseñanza en Brasil percibimos un énfasis en las actividades que permiten la construcción de conocimientos por parte del estudiante, siempre mediada por la acción del profesor, para que él pueda superar la visión de la enseñanza de conocimientos, permitiendo así construir nuevos entendimientos acerca del mundo y de la realidad en que vive.

De esta manera, pensar en el espacio geográfico no es pensarlo solamente como una categoría teórica para analizar la realidad, sino como afirma Cavalcanti (2002, p. 19): "(...) enseñar geografía en las escuelas para que las personas desarrollen un sentido del espacio de las cosas, en las cosas". Por lo tanto, la escuela tiene la función de trabajar estos conocimientos previos de los estudiantes, ampliando en confrontación y encuentro con el conocimiento ya organizado pedagógicamente y sistematizados por la ciencia, de tal manera que esto amplíe las posibilidades sobre la comprensión de sus espacios geográficos y de sus espacios vivenciales y que, de estos acuerdos ampliados, los estudiantes



puedan adquirir condiciones de su situación y se constituyan en transformadores de su entorno y sus condiciones de vida.

Según las proposiciones de Rivera y Gutiérrez (2014):

Así, el objeto de conocimiento es aislado para estudiar lo que es meramente en sí mismo y fuera del contexto y de su pasado. Uno de esos temas es el educativo donde es frecuente observar con preocupación que la acción educativa solo se estudia como si fuese una circunstancia aislada y desfasada de su escenario socio histórico. Además, se explica en sus teorías y prácticas, pero con una inquietante diferencia con el resto del sistema social y la vigencia permanente de la finalidad educativa transmisora. Esto trae como efecto, profundizar las contradicciones entre una acción neutral, limitada al aula y desconectada de su entorno social, además de incoherente de la explosión de conocimientos, noticias e informaciones que se difunden en las redes electrónicas y la extraordinaria producción biblio-hemerográfica de acentoplanetario. (RIVERA Y GUTIÉRREZ, 2014, p. 3-5)

Considerando lo expuesto, se entiende que el gran dilema de los geógrafos y profesores de Geografía, según Cavalcanti (2002, p. 13), "(...) es analizar y encontrar soluciones a algunos problemas fundamentales, como la pobreza y la brecha en el desarrollo regional". Por esta realidad, el geógrafo necesitará utilizar su potencial teórico, el dominio y las técnicas actuales y su compromiso con los altos objetivos nacionales para dar una contribución positiva a la solución de los problemas principales del país. Cavalcanti (2002, p. 13) fortalece también que: "(...) La ciencia también es política, y el científico debe saber por qué se utiliza, cómo se utiliza y a favor de los intereses de quienes es utilizada".

Sobre tales premisas es posible aplicar que las prácticas de enseñanza en las escuelas de la región Semiárida brasileña deben ser contextualizadas, tomando en cuenta la necesidad de una educación que emancipe al sujeto; una educación que descolonice las personas que viven en esa región y que cuestione los contextos, con el objetivo de desafiar y actuar activamente, como lo propone Freire (2006):

(...) cuanto más se preguntan los estudiantes, como seres en el mundo y con el mundo, más se sentirán desafiados. Tan desafiados, cuanto más obligados a responder al desafío. Desafiados, comprendiendo el desafío en su propia



acción para capturarlo. Más exactamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a ser cada vez más crítica, por eso cada vez más desalienada. (FREIRE, 2006, p. 80)

En este sentido, es relevante la construcción conceptual de la Geografía Contextualizada, no sólo en el ámbito del Semiárido, sino en otras regiones del país, considerando sus características ya que, en general, se entiende que el contexto es el acto de vincular el conocimiento de su origen y su aplicación práctica. La idea de contextualización entró en las pautas con la reforma de la enseñanza secundaria, desde la promulgación de la LDBEN 9394/96, que propone la comprensión de los conocimientos para el uso diario. Además, los PCNs (BRASIL, 1998; 2000), las direcciones metodológicas que orientan a la escuela y a los profesores en estas nuevas construcciones, para esos nuevos conceptos teóricos y prácticos, se deben basar en dos ejes principales: la interdisciplinariedad y la contextualización.

La LDBEN 9394/96, artículo 28, señala que "Art. 28 – Los sistemas de educación promoverán las adaptaciones [curriculares] necesarias para su adaptación a las peculiaridades de la vida rural y de cada región (...)". Esto significa que la educación debe tener en cuenta la vida cotidiana y la realidad de cada región, experiencias de los estudiantes y cuáles serán sus probables áreas de actividad profesional; en fin, enseñar teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes, ampliar el entendimiento y la comprensión acerca de cómo pueden actuar como ciudadanos y transformadores de su contexto vivencial.

El Art. 28 de LDBEN 9394/96, define que se contemple especialmente:

- "Art. 28- I – contenidos curriculares y metodologías adecuadas a las reales necesidades e intereses de los estudiantes de la zona rural;
- II – organización escolar propia, incluyendo la adecuación del calendario escolar en las etapas del ciclo agrícola y condiciones climáticas;
- III – adecuación a la naturaleza en la zona rural." (BRASIL, 1996)



Aunque el Art. 28 se refiere a la enseñanza en las zonas rurales, las regiones del semiárido del nordeste se presentan con estas características de carácter rural, por su extensión geográfica, y por la presencia de una gran parte de la población que vive en el medio, con bajos ingresos, alimentación y salud carenciadas y alto déficit en el acceso a medios de comunicación y tecnologías de información actuales. Por lo tanto, practicar una educación contextualizada implica tomar en cuenta dicha población, características demográficas y geográficas y: "(...) desarrollar un contexto geográfico, se refiere a pensar cómo viven y conviven estos amplios sectores de la población brasileña". (CAVALCANTI, 2002, p. 23).

Solamente sobre la base de tales supuestos es que el conocimiento tendrá verdadero significado para el estudiante, de lo contrario se seguirá preguntando: "¿Por qué estoy yo aprendiendo esto?" o "¿Cuándo usaré esto en mi vida?" Este tipo de preguntas hacen que el estudiante, a menudo, rechace los contenidos escolares y se desinterese por su escolaridad, aumentando los índices de abandono y la evasión de las escuelas de la región del noreste y comprometiendo el éxito en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje.

Con el fin de mitigar estos sucesos, ayudando a que se obtenga mejor rendimiento e interés escolar y haciendo que el estudiante sienta placer y gusto por los estudios y por adquirir mayores conocimientos, entendemos la importancia y la relevancia de los mismos en su vida práctica, Layne et al, (2006) afirma que el profesor necesita definir estrategias didácticas-metodológicas para trabajar los contenidos en forma significativa, contextual y vinculada a los conocimientos previos de los estudiantes, para luego tomar las decisiones necesarias y construir ambientes de aprendizaje contextualizado.

La idea de contextualización requiere la intervención del estudiante en su proceso de aprendizaje, estableciendo conexiones entre los conocimientos y entre ellos y sus experiencias. De esta manera, el alumno será más que un mero espectador de su proceso de formación escolar, pasando a tener un papel central y protagonista, actuando como un agente que aprende y utiliza el conocimiento para resolver problemas y transformar a sí mismo y a su universo vivencial. Como las DCNs (MEC/



CNE, 2013), en su función social la escuela contemporánea requiere que el profesor cree situaciones significativas relacionadas con su universo vivencial y las haga interactuar activamente, trayendo la vida cotidiana al aula y acercando el conocimiento científico, como sujetos de derechos y de derechos a una educación de calidad. Esto es posible debido a que son numerosos y prácticamente inagotables los campos y contextos de las experiencias experimentadas por los estudiantes y la escuela, que se pueden utilizar para dar sentido y significado a los conocimientos estudiados a través de la aplicación práctica en la vida cotidiana de los estudiantes.

En este sentido, la geografía como ciencia tiene un gran potencial en sus enfoques epistemológicos diversificados, que deben ser contextualizados con el fin de ser explorados adecuadamente en la escuela todos los días, a través de diversos trabajos pedagógicos y relacionados con cada etapa de la educación de los estudiantes. Si contextualizados, los conocimientos geográficos relacionando conceptos como espacio geográfico, lugar, territorio, región, entre otros y, en constante discusión, serán interrelacionado y directamente involucrado con la situación actual. Aunque las dimensiones globales del conocimiento atraviesan ciertos límites, un mundo singular de representaciones sociales, locales y regionalmente localizado, no resiste intactamente a la lógica de la homogeneización, manteniendo algunos rasgos culturales y las características propias que necesitan ser desveladas y contribuir con ese desvelamiento en la comprensión de espacios geográficos donde viven enormes masas de población, sin la apropiada relación con su entorno y sus condiciones de vida.

Según Moreira (2006), centrada en descripciones, no en conceptos, ha sido esta característica el pecado y la virtud de este saber tan antiguo [la Geografía], tal vez visto como el único caso de saber que no conocemos la ruptura epistemológica de la fase de la representación clásica a la fase de la representación moderna y añade que: "(...) la Geografía es una ciencia de síntesis y tiene como realidad la totalidad. Como el objeto que constituye la base de la construcción de la totalidad sintética es ahora la relación media del hombre y la organización espacial [...]" (MOREIRA, 2006, p. 123).

Es importante reconocer que se necesita asumir la relevancia de la enseñanza de la geografía



en la escuela contemporánea, renovando la construcción de estos conocimientos. Sin lugar a dudas, su proceso está acompañado por la dinámica espacio/tiempo y las transformaciones socio-espaciales y geopolítica que se han producido en los últimos años que han impulsado un "ojo crítico" a la ciencia geográfica. Romper algunos paradigmas y presentar esta nueva imagen de la geografía en la educación es un gran reto que está ganando fuerza a través del estudio e investigación de muchos pensadores y profesionales que trabajan en el área.

Según Rivera y Gutiérrez (2014) es necesario e razonable entender que:

(...) ante las condiciones difíciles del mundo contemporáneo los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias sociales deben reorientar su labor formativa hacia una explicación crítica y transformadora de la realidad geográfica vivida en sus espacios y dinámicas. Atiende este punto de vista, a una razón indiscutible de contribuir a formar un comportamiento activo e interactivo de los educandos con su entorno desde un punto de vista dialéctico, indagador y creativo. Eso se logra al promover actividades pedagógicas que faciliten la explicación de situaciones geográficas de la comunidad, sustentadas en la indagación permanente que se desarrolla desde la integración teórico y práctica hacia la obtención de un nuevo conocimiento. (RIVERA; GUTIÉRREZ, 2014, p. 5)

La investigación y los estudios recientes, de los autores ya citados a lo largo de la construcción teórica de esta investigación, busca discutir la importancia de comprender que el estudio de la Geografía debe significar algo más agradable, tangible y funcional que no sólo se atiene a memorizar mapas locales, nombres, capitales, ríos y sus afluentes, sin dar énfasis a la lectura correcta de este mapa, sin discutir el valor económico y social y los problemas existentes en estos contextos, sin colocar la importancia de los ríos para la supervivencia y el progreso de los seres humanos y la importancia su preservación, la discusión de los efectos climáticos sobre estos recursos hídricos y su explotación inadecuada. Según Vesentini (1996) Geografía debe ser una ciencia explorada en todos sus ámbitos, los cuales superan el conocimiento empírico, teniendo en cuenta que:

Más que nunca, ahora es una necesidad urgente conocer en forma inteligente (no memorizar la información, sino comprender procesos, las dinámicas, los



cambios potenciales, las posibilidades de intervención) el mundo en que vivimos, desde el nivel local hasta el nacional y el mundial. Y eso, después de todo, es la enseñanza de la geografía. (VESENTINI, 1996, p. 12)

Las exposiciones de Vesentini (1996) consideran que la enseñanza de la Geografía es mucho más que intentar problematizar situaciones, realidades, procesos y sus dinámicas y/o utilizar los contenidos estratificados en los libros de texto como el único camino para ser explorado, dejando de lado la importancia de estudiar el propio lugar donde se encuentra el proceso de enseñanza, explorando y haciendo que los estudiantes sean conscientes de sus realidades locales /regionales y las relacionen a otras realidades, contextualizando y utilizando los principios geográficos adecuados para el proceso de enseñanza maximizando los resultados de los aprendizajes.

La historia del conocimiento geográfico ha evolucionado, aunque tímidamente y es de destacar que las prácticas pedagógicas basadas en las metodologías de pedagogías tradicionales, en las que la atención se centró en la memorización y la reproducción ya no son útiles porque con tales métodos muchos estudiantes perdieron interés por los conceptos geográficos y como afirma Galvão (2007, p. 15), en muchos casos: "(...) aún prevalece en el sentido común de una concepción que la enseñanza de la geografía es descontextualizada, distante de la realidad experimentada por el estudiante, el progreso de la ciencia geográfica y los cambios en la sociedad".

De acuerdo con PCNEM (MEC, 2000; 2008) la importancia de la Geografía en la enseñanza primaria y secundaria se relaciona con las múltiples posibilidades de ampliación de los conceptos geográficos, así como guiar la formación de un ciudadano con el fin de aprender a conocer , aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser (DELORS, 1998), a través de los conocimientos geográficos contextualizados siendo posible llevar a los estudiantes a reconocer las contradicciones y los conflictos existentes en el mundo y sus experiencias, haciendo que el aprendizaje sea más significativo.

Con respecto a estos aprendizajes significativos, se refiere el exponente de la teoría del aprendizaje significativo, el psicólogo estadounidense David Ausubel, siendo el principio guía de su teoría



la idea de que para que ocurra el aprendizaje es necesario partir de lo que el alumno ya sabe, abogando que los profesores deben crear situaciones educativas con el fin de descubrir esos conocimientos, los cuales fueron tomados por Ausubel (2003, p 85.) como "conocimientos previos" o como "(...) aquel conocimiento caracterizado por ser declarativo, lo que presupone un conjunto de otros conocimientos de procedimientos, emocionales y contextuales, que también constituyen la estructura cognitiva previa del aprendizaje de los estudiantes ".

Estos conocimientos previos, de acuerdo con Ausubel et al, (1980), sería los soportes en los cuales se apoya el nuevo conocimiento, amarrándose y haciendo hincapié en que: "(...) el factor aislado más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüe esto y enseñe en consecuencia", dijo Ausubel et al, (1980, p. 64). La idea clave es que el aprendizaje significativo es un proceso mediante el cual los nuevos conocimientos se refieren a aspectos relevantes ya existentes en la estructura de conocimiento de cada sujeto y por su importancia se sitúan y se refuerzan en sus entornos vivenciales, mientras que la escuela los relaciona con el conocimiento sistematizado que compone el plan de estudios de la misma.

Conviene señalar que, a diferencia del aprendizaje significativo, en el aprendizaje de memoria, la información se aprende prácticamente sin interactuar con la información pertinente y ya está presente en la estructura cognitiva del alumno. La nueva información se almacena de manera arbitraria y literal, y de esa manera, fácil de ser olvidado, porque según Ausubel et al, (1980), en el aprendizaje de memoria, se produce:

(...) asociaciones puramente arbitrarias, como la asociación de pares, rompecabezas, laberinto, o aprendizaje de series y cuando los estudiantes no tienen el conocimiento previo relevante necesario para hacer la tarea potencialmente significativa, y también (sin tener en cuenta el importante potencial contenido en la tarea) si el estudiante indica una estrategia sólo para internalizar de una manera arbitraria, literalmente (por ejemplo, como una serie arbitraria de palabras). (AUSUBEL et al, 1980, p.23)

Sin embargo, Ausubel (2003) no ve oposición entre aprendizaje de memoria y significativo,



pero los ve como un continuo, manteniendo que el aprendizaje de memoria es inevitable en el caso de conceptos totalmente nuevos para el estudiante, pero más tarde se convertirá en significativo, si es adecuadamente trabajada por el profesor. Según lo declarado por Carlos (1996), para presentar al estudiante el concepto de lugar - el punto de articulación entre la mundanidad en la constitución y lo local en cuanto a lo concreto y específico de tiempo - esto sólo tendrá sentido y significado en la medida en que sea relacionado con alguna idea relevante, que es clara y organizada en la estructura cognitiva del estudiante, de lo contrario el principio se almacenará el concepto mecánicamente.

Para caracterizar mejor el aprendizaje significativo, Ausubel et al, (1980, p 39), lo diferencia en tres categorías, a saber: el aprendizaje de representación, el aprendizaje conceptual y el aprendizaje proposicional. Aprendizaje representacional se refiere al significado de los símbolos unitarios y las palabras, siendo el tipo de aprendizaje básico donde los sujetos relacionan los objetos a los símbolos y estos les permiten conocer y organizar, nombrar, clasificar, definir funciones. Este tipo de aprendizaje está más cerca del aprendizaje mecánico o automático, de acuerdo con Ausubel et al, (1980).

El aprendizaje conceptual o de conceptos, tal como se propone Ausubel et al, (1980), se compone de ideas categóricas representadas por símbolos y debe venir relacionada con el aprendizaje representacional, porque los conceptos representan regularidades en hechos, situaciones y tienen atributos esenciales que son generalmente conocidos por alguna señal o símbolo. Sin embargo, el aprendizaje conceptual termina siendo un tipo complejo de aprendizaje representacional, aunque puede ser importante en el proceso educativo desde el momento en que es sustantivo y no arbitrario.

Pero no siempre los contenidos que se enseñan en la escuela están cargados de significado para los estudiantes y el aprendizaje proposicional trata de significados expresados por grupos de palabras combinadas juntas en las proposiciones y oraciones. Al aprender el significado de la proposición verbal, antes de aprender el significado de cada uno de los términos que lo componen, a un aprendizaje más complejo y significativo más allá de la suma de los significados y conceptos que componen la proposición, por ejemplo, Ausubel et al, (1980). El aprendizaje significativo proposicional es



más complejo que el aprendizaje representacional y conceptual, en el caso de las representaciones y conceptos que pueden constituir los subsunçores⁸ para la formación de proposiciones.

De acuerdo con Ausubel et al, (1980), existen situaciones en las que los estudiantes no tienen inclusive relacionados con los nuevos conceptos y, en tales circunstancias, será necesario introducir a través de la memorización siendo necesario el uso de organizadores previos como estrategia para la enseñanza y el aprendizaje. Los organizadores previos son materiales introductorios presentados a un nivel más alto de abstracción, generalidad y exclusividad que el contenido del material didáctico que se puede aprender, con el fin de facilitar el aprendizaje significativo y están destinadas a servir como puentes cognitivos entre lo que el alumno que ya sabe y él debe saber para que pueda aprender de manera significativa el nuevo contenido.

Souza y Moreira (1981, p. 38) sostienen que los organizadores anteriores deben ser utilizados como la estrategia más eficaz para facilitar el aprendizaje significativo cuando el estudiante no tiene, en su estructura cognitiva, los conceptos relevantes para el aprendizaje de un tema en particular. En la concepción ausubeliana los anteriores organizadores tienen por objeto facilitar el aprendizaje de un tema en particular. Sin embargo, la cuestión es: ¿Cómo es posible evaluar si un aprendizaje adquirido por los estudiantes es significativo o no? De hecho, cuando el contenido que se presenta está claro y el aprendizaje adquirido permite la competencia de los estudiantes para transferirlo a las nuevas situaciones, diferentes de los que se utilizan para su educación.

El hecho de que el alumno sea capaz de definir conceptos, hablar de ellos o incluso resolver problemas complejos no significa que tiene aprendizaje significativo ya que según la proposición ausubeliana, Moreira (2003, p. 48) establece que: "(...) una larga experiencia en la toma de exámenes con los estudiantes hace que se acostumbren a memorizar no sólo las proposiciones y fórmulas, sino que también causas, ejemplos, explicaciones y formas de resolver los problemas típicos."

8 Los conceptos subsunçores – o conceptos desarrolladores, integradores, insertadores, anclas – determinantes del conocimiento previo son aquellos que ancla nuevas aprendizajes (AUSUBEL et al, 1980).



Moreira (2003) elabora, desde el punto de vista de Ausubel, ¿Cómo sería un instrumento de evaluación, en la premisa del aprendizaje significativo:

(...) para buscar pruebas de comprensión significativa la mejor manera de evitar la "simulación del aprendizaje significativo" es la formulación de preguntas y problemas de una manera nueva y desconocida, que requiere la máxima transformación de los conocimientos adquiridos. Test de comprensión, por ejemplo, al menos deberían ser formuladas de manera diferente y se presentan en un contexto algo diferente de la que se encuentra originalmente en el material didáctico. (MOREIRA, 2003, p. 156)

Sintetizando, se produce la predisposición del alumno para aprender como un requisito previo para su aprendizaje y es esencial para aclarar que, de acuerdo con Ausubel, la educación siempre debe venir de lo que el alumno ya sabe, organizando el contenido de acuerdo con esa estructura cognitiva previa. (Moreira, 2003)

Corroborando esta afirmación, las Directrices Curriculares para la Educación Secundaria (BRASIL, 2006, p 52) señalan que: "*El aprendizaje será significativo cuando la referencia del contenido esté presente en el aula diariamente y la hora de considerar el conocimiento que estudiante trae consigo, a partir de su experiencia*". Por lo tanto, se enfatiza en que la comprensión de la Geografía en el lugar donde vivimos, que significa conocer y comprender intelectualmente los conceptos y las categorías, tales como: el lugar, el paisaje, los flujos de personas y mercaderías, zonas de recreo y los fenómenos y objetos existentes en el espacio urbano o rural, por lo que, para que esa comprensión se produzca, es necesario saber manejar los conceptos, saber sobre lo que se refieren y que expresa la conducción teórica. Desde esta perspectiva, es relevante para comprenderlos situarse en el lugar que los cobija, que produce y reproduce las culturas, y como una manera de la vida diaria materializada (BRASIL, 2006).

Corroborando estas premisas, Baixio (2003) establece que:

Le llamamos "educación" al proceso de socialización de las nuevas generaciones. La escuela lo asume y lo modela a través de la enseñanza de contenidos



de importancia social, los que dan cuenta de la historia de la humanidad, los logros, sus pensamientos. Así su función aparece [...] como requisito para la supervivencia de la sociedad⁹. (BAXIO, 2003, p. 53)

Sólo una práctica pedagógica basada y orientada por tales principios y conceptos pueden desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía contextualizada evitando enseñar solamente conceptos geográficos contenidos en los libros de texto a menudo apartados del contexto real de los estudiantes, sino enseñar y tratar el contenido en sintonía con la experiencia y la realidad del lugar donde se insertan de manera que puedan aprender y articular prácticas necesarias para una relación sostenible entre el hombre y la naturaleza.

Sin embargo, para que esto suceda es esencial el desarrollo una enseñanza eficiente y un aprendizaje eficaz. No es suficiente sólo "enseñar" pues esta acción es diferente de la "construir-reflexionar-enseñar" y, según Lorenzato (2006, p. 2): "La enseñanza es preparar al estudiante para construir su propio conocimiento. De esta manera, no es sólo enseñar cuando, como resultado de esto hubiera aprendizaje". Ratificando tal afirmación, Callai (2002, p. 92- 93) señala como fundamental: "(...) que se considere que el aprendizaje es un proceso del estudiante y las acciones que siguen necesariamente deben ser dirigidas a la construcción del conocimiento por este sujeto activo [...]."

Reconociendo que es posible "enseñar" sin conocer en profundidad el contenido a ser enseñado y la realidad a ser explorada, se afirma que es imposible enseñar sin saber lo que va a ser enseñado. Por lo tanto, es necesario que el profesor conozca tanto los contenidos (geográficos) como las metodologías para enseñar (didáctica) y, sin embargo, ambos no son suficientes para promover el aprendizaje significativo. Una manera de enseñar sin conocer es repetir exactamente lo que el estudiante encuentra en el libro de texto, que puede conducir a concebir al profesor como innecesario para

9 Nós o chamamos de "educação" para o processo de socialização das novas gerações. A escola irá assumir o modelado através do conteúdo ensinado socialmente significativo que percebem na história da Humanidade, suas realizações, seus pensamentos. Assim, a sua função aparece [...] como um requisito para sobreviver a mesma sociedade (BAXIO, 2003, p. 53).



su aprendizaje, ya que no hay nada que lo estimule a que querer aprender y comprender (CALLAI, 2002).

Por otro lado, el profesor que enseña con conocimiento sobre el tema y establece vínculos con las realidades específicas de los estudiantes, sin duda ganará el respeto, la confianza y la admiración de sus alumnos y será capaz de motivarlos a aprender geografía y entender alguno de sus innumerables vínculos, analizando, construyendo, discutiendo y aplicando conceptos geográficos, reconociendo la importancia y el significado del lugar como espacio de vivencia cotidiana de los sujetos sociales en sus relaciones geo-históricas, políticas, económicas y culturales.

En este sentido, para desarrollar un aprendizaje significativo de la geografía como un componente curricular, es necesario contextualizarlo de acuerdo con el lugar o territorio donde la enseñanza se lleva a cabo. Y para que esta contextualización suceda es esencial que el profesor ponga en práctica varias estrategias metodológicas, desde el diálogo con lo aprendido hasta el saber observarlos, saber oírlos y saber principalmente respetarlos en sus capacidades y/o limitaciones, escuchando su potencial. De acuerdo con Lorenzato (2006, p. 16): "Escuchar a alguien significa analizar e interpretar los diferentes tipos de manifestaciones de los estudiantes". De este modo, más, que dialogar con los estudiantes, lo que necesitamos saber, es saber hablar con ellos y saber comprender sus significados e interpretaciones, colocándolos en las posibilidades de su expansión y su aplicación en otros contextos experimentales.

Así que, la cuestión no sólo es permanecer apenas en los conceptos de la Geografía curricular, sino combinarlos con el contenido y con las experiencias existenciales de los estudiantes, ya que sin ellos los conceptos son definiciones vacías y sin sentido. Para desarrollar en la práctica una Geografía Contextualizada, es esencial establecer conexiones entre conceptos, contenidos, vivencias y experiencias, articulando conocimientos ya adquiridos por los sujetos antes de comenzar en la escuela y hacer esa contextualización con el espacio global y el lugar, tratando de cuestionar y discutir interrogantes intrínsecas a la formación profesional y ciudadana del estudiante.



LA GEOGRAFÍA CONTEXTUALIZADA Y EL CURRÍCULO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN ESCUELAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Teniendo en cuenta lo que ya se ha dicho, se entiende que el proceso de enseñanza de una Geografía Contextualizado es la base fundamental para el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno, teniendo en cuenta que tendrá como ancla no sólo los conceptos y definiciones, sino las experiencias presentadas por sus vivencias, observaciones y conocimientos previos, aunque aún no los tenga sistematizados. Esas experiencias traídas a la clase se constituirán a partir de sus raíces y bases culturales y fueron adquiridas en el núcleo familiar y en el grupo cultural al cual él pertenece. Obviamente el aula es un espacio heterogéneo, con gran riqueza de conocimientos para ser explotados por el profesor, si éste está de hecho preparado para trabajar con una educación contextualizada.

Se entiende que es importante elaborar una definición de Geografía Contextualizada, siendo aquella que busca trabajar los elementos esenciales de la Geografía como una ciencia, sin dejar de lado y favoreciendo las diferentes "geografías" de los estudiantes, en la premisa de que cada uno de ellos aporta su conocimiento construido en sus lugares y áreas geográficas mejorándolos a partir de lo que le es permitido explorar en el aula, a través del conocimiento sistematizado recomendado por el plan de estudios y trabajado por el profesor. (PEREIRA, 2007)

Por lo tanto, la geografía contextualizada va contra las prácticas de la geografía tradicional que, de acuerdo con las declaraciones oficiales, ya estaría abolida en los sistemas educativos, pero se sabe que en la práctica aún está presente en la vida cotidiana escolar en muchas escuelas del país. La Geografía Contextualizada en primer lugar apunta principalmente a trabajar con "la geografía" del estudiante y, en segundo lugar, con los contenidos curriculares sistematizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas "geografías" traídas por el estudiante están vinculadas a los conocimientos geográficos relacionados con su espacio físico, su clima, la realidad geomorfológica e hidro-



gráfica, el mapeo de su ciudad y de su barrio de origen, la geografía económica, política y regional que él ya conoce, la geografía cultural en el que se reconoce como sujeto social, entre muchos otros aspectos que deben ser tomados en cuenta cuando se trabajan los conocimientos geográficos y la contextualización de ellos. (FREITAS et al, 2009)

El enfoque del componente curricular de la Geografía contextualizada puede ser comparada con el enfoque sistémico, que aboga por una forma de resolver los problemas desde el punto de vista de la Teoría General de Sistemas (TGS) (BERTALANFFY, 1977). Por lo tanto, la aplicación de esta teoría a los estudios geográficos sirve para enfocar mejor la investigación y para delinear con mayor precisión el estudio de este sector de la ciencia, así como proporcionar oportunidades para la reconsideración crítica de gran parte de sus conceptos. TGS fue desarrollado por el alemán Ludwig Von Bertalanffy alrededor de la década de 1940, con el objetivo de clasificar los sistemas y analizar cómo se organizan sus componentes, las categorías que se presenten relacionadas con los padrones de comportamiento de cada categoría.

El abordaje del componente curricular de Geografía de forma contextualizada puede ser comparada al abordaje sistémica¹⁰, que preconiza una manera de resolver problemas bajo el punto de vista de la Teoría General de Sistemas (TGS) (BERTALANFFY, 1977). Así, la aplicación de la referida teoría a los estudios geográficos sirve para focalizar mejor las investigaciones y para delinear con mayor precisión el sector de estudio de esa ciencia, además de propiciar oportunidades para reconsideraciones críticas sobre muchos de sus conceptos. La TGS fue desarrollada por el alemán Ludwing Von Bertalanffy en la década de 1940, teniendo como objetivo clasificar los sistemas y analizar de

10 La Teoría General de los Sistemas (TGS) fue presentada en carácter inaugural en el seminario filosófico en Chicago en el año de 1937 por el biólogo Ludwig von Bertalanffy. El autor sedimenta la concepción sistémica impulsando que: "Es necesario estudiar no solamente partes y procesos aisladamente, pero también resolver los decisivos problemas encontrados en la organización y en el orden que los unifica, resultante da interacción dinámica de las partes, tornando el comportamiento de las partes diferentes cuando estudiado aisladamente y cuando tratado en el todo" (BERTALANFFY, 1977; p. 53).



qué forma sus componentes se organizan, las categorías presentes relacionados a los padrones de comportamiento de cada categoría.

Con esta base la investigadora busca relacionar los conocimientos y contenidos del saber geográfico, trabajando con premisas de sistemas abiertos, siendo estos los sistemas más formales y educativos generales, considerados como macro educativos y los micro educativos, siendo aquellos que ocurren en los micro-espacios de la escuela, o sea aquellos pertinentes a las relaciones que ocurren en el contexto interno de la escuela entre alumnos y profesores. Se considera que son estos sistemas abiertos que poseen los inputs (entradas) y outputs (salidas). Los sistemas clasificados como abiertos, como propone Cristofolletti (1979, p. 15): "Son aquellos en los cuales ocurren constantes trocas de energía y materia, tanto recibiendo como perdiendo" y, ciertamente se puede considerar que, en las relaciones entre los alumnos y los profesores, en las prácticas pedagógicas cotidianas estas relaciones ocurren como tal – entre inputs (entradas) y outputs (salidas) – se ubica entonces el proceso de aprender y de enseñar.

De este modo, los sistemas abiertos¹¹ sufren interacciones con sus contextos ambientales y esa interacción genera realimentaciones, que pueden ser positivas o negativas, creando así una autorregulación regenerativa que, a su vez, crea nuevas propiedades que pueden ser benéficas o maléficas para el todo, independientemente de las partes. Un sistema abierto e su ambiente están en permanente interrelación. En el caso específico de la actuación pedagógica del profesor existen las entradas de conocimientos que son aprehendidos y aprendidos en sus procesos de formación (serían sus inputs), que poseen también las salidas (los outputs), que ocurren en las formas y técnicas que utiliza al trabajar y/o transmitir los saberes sistematizados del currículo cuando los enseña a sus alumnos.

Con base en ese entendimiento es que la investigadora procede una analogía entre lo que

11 Santaella y Vieira (2008, p. 33-82) afirman que sistemas abiertos son aquellos que intercambian materia, energía e información con otros, diferentemente de los sistemas cerrados. Los autores relatan que todos los sistemas son abiertos en algún nivel, ya que en algún momento ocurre una interacción con el ambiente y, por consecuencia, una absorción de información de ese ambiente.



versa la Teoría General de los Sistemas y la dinámica de los sistemas de enseñanza escolarizado en sus interrelaciones entre saberes sistematizados del currículo y saberes de la experiencia y de la vida de los alumnos, caracterizando la premisa de una Educación Geográfica Contextualizada.

Se buscó en Sacristán (2013) mejor teniendo como base para tales afirmativas, pues considera el autor que el currículo necesita cumplir tres elementos básicos en su definición práctica, siendo estos: los fines a los que se destina, las acciones y las actividades del mismo decurrentes y los resultados o efectos reales provocados en el alumnado, siendo que en su implementación es importante que se pretenda por lo menos o alcance de los fines de carácter educativo a que se destina a la escuela y la acción pedagógica de los profesores. Considera Sacristán (2013) sean estos fines los más importantes, porque son derechos de los alumnos que estos sean efectivos y que no queden relegados apenas a los discursos oficiales y/o a los documentos que los norlean en normativas y/o directrices curriculares.

Es importante ubicar lo que dice José Gimeno Sacristán (2013), entre otros aspectos, cuando trata del currículo y de sus decurrentes consecuencias y efectos sobre el alumno, afirmando que este deba contribuir para:

- Ampliar las posibilidades y las referencias vitales de los individuos, sea de donde vengan. O sea, crecer y abrirse para el mundo de referencia más amplios debe ser una posibilidad para todos, mismo que eso se dé de manera distinta y en medidas desiguales.
- Transformar los niños y los jóvenes en ciudadanos solidarios, colaboradores y responsables, haciendo con que experiencias adecuadas sean reconocidas como ciudadanos ya en esa fase de formación [porque la entiende como proceso de construcción de identidades].
- Fomentar en los niños y en los jóvenes, posturas de tolerancia durante el propio estudio de las materias [componentes curriculares], lo que implica la transformación de estas [adecuándose a los contextos vividos de cada región y /o población].
- Consolidar en los alumnos principios de racionalidad en la percepción del mundo, en sus relaciones con los demás y en sus actuaciones.
- Tornarlos conscientes de la complejidad del mundo, de su diversidad y de la relatividad de la propia cultura, sin renunciar a su valorización también como “su”, a valorización de cada grupo, cultura, región, país, estilo de vida, valores, etc.



- Capacitarlos para la tomada democrática de decisiones. (SACRISTÁN, 2013, p. 25)

Siguiendo con el pensamiento de Sacristán (2013) se debe considerar que toda la acción consciente – y se entiende que la acción educativa y pedagógica de los profesores en la escuela deba serlo - para influir en los demás deba tener sentido para quien la ejecuta, en el caso el profesor, y deba tener significado para quien la recibe y participa de la misma – en el caso el alumno. Esas acciones de enseñanza y de aprendizaje, entendidas como acciones situadas en sistemas abiertos – complejos y sistémicos – deberán envolver todos los procedimientos formales de la acción escolar (de enseñanza y de los decurrentes aprendizajes) sobre y con el alumnado entendido en todos sus aspectos y matices diferenciados, porque como afirma Sacristán (2013):

La acción de influir sobre el otro, enseñándolo, sea de forma consciente e/o inconsciente (rutinera o mecánica), produce o estimula la elaboración de un significado en quien es sujeto a las acciones de esa influencia. Ambos aspectos o sentido para quien educa y el significado para quien es educado – pueden estar vinculados entre sí por relaciones de causa y efecto, y así deseamos que ocurra, pero ambos aspectos pertenecen a órdenes de realidades distintas. Una cosa es la intención de quien desea reproducir y alcanzar éxitos guiados por determinados fines, realizando determinadas acciones y actividades de enseñanza, otra cosa son los efectos provocados (las elaboraciones subjetivas en quien recibe la influencia), o sea en los receptores que aprenden. (SACRISTÁN, 2013, p. 25)

Se entiende, por lo tanto que si esos fines, destacándose entre los tres elementos cruciales a los currículos escolares, como enunciados por Sacristán (2013) – los fines a que se destina, las acciones y actividades de ellos decurrentes y los resultados o efectos reales que se provoca en el alumnado, de tal suerte que sean determinantes para una mejor situación de la misma y en la escuela, porque en el modelo de sistema abierto, humano y vivencial la educación escolar necesita tener presentes los contextos en que ocurren esos saberes formales y los impactos que los mismos tengan sobre esos mismos contextos, una vez que en sus realidades diversas: "(...) es absolutamente imposible querer que los objetivos o los fines de la educación y de la enseñanza correspondan a los resultados de aprendi-



zajes previstos y entendidos como se fueran aspectos totalmente simétricos" , afirma Sacristán (2013, p. 26).

Se refuerza la afirmativa considerando la relevancia de que la educación contextualizada y la enseñanza del componente curricular Geografía está situada en una condición semejante a lo que dice Sacristán (2013) y que se considere el currículo como una situación procesual, en la cual están presentes las diferentes dimensiones del currículo, dimensiones estas distintas, aunque no excluyentes, donde el proyecto de educación contenido en los documentos oficiales (LDBEN 9394/96; PCNEM, 1998; 2000; DCNs, 2013...) y sus complementares visiones de currículo, sean consideradas en sus contextos y permitan que se ubiquen los procedimientos didáctico-pedagógicos de la acción profesional del profesor de forma contextual y procesual. O sea, que el currículo oficial pueda ser complementado por el currículo contextual, en el cual el plan educativo propuesto considere que aquello que: "(...) es interpretado y adoptado por los profesores, lo que también ocurre con los materiales curriculares (textos, documentos, etc...), sean auténticos traductores del currículo como proyecto [sistemas cerrados] y los textos expresos en las prácticas cotidianas como prácticas concretas [sistemas abiertos que realmente ocurren en las clases de las escuelas]", como afirma Sacristán (2013, p. 26), revelen las posibilidades diferenciadas y constructivas de una situación educativa direccionada a la emancipación y a la ciudadanía.

La presentación del plan curricular en ese entendimiento de sistema abierto, con base en las prácticas efectivas desarrolladas en la escuela destaca que el currículo real es público y atiende las necesidades y demandas de ese mismo sentido público, dejando marcas indelebles en sus receptores – los alumnos - y exigiendo de sus ofertantes – los profesores y la escuela – transformaciones significativas de postura y actitudes, alterando con metodologías y con situaciones vividas de la escuela, dejando de ser excluyentes y constituyéndose en situaciones inclusivas que revelen las necesidades reales de saber y las condiciones de aplicabilidad práctica de esos saberes – o sea que los saberes escolares sistematizados sean efectivamente considerados como factores de emancipación de los sujetos



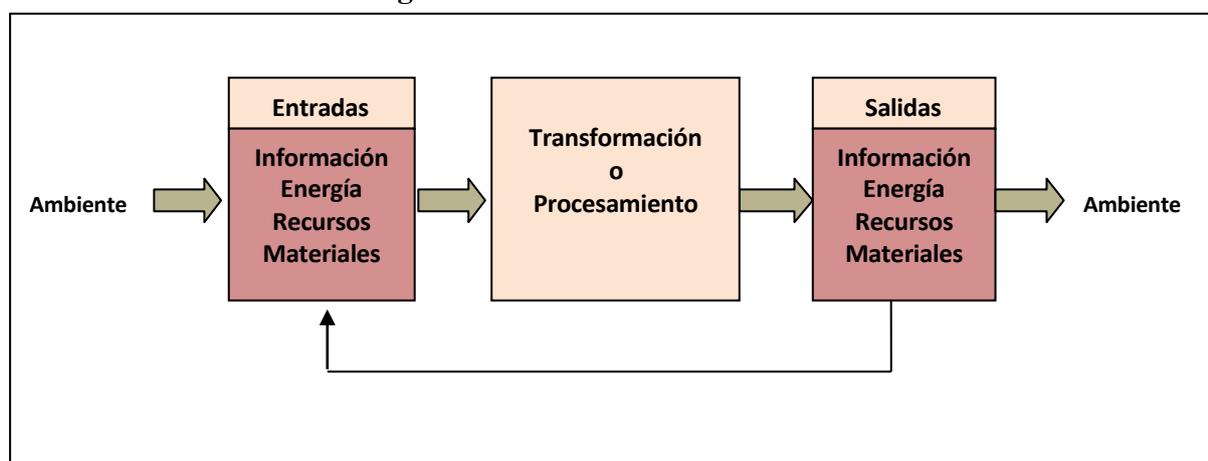
y de desarrollo de transformaciones de los contextos en condiciones reales.

Con relación a esto, se espera que al llegar al contexto escolar pueda transformar sus conocimientos vividos, procesándolos y mejorándolos en relación a las nuevas informaciones y saberes, apoyados en la experiencia y en los saberes del adulto – el profesor - ocurriendo así ese proceso de retroalimentación el feedback entre el profesor, el alumno, los saberes ya obtenidos y los saberes del currículo formal, que deban ser aprehendidos y aprendidos durante la clase en el ambiente escolar. Es preciso que la escuela pueda orientarse y dirigirse para la experiencia del aprendiz, provocándola, enriqueciéndola y sistematizándola, como ya lo decía Dewey (1978), sin definir como cierto y definitivo apenas lo que se define en el currículo formal, en el currículo oficial.

Así, el modelo de un sistema abierto, como demostrado en la Figura 8 que sigue, y como definido por la investigadora, asemejándose a la dinámica de ese proceso de enseñanza y aprendizaje a aquel descrito y con base en Sacristán (20913) considerando que, para que de hecho ocurran avances en el aprendizaje del alumnado la escuela deberá tomar en cuenta que al llegar al alumno ya es portador de informaciones, principios, saberes, conocimientos y vivencias. Ese alumno ya trae consigo las experiencias de sus ambientes de origen, que sean estas las entradas (inputs) – que la escuela y sus enseñamientos sean las transformaciones procesuales y aquello que surge del currículo, los aprendizajes sean las salidas (outputs), a través de los cuales sean modificados los ambientes vividos o los respectivos contextos.



Figura 8 – Modelo de un Sistema Abierto



Fuente: Chiavenato (2000, p. 552), adaptado

En el caso específico del abordaje de la Geografía Contextualizada, los inputs y outputs que ocurren dentro del microsistema (clases), deben favorecer el aprendizaje del alumno, teniendo por base los subsunores (AUSUBEL et al, 1980) que ya posee cuando llega a la escuela, intrínsecamente relacionados con los nuevos saberes a ser recibidos en las relaciones pedagógicas con los profesores. Llegando a la escuela el alumno acrecienta sus conocimientos geográficos ya existentes las nuevas entradas, los nuevos conocimientos sistematizados y trabajados por el profesor a través de las orientaciones definidas en el currículo escolar. Ese conocimiento es absorbido, dependiendo de la metodología utilizada por el profesor y se fortalece haciendo con que el alumno se transforme en un sujeto con saberes geográficos apropiados, socializando ese saber por medio de los outputs (salida), con objetivo de interferir en su medio, transformándolo siempre que así entienda necesario. Esa dinámica se debe renovar siempre porque los saberes adquiridos no se agotan fácilmente y, por cuenta de eso, necesitan ser mejorados y reapropiados continuamente. Esas mejoras y reapropiaciones no deben ser apenas parte de las acciones oficiales y de las políticas curriculares formales, pero deben hacerse presentes en las definiciones sobre cómo se trabajan tales saberes en los contextos específicos de la escuela.

Retomando Sacristán (2013, p. 27) se tiene que: "Determinar las competencias de los agentes

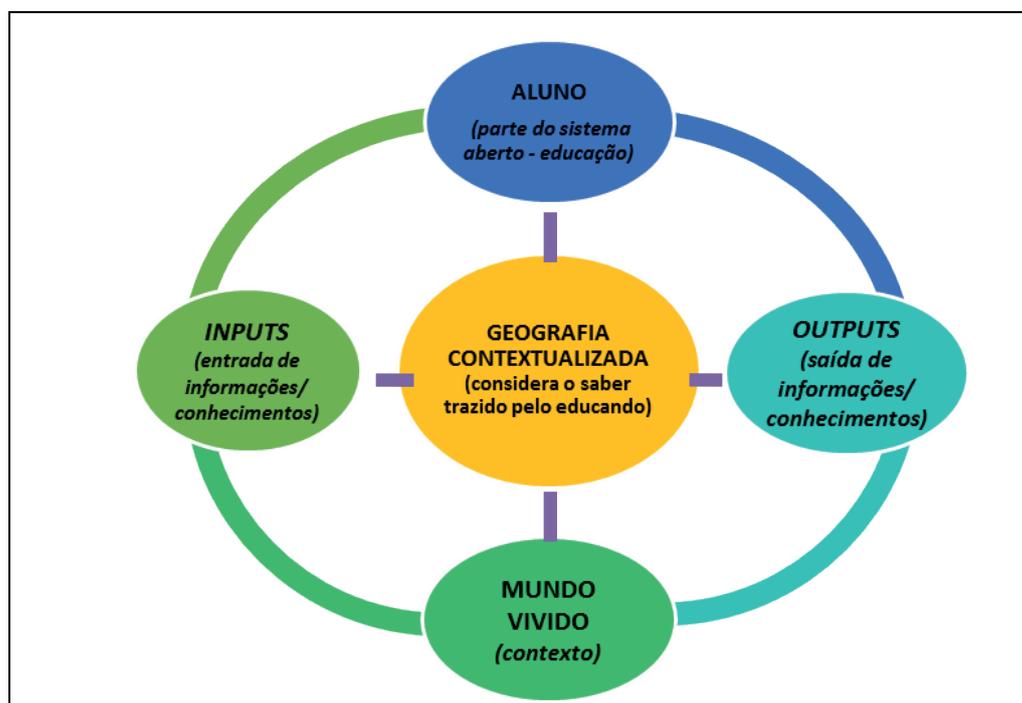


que elaboran, traducen y desarrollan los textos curriculares oficiales no solamente es una manera de afirmar quién tiene el poder de hacerlo, pero también es una de las formas de esclarecer las responsabilidades de cada uno". Admitiéndose la importancia de tener buenos textos curriculares y experiencias de una educación escolar contextualizada, como se definió anteriormente, es necesario que se procedan distinciones entre lo que prescriben los currículos oficiales y las formas como ocurren las acciones pedagógicas en el cotidiano de la escuela, en diversas y diferenciadas acciones contextuales, para que se pueda extraer de las mismas los sentidos presentados y reafirmados por los profesores y los reales significados atribuidos a esos saberes por los alumnos.

A través de la representación de la Figura 9, a continuación, se busca demostrar el funcionamiento y las interrelaciones de un sistema abierto en el proceso de construcción del aprendizaje sobre los saberes en una propuesta de Geografía Contextualizada. En esta condición, el alumno es parte de un sistema abierto – la educación escolar – en el cual el componente curricular Geografía es parte componente y debe ser trabajado por el profesor a partir de una concepción contextualizada, privilegiando los saberes locales, respetando y valorizando los saberes ya existentes en el alumno los cuales son adquiridos en su vivencia cotidiana en su ambiente de origen – su lugar – (a través de inputs diarios).



Figura 9 – Representación del Aprendizaje a partir de la Geografía Contextualizada



Fuente: La investigadora (2014).

En las prácticas pedagógicas en el aula, por medio de outputs, el alumno deberá ser capaz de socializar sus saberes locales con los demás colegas y profesores, creando así un ciclo vital de aprendizaje geográfica, con intercambios e interacciones entre las entradas (inputs) y las salidas de informaciones y conocimientos (outputs), aprendidos, reaprendidos y reflexionados, tornando el ambiente escolar un lugar agradable donde se desarrollan los "aprendizajes significativos", definidos por Ausubel et al, (1980) y aquí entendidas como importantes y necesarias.

Por lo tanto, como un ambiente capaz de posibilitar al alumno un aprendizaje geográfico contextualizada la escuela pasa a ser: "(...) un lugar donde se aprende a pensar y a convivir, [haciéndose] necesaria la reflexión crítica que permita comprender la dinámica de las relaciones que se establecen en la cultura y se convierte en una exigencia coherente de "encarnación" de los valores democráticos". (SANTOS GUERRA, 2001, p. 28).

Pensar en la Geografía Contextualizada es pensar a partir del lugar, del espacio vivido de los



sujetos, estando predispuestos a comprender y a explicar las transformaciones ocurridas en el tiempo y en el espacio vivido viendo al lugar como una porción del espacio que es vivido, reconocido y donde construye y complementa su identidad, porque es en él que está "(...) la base de la reproducción de la vida, de la tríade ciudadano-identidad-lugar, de la reflexión sobre el cotidiano, donde lo banal y lo familiar revelan las transformaciones del mundo y sirven de referencia para identificarlas y explicarlas". (PCNEM / BRASIL, 2000, p. 313)

Tal abordaje nos lleva a la comprensión de que, en la enseñanza y aprendizaje de la Geografía, para entender y problematizar el mundo vivido será necesario que el profesor trabaje saberes y conocimientos que lleven a los alumnos a dominar las formas de representación y comunicación, los medios de investigación y comprensión contextualizando las relaciones socioculturales, políticas y económicas a ellas vinculadas. La observación y el dominio de los conceptos de lugar, espacio, territorio, paisaje, entre otros aspectos, podrá auxiliar en la comprensión del espacio vivido, buscando problematizar lo que el alumno aprende y cómo podrá formular hipótesis sobre lo aprendido, desvelando cuáles instrumentos lo auxilian a elucidar sus problemas, encontrando caminos alternativos en la interpretación de su espacio geográfico y de sus dinámicas, elaborando las decurrentes relaciones con espacios más amplios.

Es preciso enfatizar los obstáculos que todavía llevan a muchos profesores de Geografía a ser meros repetidores de contenidos presentados por los libros didácticos escolares, sobre todo aquellos que, por su adopción a nivel nacional, presentan una geografía sin sentido real para el alumno, sin relación con las realidades vividas en sus contextos de vida cotidiana y con los problemas de sus vidas reales. En ese sentido, la adopción de metodologías tradicionales en la enseñanza de la Geografía, todavía muy presentes en el cotidiano de las escuelas brasileñas, influenciando las prácticas pedagógicas, las escuelas y los discurso de los profesores, refuerza una visión ideológica presente en cada colectivo de trabajo y, generalmente, es acentuada por las determinaciones de los currículos de los sistemas oficiales de enseñanza, lo que acaba por "aprisionar" al profesor a un actuación rutinaria,



repetitiva y poco creativa (SOUZA-E-SILVA, 2004).

Las propuestas curriculares para la enseñanza de la geografía en la educación básica¹² han traído déficits pedagógicos al alumnado, destacándose entre ellos: el bajo rendimiento escolar, las pocas habilidades para lectura y escritura, las distorsiones edad-serie y las distorsiones en el aprendizaje del alumno en diferentes niveles escolares. Mediante tal realidad en la educación escolar brasileña es necesario pensar acciones concretas, con actitudes y procedimientos capaces de estimular a los alumnos a superar estos déficits, y a desarrollar sus potencialidades para obtener suceso en la escuela y en la vida profesional.

Para un mejor desempeño de los alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNEM / BRASIL, 2000) apuntan para la necesidad de abandono de acciones pedagógicas apoyadas en descripciones y memorizaciones sobre la "Tierra y el Hombre", con informaciones sobrepuestas sobre el relevo y el clima, la población, la agricultura, entre otros aspectos de la realidad geográfica. La superación de ese modelo y la comprensión de que la Geografía precisa ser abordada según los preceptos de una ciencia social, es indispensable en el actual contexto social y de desarrollo educativo, vinculándose a paradigmas más contemporáneos de educación que, como nunca, necesita situar y situarse en un mundo en transición (D'AMBRÓSIO, 2000).

De acuerdo con Silva (2004, p. 15) "La Geografía, que es una ciencia social, tiene en el espacio/tiempo la relación binaria o contradictoria que ofrece respaldo al contenido de sus temas más comunes: paisajes, lugar, espacio, territorio, relación hombre X medio, de acuerdo con el tratamiento que los teóricos le vienen dispensado". Corroborando con tal premisa están las afirmaciones de Santos (1988, p. 98), considerando que: "El lugar combina variables de tiempos diferentes", o sea, es en el lugar, en el territorio vivido y contextual que ocurren las manifestaciones de la espontaneidad y de la

12 Art. 22º La educación básica tiene por finalidades desarrollar el educando, asegurarle la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía y ofrece medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores (LDBEN, 1996, p. 9).



creatividad a través de las cuales se contextualicen mejores y mayores aprendizajes.

Es de gran relevancia proponer prácticas pedagógicas con base en una geografía contextualizada y que tenga foco en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje del alumno, partiendo de la premisa de que es substancial pensar en el establecimiento de relaciones por medio de la interdependencia y de la interconexión entre los fenómenos, en un intercambio entre el sujeto humano y los objetos de sus intereses (PCNs / BRASIL, 1998; 2000). Esto sugiere que la enseñanza de la Geografía sea pautada en principios epistemológicos y asentada en metodologías coherentes buscando un mejor desempeño del alumnado, siguiendo los tres principios filosóficos-epistemológicos de la concepción presentada por los PCNs (BRASIL, 1998; 2000) que se refieren sobre los principios estéticos, políticos y éticos de la educación. En esa premisa pedagógica a la Geografía le cabe contribuir para la formación del alumno, al proporcionar a las mismas las siguientes propuestas metodológicas:

- Orientar su mirada para los fenómenos vinculados al espacio, reconociéndolos no apenas a partir de la dicotomía sociedad-naturaleza, pero tomándolos como producto de las relaciones que orientan su cotidiano define su "locus espacial" y lo vinculan a otros conjuntos espaciales;
- Reconocer las contradicciones y los conflictos económicos, sociales y culturales, lo que permite comparar y evaluar calidad de vida, hábitos, formas de utilización y/o exploración de recursos y personas, en busca del respeto a las diferencias de una organización social más ecuánime;
- Tornarse sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje para descubrirse conviviendo en escala local, regional, nacional y global. LA autonomía que la identidad del ciudadano confiere es necesaria para expresar su responsabilidad con su "lugar-mundo", a través de su identidad territorial. (PCNs, BRASIL, 1998; 2000, p. 311).

En ese sentido y considerando las determinaciones de los PCNs (BRASIL, 1998; 2000), se comprende que en el proceso de enseñanza y aprendizaje es de verdad importante pensar en la interrelación entre profesores y alumnos y que el profesor precisa actuar a partir del presupuesto de que, cuando el alumno se identifica con su lugar en el mundo, podrá establecer comparaciones, percibir impases y contradicciones en los desafíos y realidades de su cotidiano local y así situarse de forma más correcta con las demás realidades que lo cercan y/o con las que pueda convivir. Es necesario que



ocurran redefiniciones en las metodologías y prácticas pedagógicas del profesor de Geografía, para que la consolidación del proceso enseñanza y aprendizaje ocurra en prácticas de Educación y de Geografía Contextualizadas con la realidad epistémica y socioidentitaria de los sujetos que aprenden y que, con tales aprendizajes podrán transformar sus realidades cotidianas.

Considerando que el Semiárido brasileño es una región brasileña que guarda una gran especificidad geográfica, ambiental, cultural, económica y política que se expresa por su diversidad de paisajes, de personas, de expresiones culturales y de formas de relacionarse y vivir y convivir, siendo también muy específicas sus formas de representación política, lo que exige una amplia gama de conocimientos y saberes que permita la adopción de tecnologías y la definición de prioridades apropiadas a esa compleja realidad. Para que se alcance un nivel adecuado de desarrollo sustentable y suficiente que garanta un padrón de calidad de vida a su población, donde estudios de esta naturaleza y otros que traten de esas especificidades y que son altamente constructivos y necesarios, bien como aquellos realizados por la Red de Educación del Semiárido (RESAB)¹³ desde los años de 1990, donde vienen ocurriendo debates y sugerencias para inserir en ese contexto un currículo que valore la realidad de los sujetos locales, primando por una educación que favorezca la problematización de la realidad y la inquietud de los sujetos, tornándolos activos, posibilitando el compromiso real con las prácticas educativas, objetivando la toma de consciencia como protagonistas en la lucha por la construcción de nuevas prácticas pedagógicas para la educación de esta región brasileña.

En la búsqueda de ese padrón, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, como la da Rede de Educação do Semiárido (RESAB), que desde los años de 1990 viene generando debates

13 RESAB –La Red de Educación del Semiárido desde los años de 1990 viene promoviendo debates y sugerencias para inserir en la región del semiárido nordestino un currículo que valore la realidad de los sujetos locales, y a través de investigaciones y trabajos académicos y científicos, con pesquisas y producción de tesis con diversas formas de financiamiento, creando debates y estudios con análisis situadas sobre esa realidad ambiental y geográfica brasileña, para contribuir y estimular a la población para que conozca mejor la realidad donde vive y que con eso tenga instrumentos para transformarla y vivir mejor en su hábitat natural.



y sugerencias para inserir en este contexto un currículo que valore a realidad de los sujetos locales, viene desarrollando trabajos académicos y científicos, financiados por grupos políticos y/o por universidades e instituciones de enseñanza superior, utilizando análisis sobre la realidad ambiental y geográfica, buscando contribuir y estimular a la población para que conozca mejor la realidad en donde vive y, a partir de eso, tenga instrumentos para transformarla y vivir mejor en su hábitat natural.

Con propósitos de que la población adquiera una visión correcta sobre la región donde vive, en sus potenciales, limitaciones y posibilidades de desarrollo se encuentran esos investigadores y estudiosos interesados en estimular más estudios y debates, como el estudio aquí presentado que, además de contribuir con el propósito de la investigadora de concluir sus estudios de doctoramiento, permite desarrollar más conocimiento y aumentar los niveles de interés y las posibilidades para que, a la luz de los principios de una Educación Contextualizada en su realidad vivida, el hombre sertanejo del nordeste semiárido pueda adquirir nuevos valores, técnicas y actitudes que lo conduzcan a transformaciones de comportamiento en relación a la utilización de los recursos naturales y a un manejo adecuado de las técnicas de producción, de aprovechar los recursos naturales, de aumentar las condiciones de explotar sin destruir buscando la preservación y la mejora de condiciones de vida y convivencia en armonía como el medio ambiente de toda la población.

Con relación a esto, se entiende que sea la educación escolar una fuerte componente de ese proceso de concientización y transformación, porque cuanto antes se inicien los debates, mayor será la posibilidad de que las actitudes se transformen y, con esto, se modifiquen los resultados y las respectivas realidades del pueblo nordestino.

Hasta aquí procuramos destacar y analizar las diversas vertientes que nos conducen a la concientización de la práctica de la enseñanza de una Geografía Contextualizada con los sujetos de la región semiárida del nordeste brasileño, apuntando los desafíos y las perspectivas de esa necesidad y, con base en los constructos teórico-documentales ya elaborados, se presentan a continuación las descubiertas de la investigación realizada en campo con sus respectivas análisis y discusiones, buscando



correlacionar los resultados encontrados en los teóricos/teorías que hablan sobre la temática en foco y que respaldan los objetivos y presupuestos definidos para la presente investigación.

El capítulo cuatro, que sigue, revela la importancia ya presupuesta por la investigadora, en sus actividades pedagógicas en cursos de formación de profesionales y profesores que actúan en las escuelas de la región del semiárido nordestino, en contactos directos con esos profesionales, de que se procedan estudios y una educación más contextualizada, sea en el componente curricular de la Geografía, sea en los demás componentes curriculares de la educación básica, reforzando así la necesidad de ubicar mejor lo que se realiza en la formación continuada y en las prácticas de los referidos profesionales en las escuelas de la región, en especial en las escuelas públicas.

Siendo así, se entiende de relevancia el contexto en el cual se realizó la investigación de campo, porque ahí fueron desvelados aspectos de la organización y de la práctica de enseñanza-aprendizaje del componente curricular Geografía en un total de seis (06) escuelas públicas de enseñanza básica, y de estas, tres(03) escuelas se ubican en zonas del municipio de Juazeiro (Bahía) y tres (03) están ubicadas en el territorio del municipio de Petrolina (Pernambuco), donde ya actúan profesores que realizaron sus procesos formativos, sea inicialmente o en cursos de continuidad formativa.

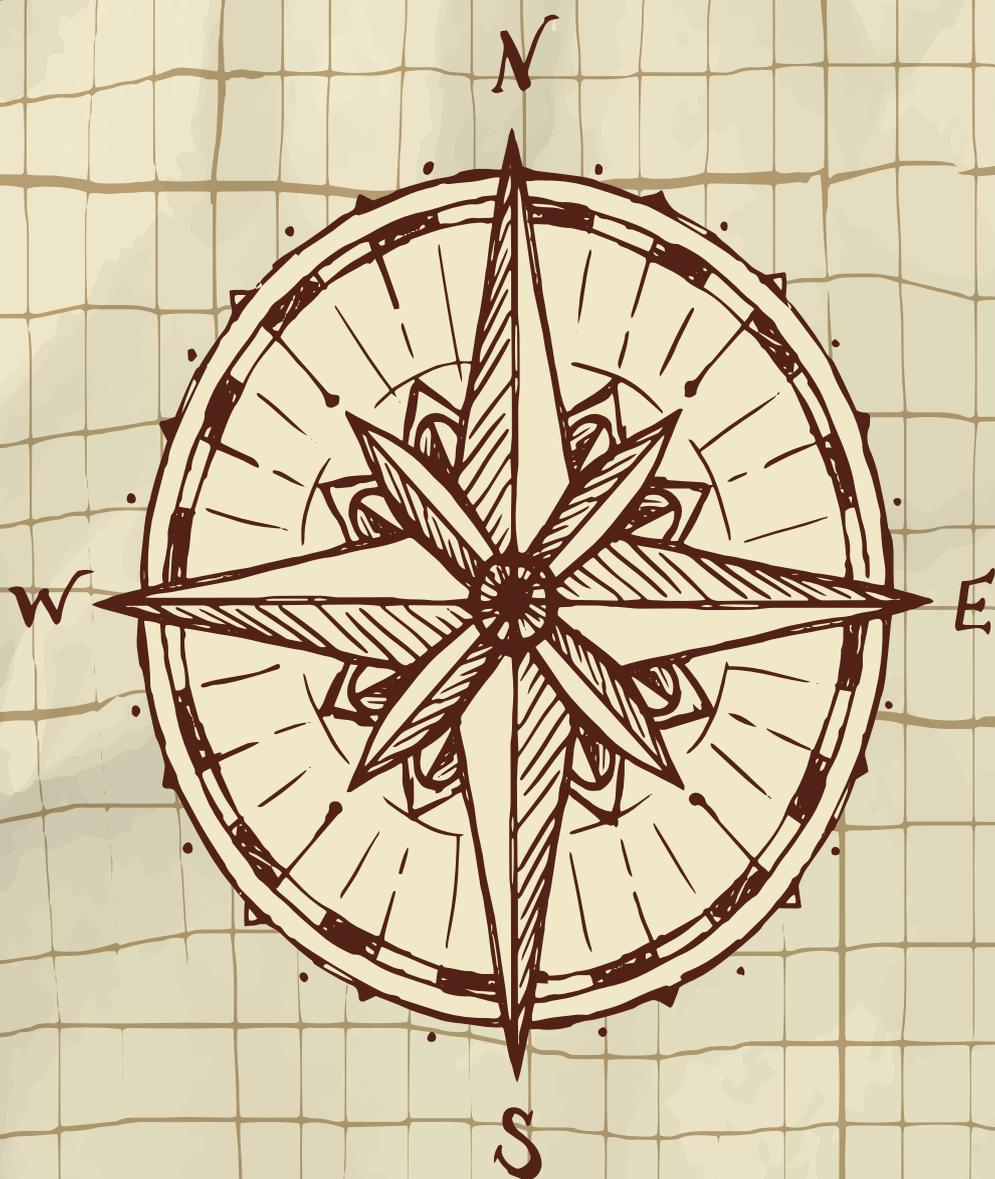
En la continuación presentamos el análisis de los datos recogidos, en los cuales la investigadora buscó actuar de forma exenta, sin prejuicios y sin cualquier tipo de pre-establecimiento o suposición, intentando la mayor idoneidad e fidedignidad sobre los datos y sus resultados, contribuyendo con esto para la veracidad de los datos que interesan al estudio y la investigación realizados.

En este capítulo se habla sobre la investigación en el campo, en consonancia con los objetivos fijados en el proyecto de la investigación. Son discutidas todas las respuestas a las preguntas enumeradas por el investigador durante el desarrollo del trabajo y representa una parte sustancial de la tesis señalando consonancia y discrepancias entre la realidad en las escuelas ubicadas en la región semiárida y lo que los teóricos y las fuentes documentales preconizan a respecto de la educación en Brasil y en la región en foco.



Capítulo 4

EL TRABAJO DEL CAMPO, RESULTADOS, ANALISIS Y DISCUSIONES



Ciertamente, el tema con el que trabajamos aquí no fue elegido al azar, pues al mismo tiempo que el investigador seduce a su objeto de investigación para establecer un diálogo con él, es también de alguna manera seducido por el (MICHALISZYN; TOMASINI, 2004). Sin embargo, seducir o ser seducido por el objeto de la investigación, no significa necesariamente que hemos establecido una relación de pasión con él. Es necesario sí, un compromiso que nos permita vivir intensamente, hasta el punto de tener en cuenta los días, los pensamientos y acciones de los profesionales, que no permita dejar escapar ningún aspecto para que sea posible entender mejor e interpretarla en sus múltiples dimensiones.

Debido a esto, Geertz (1978) dice que cuando insertamos en el proceso de investigación, terminamos convirtiéndonos en "intérpretes da realidade, ou ainda, como os profissionais do "fictio" de um artifício erudito, pois, uma vez que não vivemos o problema por nós pesquisado com a mesma intensidade com a qual vivem aqueles que são por nós observados"¹⁴ (GEERTZ, 1978, p. 25).

Por lo tanto, para garantizar la fiabilidad de los datos recogidos durante el proceso de búsqueda en el campo, en las escuelas encostadas y con las personas que fueran parte del grupo de investigación, así como para mantener la "visión lejana" necesaria en el objeto investigado, el investigador tiene que haber definido claramente la línea filosófico- epistemológico en el que las inserciones de métodos, técnicas de recolección, sus instrumentos, además de las estrategias para el análisis, procesamiento y presentación del material recogido durante el curso del estudio. (MICHALISZYN; TOMASINI, 2004)

Así, el capítulo caracteriza y localiza los municipios encuestados, describe la tipología y el universo de la investigación y describe los procedimientos para la recolección de datos, describe los hallazgos de la investigación de campo y de la encuesta realizada con tres grupos entrevistados, hace el análisis de los datos de las entrevistas y los cuestionarios realizados en cada escuela, y hace la pre-

14 Los intérpretes de la realidad, o en su profesionales "fictio" un artifício erudito, porque, ya no vivimos investigamos el problema para nosotros con la misma intensidad con la que viven los observados por nosotros" (GEERTZ, 1978, p. 25)



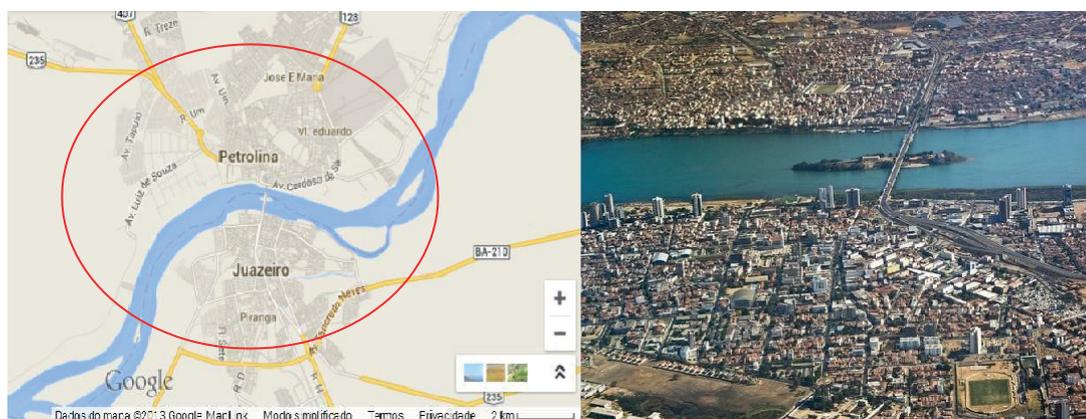
sentación de las conclusiones y recomendaciones de la tesis.

CARACTERIZACIÓN Y UBICACIÓN GEOGRÁFICA DE LA REGIÓN PESQUISADA

Para la investigación en tela aparecerá resaltada como grupo objetivo de la investigación en el campo, la población estudiantil de algunas de las unidades de las escuelas pertenecientes al Sistema de Educación de la Provincia de Pernambuco y de la Provincia de Bahía (las provincias vecinas) que se encuentran en la región nordeste de Brasil, mas específicamente, en las ciudades Juazeiro y Petrolina, situadas en el contexto geografico del Sertão Semiárido do Nordeste brasileiro.

El municipio de Juazeiro está localizado geográficamente en latitudes $09^{\circ}24'50''$ S y, longitudes $40^{\circ}30'10''$ W, se situa en el Estado de Bahía y, junto con la vecina ciudad de Petrolina, en Pernambuco. Tiene una superficie de $6.500,520 \text{ km}^2$ y, una población estimada en 214.718 habitantes, presentando así una densidad de población de $33,03 \text{ hab./km}^2$. Localizado en la región del Submédio del Rio São Francisco, la ciudad de Juazeiro, se destaca por la agricultura de regadío, que se firmó en las orillas del río, en detrimento de otras áreas extremadamente áridas sin acceso al agua (IBGE, 2013). Junto a los municipios mencionados, forman la mayor aglomeración urbana en el Semiárido brasileiro (figura 10 A e B).

Figura 10 (A e B) – Localización de las ciudades Juazeiro/BA y Petrolina/PE



Fuente: Google Maps y Google Earth (2013)



Sin embargo, el municipio de Petrolina está geográficamente ubicado en latitudes 09°2'34" S y, longitudes 40°30'28" W, estando situado en el Estado de Pernambuco. Tiene una superficie de 4.561,872 km² y, una población estimada en 319.893 habitantes, presentando así una densidad demográfica de 70,12 hab./km². Localizado en la región del Submédio del Rio Sanfrancisco, la ciudad de Petrolina, se destaca por un fuerte crecimiento económico, sobre todo para la agricultura de regadío, la industria hotelera y como una atracción turística que se ha consolidado gracias a la belleza del río San Francisco. (IBGE, 2013)

Por lo tanto, con respecto a los temas educativos, ambos están en la realidad del nordeste semiárido brasileño. El municipio de Juazeiro, en el año 2013 presentó, de acuerdo con INEP/MEC (2013), un número de matrícula en la enseñanza media en torno a 13.565, siendo que, de este total, 10.376 alumnos en la red estatal, 782 en la enseñanza privada, 411 en la enseñanza profesional de nivel técnico, 1.988 en la EJA y, 08 en la educación especial EJA. (Vide en anexo la Figura nº 1 A).

Ya el municipio de Petrolina, registró en 2013 cerca de 21.776 matrículas en la Enseñanza Media, siendo que de este total, 16.002 en la red estatal distribuida entre Enseñanza Media, Educación Profesional (nivel técnico), EJA Medio (presencial) y Educación Especial EJA; 2.109 matrículas en la red federal, siendo 765 en la Enseñanza Media, 1.073 en el Enseñanza Profesional (nivel tecnico), 264 en la EJA, 03 en la Educación Professional (nivel tecnico EJA) y, 04 en la Educación Especial EJA; y en la red privada con 3.654 matrículas, distribuidas en la Enseñanza Media, Enseñanza Profesional (nivel tecnico) y, EJA. (Fuente: Inep/MEC, 2013). (Vide en anexo la Figura nº 1 B). De acuerdo con el Inep/MEC (2013), en Brasil existen 245.820 escuelas, siendo que, de este total, 6,06% son en el Estado da Bahia y, 14,12% en el Estado de Pernambuco. El municipio de Juazeiro/BA tenía en 2014, 240 escuelas funcionando y, el municipio de Petrolina/PE tenía 377 escuelas de acuerdo con los datos del Inep/Mec.

Los indicadores educacionales de una región o de un municipio representan la cualidad de vida de la población y los sus nivelis de condiciones y oportunidades en el mundo del trabajo. A pesar



de las inscripciones presentadas ser significativos, son todavía altas tasas de analfabetismo, el analfabetismo visible, esencialmente funcional, especialmente la población adulta, que ya no se inserta en la edad escolar, y las altas tasas de fracaso y abandono escolar (de acuerdo con la Figura 11).

Figura 11 - Tabla de Reprobación y Abandono en la Enseñanza Media en Brasil

Tabla de Reprobación y Abandono en la Enseñanza Media *		
Año	Tasa de Reprobación	Tasa de Abandono
2011	13,1%	9,6%
2010	12,5%	10,3%
2009	12,6%	11,5%
2008	12,3%	12,8%
2007	12,7%	13,2%

*El rendimiento de los alumnos se compone de cuatro tipos: la aprobación, desaprobación, el abandono y la tasa de no respuesta (inscripción sin suficiente que INEP puede categorizarlos información)

Fuente: Inep/MEC (2013).

Los datos sobre el rendimiento de los estudiantes se dividen en tres categorías según Inep/MEC (2013): la tasa de aprobación, la tasa de fracaso y deserción escolar. A pesar del aumento en la tasa de fracaso, la tasa de deserción en la escuela secundaria ha ido disminuyendo de manera constante: en 2007, 13,2% de los estudiantes que estaban en la Enseñanza Media en 2006 había renunciado a estudiar, mientras que en 2011 el número de abandonos en relación con 2010 fue de 9,6%. Según el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (Inep/MEC), con base en información del Censo Escolar (2011), en 2011, el 13,1% de todos los estudiantes matriculados en cualquier año de la escuela secundaria de Brasil, repitieron la misma serie hecha en 2010.

Sin embargo, en 2012, un informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Campaña Nacional Todos por la Educación lanzó el informe "Todas as crianças na escola em 2015 – Iniciativa global pelas crianças fora da escola"¹⁵. El estudio realizó un análisis del perfil de

15 "Todos los niños en la escuela en 2015-IniciativaGlobalpara los niños fuera de la escuela"



los niños y adolescentes que están fuera de la escuela o en riesgo de abandonar la escuela de Brasil y señaló los principales problemas que conducen a esa situación. También presenta un análisis de las políticas públicas clave para hacer frente a la deserción escolar y la deserción escolar hizo una serie de recomendaciones, embasado en los siguientes resultados: a) uno de los principales factores de riesgo para los niños que permanecen en la escuela es el fracaso escolar, representada por la repetición y en abandono que causan altas tasas de distorsión edad-grado; b) más de 3,7 millones de estudiantes en los primeros grados de la escuela primaria tienen edad superior a que la serie recomendada para asistir; c) las regiones con el mayor número de estudiantes en riesgo de abandonar los estudios son en el Nordeste (1.7 millones de niños) y al sur (algo más del millón de dólares); d) las regiones con más estudiantes en riesgo son el Norte (18,33%) y el Nordeste (17,68%).

Por lo tanto, creemos que la educación es parte de un entorno cada vez más complejo y la inclusión de grupos históricamente marginados en la escuela, que se presenta sin interés e sin atracciones a los jóvenes por sus viejas prácticas docentes que, como nos dicen las investigaciones teóricas procedidas necesitan ser modificadas y replantear la educación y la escuela con urgencia, regresando al contexto de la sostenibilidad en el que se insiere.

La educación en ambos estados brasileños encuestados (Bahia y Pernambuco), más concretamente en los municipios de Juazeiro y Petrolina, se desarrolla siguiendo la sistemática nacional y está basada en los supuestos enumerados en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, 9394/96) y los PCNs (2000), como se dijo anteriormente.

El Decreto N °7532 de 19 de febrero de 1999, que aprueba el Reglamento del Consejo Estatal de Educación del Estado de Bahía (CEE/BA), que en su Sección III trata "De Competencias en la Educación Básica", y en su Art. 4, preséntalas que son más pertinentes para la inserción de los alumnos en las escuelas actuales, como se define en el Consejo Estatal de Educación en el Sistema Estatal de Educación y para la Educación Básica, a saber:

(UNICEF).

“I - autorizar cursos, fiscalizar y credenciar los establecimientos del Sistema Estatal de Enseñanza, en referencia a la Enseñanza Fundamental y Medio, a la Educación de Jóvenes y Adultos, y todavía en la Educación Especial; II - fijar normas para autorización, credenciamiento, fiscalización e inspección de los establecimientos referidos en el inciso I, disponiendo, inclusive, sobre casos de casación de la autorización o del credenciamiento; III - formular criterios de matrícula, dependencia, adaptación, recuperación y de transferencia de alumnos de uno para otro establecimiento de enseñanza; IV - proponer medidas sobre el ingreso de menores de siete años en la Enseñanza Fundamental y la adopción de criterios que permitan la clasificación inicial de alumnos, por la conjunción de los elementos de edad y aprovechamiento de estudios realizados y de conocimientos constituidos tanto en la experiencia escolar como en la extra- escolar; V - indicar requisitos para la reclasificación de alumnos, inclusive cuando se tratar de transferencia entre establecimientos situados en el País y en el exterior, teniendo como base las normas curriculares generales; VI - establecer criterios generales de aprovechamiento de estudios, en la sustitución de disciplina, área de estudio o actividad por otra a que se atribuya equivalente valor formativo; VII - establecer criterios para credenciamiento de las instituciones privadas sin fines lucrativos, direccionadas para Educación Especial, con el objetivo de apoyo técnico y financiero por el Poder Público; VIII - conocer y juzgar pedidos de regularización de vida escolar; IX - ejercer otras competencias que le sean conferidas por la legislación”. (CEE/PE, 2013, p. 3)¹⁶

16 22I –Autorizan cursos, supervisar y acreditar a las instituciones del Sistema de Educación del Estado en referencia a la Educación Primaria y Secundaria, la educación de jóvenes y adultos, e incluso la educación especial; II-establecer normas para la autorización, acreditación, supervisión e inspección de los establecimientos mencionados en el artículo I, que ofrece incluso en los casos de revocación de la autorización acreditación; III-la formulación de criterios para la inscripción, la dependencia, la adaptación, la recuperación y la transferencia de estudiantes de una a otra institución educativa; IV-proponer medidas en el ingreso de menos de siete años en la escuela primaria y la adopción de criterios para la clasificación inicial de los alumnos, por la conjunción de los elementos de la edad y el uso de los estudios y el conocimiento constituye tanto la experiencia de la escuela como el extra-escuela; V-indicar los requisitos para la reclasificación de los estudiantes, incluso en el caso de transferencia entre establecimientos en el país y en el extranjero, con base en los estándares curriculares generales; VI-establecer criterios generales para la utilización de los estudios, la sustitución de la disciplina, campo de estudio actividad de otro para asignar el valor formativo equivalente; VII-establecer criterios para la acreditación de las instituciones sin fines de lucro privadas, dirigidas a la Educación Especial, con el objetivo de apoyo técnico y financiero por parte del Gobierno; VIII-conocer de las solicitudes de regularización de la vida escolar; IX-ejercer otras atribuciones que se le confieran por ley. (CEE/PE, 2013, p. 3)



Así mismo, el Consejo Estatal de Educación del Estado de Pernambuco (CEE/PE) preparado por la Ley N °11.913 de 27 de diciembre de 2000, en su Artículo 2 se refiere a las competencias atribuidas a ellos que se describen a continuación:

“I - establecer normas relativas a la adecuación del Sistema Estadual de Enseñanza a los principios de las Constituciones Federal y Estadual, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y del Plan Nacional de Educación; II - elaborar su Regimiento Interno u someterlo a la aprobación del Gobernador del Estado; III - colaborar en la definición de la política educativa para el Estado de Pernambuco; IV - proponer metas para el desarrollo de la educación en Pernambuco, visando, prioritariamente, garantizar la erradicación del analfabetismo y la universalización de la Educación Básica de calidad; V - apreciar los Planes Estaduales de Educación, cuidando por la consistencia de sus propuestas, coherencia de sus metas y por su compatibilidad con el Plan Nacional de Educación, con la legislación de la enseñanza y con las necesidades educativas de la población; VI - acompañar y evaluar la ejecución del Plan Estadual de Educación; VII - compatibilizar las directrices curriculares establecidas por el Consejo Nacional de Educación con la política educativa del Estado; VIII - fijar normas para autorización, reconocimiento y su renovación, credenciamiento, re-credenciamiento de instituciones de enseñanza, integrantes del Sistema Estadual de Educación; IX - apreciar y dirimir, mediante provocación de las partes interesadas, dudas y controversias sobre la aplicación de la legislación de la enseñanza en situaciones concretas; X - promover y divulgar seminarios, investigaciones, estudios y debates sobre el asunto de interés educativo; XI - mantener intercambio con los demás Consejos de Educación, Nacional, Estaduales y Municipales, con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación, y la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa, entre otros; y XII - desempeñar actividades correlatos.” (CEE/PE, 2013, p. 05)¹⁷

17 I - Establecer normas para la adecuación del Sistema Estatal de Enseñanza de los principios de la Constitución del Estado, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y el Plan Nacional de Educación Federal y; II- preparar sus Estatutos y someterlo a la aprobación del Gobernador del Estado; III- Colaborar en el establecimiento de la política educativa del Estado de Pernambuco; IV- proponer objetivos para el desarrollo de la educación en Pernambuco, con el objetivo sobre todo para garantizar la erradicación del analfabetismo la universalización de la educación básica de calidad; V- disfrutar de los Planes de Educación del Estado, garantizar la coherencia de sus propuestas, la coherencia de sus objetivos y su compatibilidad con el Plan Nacional de Educación, con las reglas de la escuela y las necesidades educativas de la población; VI- para supervisar y evaluar la aplicación del Plan Estatal de Educación; VII- que coincida con los lineamientos curriculares establecidos por el Consejo Nacional de Educación con la política educativa del Estado; Establecer normas para la autorización, el reconocimiento y la renovación, la acreditación, la renovación de la acreditación de las institucio-



Lo que dicen los CEE de los estados de Bahía y Pernambuco se aproximan de lo que se presenta en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM, 2000, 2008), que se han propuesto por el Consejo Nacional de Educación (CNE) con respecto a las directrices para la enseñanza media (EM) en sus tres objetivos principales estos son:

- "a) sistematizar los principios y directrices generales contenidos en la LDBEN;
- b) explicitar los desdoblamientos de esos principios en el plan pedagógico y traducirlos en directrices que contribuyan para asegurar la formación básica común nacional;
- c) disponer sobre la organización curricular de la formación básica nacional y sus relaciones con la parte diversificada, y la formación para el trabajo." (BRASIL, 2000, p. 51)¹⁸

Además de los objetivos descritos en DCNEM (2000) el carácter de la Enseñanza Media gana contenido concreto cuando, en su Art. 35 y 36, donde la LDBEN 9394/96 establece sus objetivos, esboza las directrices generales para la organización curricular y la definición de la evaluación y del perfil de salida del alumno. Por lo tanto, el Art. 36, enfáticamente es que el plan de estudios de la escuela secundaria va a observar las disposiciones de la Sección I, II y III del Art. 36, con los siguientes lineamientos:

"Art. 36

I - destacará la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de la ciencia, de las letras y de las artes; el proceso histórico de transformaci-

nes educativas, miembros del Sistema Estatal de Educación-VIII; IX-Considerar y resolver sobre la provocación de los grupos de interés, preguntas y controversias sobre la aplicación de la educación en situaciones concretas; X- promover y publicitar seminarios, investigaciones, estudios y debates sobre el tema de interés educativo; XI- seguir compartiendo con otras Juntas de Educación, nacional, estatal y local, con los Secretarios Municipales y Estatales de Educación y la Comisión de Educación de la Asamblea Legislativa, entre otros; y XII-realizar actividades relacionadas. (CEE/PE, 2013, p. 05)

18 a) sistematizar los principios y directrices que figuran en el LDBEN; b) explicarlas ramificaciones de estos principios en el plan docente y traducirlos en directrices que ayudan a asegurar la educación básica común nacional; c) prever la organización del currículo nacional de educación básica y sus relaciones con parte diversa, y la capacitación para el trabajo. (DCNEM, 2000, p. 51)



 n de la sociedad y de la cultura; la lengua portuguesa como instrumento de comunicación, acceso al conocimiento y ejercicio de la ciudadanía;
II - adoptará metodologías de enseñanza de evaluación que estimulen la iniciativa de los estudiantes;
III - será incluida una lengua extranjera moderna, como disciplina obligatoria, elegida por la comunidad escolar, y una segunda, en carácter optativo dentro de las disponibilidades de la institución". (BRASIL, 1996)¹⁹

En cuanto a los niveles y tipos de educación y enseñanza, cumple con los requisitos del Título V de LDBEN 9394/96. En cuanto a la composición de los niveles escolares, ambos Estados tienen la Educación Básica (Educación Infantil, Educación Primaria de 09 años y la Enseñanza Media), la Educación de Jóvenes y Adultos, y Educación Superior, y el foco de esta investigación se lleva a cabo en la Enseñanza Media en ambas las provincias.

El Estado de Bahía (Vide en los anexos Figura 3) en la actualidad cuenta con aproximadamente 1.411 escuelas que atienden aun estimado demás de (01) millones de estudiantes de escuelas públicas. De las escuelas en total, el municipio de Juazeiro tiene cerca de setenta y ocho (78) escuelas de la gestión de la Dirección Regional de Educación (Direc) que son totales, treinta y tres (33) consejos de administración a difundir a través de todos los municipios de la más allá de la capital del Estado, Salvador. El municipio de Juazeiro atiende un público estimado en más de 582.000 estudiantes matriculados en la Enseñanza Media (IBGE CIDADES, 2013).

Ya el Estado de Pernambuco (Vide en los anexos Figura 4) actualmente cuenta con cerca de 1.112 escuelas distribuidas por todo el territorio atendiendo en 2013 a cerca de un (01) millón y medio de estudiantes, bajo la responsabilidad del Departamento de Educación del Estado. Este número de escuelas, sesenta y nueve (69) escuelas están incrustadas en el municipio de Petrolina asiste a un p -

19 I -a destacar la educación tecnológica básica, la comprensión del significado de la ciencia, la literatura y las artes; el proceso histórico de transformación de la sociedad y la cultura; la lengua portuguesa como herramienta de comunicación, el acceso al conocimiento la ciudadanía; II-adoptar metodologías de enseñanza y evaluación que fomntenla iniciativa de los estudiantes; III-se incluirá en un idioma extranjero moderno como asignatura obligatoria, elegido por la comunidad escolar, y una segunda, de carácter opcional dentro de los recursos de la institución. (DCNEM, 2000, p56).



blico en torno de 329.912 estudiantes que asisten regularmente a la enseñanza media (SEE/PE, 2013).

En total fueron encuestados seis (06) escuelas, y de estas, tres (03) escuelas se ubican en zonas del municipio de Juazeiro (Bahía) y tres (03) están ubicadas en el territorio del municipio de Petrolina (Pernambuco).

Figura 12 – Síntesis de los datos de las Escuelas Pesquisadas

ESTADO	ESCUELAS	ÓRGANOS	CURSOS OFRECIDOS	NÚMERO DE PROFESORES	NÚMERO DE ALUMNOS
BA	A.(CEPAT) Colegio Estatal Polivalente Américo Tanuri	Estatal	Enseñanza Fundamental; Enseñanza Medio; EJA;	48	1500
BA	B.(CETEP) Centro Territorial de Educación Profesional del São Francisco	Federal	Enseñanza Media Profesionalizarte	45	1.500
BA	C.(CEEP) Centro Estatal Profesional del Norte Baiano	Estatal	Enseñanza Media Profesionalizarte	40	1.000
PE	D.(EEAVSF) Escuela Estatal de Aplicación Vande de Souza Ferreira	Estatal	Enseñanza Media	57	1.500
PE	E.(EMAAF) Escuela Marechal Antonio Alves Filho	Estatal	Enseñanza Media; EJA;	50	1.000
PE	F.(IF SERTÃO-PE) Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología del Sertão Pernambucano	Federal	Enseñanza Media Integrado; Proeja; Enseñanza Superior	142	2.100

Fuente: La investigadora (2014).



La escuela A (Colégio Estadual Polivalente Américo Tanuri - EPAT²⁰) está situada en la parte oriental de Juazeiro, haciendo parte de las escuelas de responsabilidad de la Secretaría de Educación del Estado de Bahia, gestionadas a través de las Directorías Regionales de Enseñanza. La escuela atiende un estimado de 1.500 estudiantes en público, trabaja en tres turnos (mañana, tarde y noche). Tienen número de 48 profesores, donde la mayoría tienen Postgrado Lato Sensu y trabajan en sus respectivas áreas de competencia. Esa escuela no ofrece ningún curso de formación profesional, acaba de ofrecer una educación básica (Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media) (Art. 21, LDBEN 9394/96).

La escuela B (Centro Territorial de Educação Profissional do São Francisco – CETEP)²¹ también se encuentra en la parte oriental de la ciudad de Juazeiro, haciendo parte de las escuelas públicas del Sistema Federal de Educación²² brasileña, está bajo la responsabilidad del Departamento de Educación Tecnológica MEC²³ Brasil. Atiende a cerca de 1.500 alumnos en los tres turnos, ofreciendo curso medio integrado, más los cursos profesionales como Agricultura, Agronegocios, Agricultura, Medio Ambiente, entre otros, en el que el estudiante concluye en cuatro (04) años simultánea con la escuela secundaria y completa el curso profesional elegido. Tiene un número de 45 profesores, donde cuarenta (40) son expertos y cinco (05) son profesores que trabajan en sus respectivas áreas de habi-

20 Escuela Estatal Polivalente Américo Tanuri

21 Centro Territorial de Educación Profesional de San Francisco-CETEP

22 El Sistema de Educación Federal según LDBEN 9394/96, en su artículo 16, incluye: I - las instituciones educativas mantenidas por la Unión; II - las instituciones de educación superior establecida y mantenida por el sector privado; III - las agencias federales de educación.

23 El Ministerio de Educación - MEC tiene como una de sus funciones para diseñar y coordinar las acciones de apoyo a la educación básica, garantizar el cumplimiento de las disposiciones legales relativas a la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria a través del desarrollo de acciones efectivas para garantizar acceso y permanencia en la calidad de la escuela, incluyendo la Formación Política y Fortalecimiento de la formación Profesional y democratización de la Gestión Educativa, implementado a través de acciones de formación inicial y continua de profesores, directivos y empleados de la educación básica, la asistencia técnica, la mejora del currículo de la educación básica, la producción y difusión de materiales educativos, revistas y tecnologías educativas que garanticen la calidad de la información y la mejora de estos profesionales en el ejercicio de sus funciones.



litación.

La escuela C (Centro Estadual de Educação Profissional do Norte Baiano - CEEP)²⁴ está situado en la parte norte del municipio de Juazeiro es de responsabilidad del Departamento de Estado de Bahía Educación, teniendo en cuenta la audiencia de cerca de 1.000 alumnos y con una plantilla de aproximadamente 40 docentes que trabajan en sus respectivas áreas de formación. Esa escuela ha integrado cursos de formación profesional más allá de la formación básica donde los alumnos reciben formación profesional en cuatro años. La escuela dijo que el centro cuenta con los cursos técnicos en Recursos Humanos, Contabilidad, Secretariado, Servicios Públicos, Transacciones de Bienes Raíces y Ventas.

Con respecto a las escuelas encuestadas en Pernambuco, en particular las tres (03) de la Municipalidad de Petrolina, tenemos la disposición siguiente:

La escuela D (Escola Estadual de Aplicação Vande de Souza Ferreira)²⁵ está situado en el lado este de Petrolina, sirviendo aproximadamente un público de 1.500 estudiantes, y en 2013 fueron matriculados 1.069 estudiantes, con aproximadamente cincuenta y siete (57) profesores, todos con experiencia en sus respectivas áreas. Esa escuela funciona en el interior del edificio de la Universidad de Pernambuco, y el objetivo de la escuela es servir como un sitio de prácticas para estudiantes de distintas titulaciones de la citada universidad. El funcionamiento de esta se lleva a cabo exclusivamente en el turno de la mañana, ya que los cursos de la Universidad trabajan en turnos de tarde y noche.

La escuela E (Escola Marechal Antonio Alves Filho - EMAAF)²⁶ ubicado en la zona sur de Petrolina, sirviendo a un público de cerca de mil (1.000) estudiantes en tres turnos y contando con un número alrededor de cincuenta (50) profesores. La escuela ofrece a la comunidad la Educación Básica (Enseñanza Fundamental II y Enseñanza Media).

Finalmente, la escuela F (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Per-

24 Centro Estatal de Educación Profesional del Norte Baiano-CEEP

25 Escuela Estatal de Aplicación Vande de Souza Ferreira (EEAVSF)

26 Escuela Marechal Antonio Alves Filho - EMAAF



nambucano – IF SERTÃO – PE)²⁷, está situado en el norte de Petrolina y funciona en tres turnos, atendió en 2013, alrededor 2.100 estudiantes, distribuidos en la Educación Básica y en la Educación Técnica, Tecnológica y Superior. Del total de alumnos, 559 estaban en el año 2013, inscritos en la enseñanza media integrada, lo que corresponde a la enseñanza media asociada a la educación técnica profesional. (PDI, 2013).

Terminada la caracterización de los campos de la investigación, entraremos en el tipo de investigación utilizado para su realización.

TIPOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

Para la realización de la investigación se utilizó la pesquisa descriptiva en base a los datos del estudio en el campo, a través de los instrumentos-entrevistas (semi-estructuradas) y cuestionarios (con preguntas cerradas). El estudio descriptivo según Triviños (1987, p. 110), busca "describir con exactitud los hechos y fenómenos de una determinada realidad"²⁸. Corroborando con esta premisa, Gil (1995) discute que la investigación descriptiva es la que actualmente llevan los investigadores sociales que se ocupan de la acción práctica.

En la concepción de Rudio (1986) la investigación descriptiva trata de comprender la naturaleza del fenómeno, su composición, los procesos que la constituyen o que se llevan a cabo. Para lograr resultados válidos tal investigación debe desarrollarse de forma coherente, sometiéndose a las exigencias del método. Corroborando esta premisa Cervo, Bervian y Da Silva (2007) argumenta que la investigación debe ser lo suficientemente descriptiva para que el oyente o el lector sea capaz de visualizar exactamente lo que el investigador observa.

27 Instituto Federal de Educación Ciencia y Tecnología del Sertão Pernambucano – IF SERTÃO – PE

28 "Describir con precisión los hechos y fenómenos de una realidad dada" (TRIVIÑOS, 1987. p. 110)



Además, hubo un estudio documental en la LDBEN 9394/96, en los PCNEM (2000; 2008), en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) de las escuelas campo de la investigación, ya que es en estos documentos que se proponen los objetivos y motivos de trabajo disciplinario con la Geografía y también se analizó los Planes de Enseñanza y Planes de Clases de los maestros que trabajan con la asignatura en las escuelas encuestadas.

En el diseño de Bardin (1977, p 45), el análisis documental se puede definir como "una operación o un conjunto de operaciones buscando representar el contenido de un documento bajo una forma diferente de la original, con el fin de facilitar en un momento ulterior, su consulta y referenciación"²⁹. En este aspecto, el análisis documental tiene como objetivo representar convenientemente y de otra manera esta información, a través de procedimientos de procesamiento. Por lo tanto, el objetivo del análisis documental es la información condensada para la consulta y la representación de almacenamiento.

Según Manning (1979, p. 668), "el desarrollo de un estudio de la investigación cualitativa supone un corte temporal-espacial fenómeno por el investigador. Esta sección establece el alcance y la dimensión en la que los trabajos se desarrollarán, es decir, el territorio que se va a asignar"³⁰.

Los trabajos de investigación y estudios teóricos se está llevando a cabo en el estudio de las teorías de base, por medio de la investigación en libros, tesis y disertaciones en el ámbito de la investigación, además de los artículos disponibles y accesibles, porque como dicen Lakatos y Marconi decir que (2001) "la primera técnica indirecta se refiere a la documentación que representa el levantamiento de bibliografía teórica, según Ruiz (1996), es la búsqueda de fuentes de las referencias en los libros, artículos científicos, publicaciones periódicas y accesible para el público en general sobre el tipo de

29 "Una operación o conjunto de operaciones para representar el contenido de un documento en una forma diferente de la original, con el fin de facilitar un estado posterior, consulta y referencia" (BARDIN, 1977, p. 45)

30 El desarrollo de una investigación cualitativa envuelve un investigador judicial fenómeno espacio-temporal. Esta sección establece el ámbito y la dimensión de los trabajos tendrá lugar, o sea, el territorio a ser atribuido." (MANNING,1979, p. 668)



conocimiento que está interesada en el conjunto de la obra.

Universo de Análisis y Muestras

La investigación consiste en 06 (seis) escuelas públicas, siendo 03 (tres) en el Estado de Bahía y 03 (tres) en el Estado de Pernambuco, provincias vecinas, que tiene como límite natural entre ambas, el Río São Francisco. Los criterios de selección de la muestra de población de las escuelas y los sujetos acurrió por la accesibilidad y la intencionalidad, a pesar de que el investigador ya ha impartido conferencias en algunos de los que han mostrado interés en el campo de la investigación, en seis etapas diferentes, pero al mismo tiempo complementario.

Las seis (06) escuelas elegidas como muestra del universo de la investigación como se ha presentado, todas tienen el mismo tipo de educación y enseñanza (Educación Básica y Formación Profesional), el rango de edad de los alumnos, son similares, y en cada estado (Bahía y Pernambuco) fue investigado escuelas que ofrecen Educación Básica además de la Educación Profesional.

El contacto inicial con los profesionales responsables gestores de las escuelas pesquisadas en la provincia de Bahía se produjo a través de una visita anterior y un contacto con el Equipo de Gestión y Pedagógica de la misma, para explicar el propósito del trabajo y la forma en que se desarrollaría en el campo de la investigación. Aunque el primer contacto ha sido muy receptivo, se dio cuenta de que el equipo directivo no se sentía muy cómodo al responder a las preguntas de la entrevista. Sin embargo, no hubo rechazo o dificultades visibles que merezcan ser destacados aquí.

Ya el primer contacto con las escuelas de la provincia de Pernambuco, producido a través de teléfono y correo electrónico, ya que el investigador tiene las direcciones de correo electrónico de algunos profesores en el área de la Geografía (compañero del curso universitario, de la especialización de la formación continua, etc.) que hizo posible el contacto entre el investigador y el equipo de gestión de las escuelas de enfoque. La aceptación por parte del Equipo Directivo era muy visible y en ningún



momento señaló la falta de voluntad de cooperar con la investigación. Sólo en una de las escuelas de Pernambuco percibimos la indiferencia y la dificultad impuesta por el profesor de geografía de la escuela secundaria de esa escuela, que en ningún momento mostró interés en participar/colaborar con la investigación.

Obviamente, en cualquier investigación científica es esencial para probarla definición, que se basa en las leyes estadísticas y que confieren fundación de investigación científica (GIL, 1999) con ello. En este sentido, es importante la correcta elección de muestra para la confiabilidad de los resultados. Por lo tanto, el criterio para la selección de la muestra de la población de las escuelas y los sujetos se produjo por accesibilidad e intencionalidad.

Según Gil (1999, p. 104) la modalidad de elección y selección de la muestra por accesibilidad "selecciona los elementos a los que tienen acceso, admitiendo que estos puedan de alguna forma representar el universo"³¹. Ya la elección por intencionalidad, "selecciona un subgrupo de la población, que con base en las informaciones disponibles, pueda ser considerada representativa de toda la población" (id, ibid, 1999, p. 104)³².

La muestra de población desde que se implementó en las comunidades escolares con 414 (cuatrocientos y catorce) estudiantes de enseñanza media, el turno de la mañana, tarde y noche de ambos géneros, de la heterogeneidad cultural y también en los profesores de la asignatura Geografía a dictar clases en escuelas de nivel medio, además del jefe de equipo técnico-pedagógico de las escuelas.

Al público I (equipo gestor) se les pregunta acerca de los planes de estudio escolares y la contextualización de los mismos con la realidad del Sertão semiárido brasileño, las prácticas de enseñanza y aprendizaje geográfico. El público II (profesores de Geografía) se les pregunta acerca de qué es

31 "Selecciona los elementos que tienen acceso, asumiendo que puedan representar de alguna manera el universo." (GIL, 1999, p. 104)

32 "Selecciona un subconjunto de la población, que, en base a la información disponible, se puede considerar representativa de toda la población" (id, ibid, 1999, p. 104).



lo que piensan acerca de la contextualización de los estudios de las escuelas de la asignatura y el uso del entorno (espacio geográfico natural) como instrumento didáctico-pedagógico, de formaciones que han sido y la pertinencia de estos en su práctica cotidiana en el aula. Ya el grupo III (estudiantes) se les pregunta acerca de cómo ha sido la práctica en el aula y la enseñanza de la geografía y la forma en piensa o sabe acerca de la importancia de un currículo contextualizado para un mejor rendimiento de su aprendizaje.

Instrumento de Recolección de Datos

Los instrumentos utilizados para recogerlos datos fueron entrevista semi-estructurada (con el Grupo I y II), el cuestionario con preguntas cerradas (con el Grupo III), más allá del análisis de documentos [PCNEM, PPP, Plan de Enseñanza (PE) y Plan de Clase (PC)] de las escuelas investigadas. En cuanto a la recopilación de datos técnicos, la entrevista se caracteriza por el contacto directo entre el investigador y sus interlocutores en el que, a través de una serie de preguntas relativas a la forma planificada, buscamos lograr la información necesaria para estudiar (RUDIO, 1998).

Por lo tanto, la entrevista es una de las técnicas más utilizadas para la recolección de datos dentro de las Ciencias Sociales. Triviños (1987, p. 146-152) refuerza estas afirmaciones e indica que la entrevista semi-estructurada se presenta como "un instrumento que mantiene la presencia del investigador y, al mismo tiempo, permite la relevancia en la situación del entrevistado"³³, a continuación, favoreciendo no sólo la descripción de los fenómenos estudiados, sino también su explicación y la comprensión de su totalidad.

En cuanto al uso de cuestionarios para la recolección de datos, Gil (1999) pone, en las preguntas cerradas se presentan al encuestado una serie de respuestas alternativas a elegir, sino que,

33 "Un instrumento que mantiene la presencia del investigador, y al mismo tiempo permite la situación relevante en el entrevistado" (TRIVIÑOS, 1987, p. 146-152).



en muchos casos, ofrece la alternativa "otro" que buscan explorarlas justificaciones por no elegir las respuestas propuestas explicitantes.

En relación con el análisis de documentos, se realizó un análisis de Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media (PCNEM, 2000) de Geografía fundamenta los objetivos y sugieren metodologías que deben ser adaptados y/o modificados de acuerdo a las particularidades de cada escuela brasileña. Los Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP's) de las escuelas investigadas también se analizaron las propuestas encaminadas a la comprensión de las dimensiones indicadas en estos documentos la actuación profesional de los sujetos incluidos en el ámbito escolar.

Además, se analizaron estos documentos Planes de Enseñanza y Planes de Clases de los profesores de Geografía entrevistados y que participaron en el estudio de campo.

De este modo, a través del análisis de estos documentos, era posible entender los límites y las posibilidades de mejora de contextualizar mejor el tema objeto de estudio y su relevancia en el entorno escolar formal. Según el análisis de Triviños (1987) el análisis y documentos proporcionan al investigador la posibilidad de recopilar información sobre la legislación, documentos, libros de texto, entre otros, con la intención de una mayor coherencia de su trabajo en el campo.

El análisis presentado en la investigación documental fue muy importante teniendo en cuenta que, a través de esta se busca una mayor aclaración sobre el desarrollo y la aplicabilidad de estos documentos tratan de hacer una correlación entre ellos y el desarrollo de las prácticas de los profesores de Geografía en las escuelas encuestadas, lo que permite un recorte de la información que otros han añadido para apoyar el estudio propuesto y operacionalización de los resultados que buscamos lograr.

DESCRIPCIÓN DE LOS PROCEDIMIENTOS DEL LEVANTAMIENTO DE LOS DATOS

La realización del diagnóstico que aquí se relata, se llevó a cabo en seis pasos diferentes, pero al mismo tiempo complementario:



En la 1ª etapa – Preparación: en la misma se realizó varios encuentros con los docentes, estudiantes, coordinadores pedagógicos y dirigentes de las escuelas seleccionadas para hablar sobre los objetivos, fundamentos teóricos y metodológicos del estudio y presentar formalmente una invitación a los mismos para participar de la investigación;

En la 2ª etapa - Revisión: durante la etapa se han desarrollado y probado los instrumentos de diagnóstico (aplicación de los cuestionarios a los alumnos y las entrevistas con los docentes y equipo gestor).

Ya en la 3ª etapa – Aplicación de las entrevistas semi-estructuradas con el jefe del equipo (público foco I) y con los maestros de geografía (público foco II) de las escuelas de destino de búsqueda, tratando de analizar los programas existentes y su relación con las prácticas educativas en el contexto del Sertão Semiárido brasileño.

Como dice Lakatos y Marconi (2001) la entrevista puede ser fundamentalmente de dos maneras: normalizada o estructurada, que sigue a un plan preestablecido con preguntas generalmente dirigidas a un grupo de personas previamente seleccionadas como muestra de la población. El instrumento está construido con preguntas cerradas, es decir, las respuestas se indican, y las ventajas de este tipo de instrumento es debido al hecho que el entrevistador obtener rápidamente las respuestas durante la entrevista y la tabulación de los resultados obtenidos es muy simple.

Ya en la entrevista sin padrón o no estructurada, el investigador es libre de hacer las preguntas que considere pertinente y adecuado, ya que este tipo de entrevista es partidaria de la recogida de datos, y permite la exploración de los discursos del entrevistado en inferencias construidas por el entrevistador.

En la 4ª etapa – Aplicación de los cuestionarios con los alumnos (público foco III), en la cual fueron entrevistados cerca del 15% del total de los alumnos de cada una de las escuelas seleccionadas que respondieron cuestiones relacionadas al currículo escolar y las prácticas educativas del profesor de geografía en sus respectivas clases. Hacemos hincapié en que los alumnos participantes están



estudiando el último año de la escuela secundaria y/o profesional integrada, teniendo así una mejor comprensión de las cuestiones propuestas por el investigador, respondiendo coherentemente todos los temas enfatizados en el cuestionario preparado.

Según Lakatos y Marconi (2001) el cuestionario se trata de un instrumento de recolección de información que puede ser compuesto por preguntas abiertas o cerradas, dependiendo de las características y la tipología de la población foco que se pretende investigar.

Como la 5ª etapa se convirtió en recolección de datos, tabulación y procesamiento estadístico de los datos. El procesamiento estadístico de los datos fue realizado con auxilio del Software SPSS.

Finalmente, la 6ª etapa – Análisis y discusión de los datos, en fase final, presentadas informaciones de los resultados de la investigación en campo y sus informaciones, que nos permiten llegar a las consideraciones finales, con esta última etapa de la investigación.

PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS OBTENIDOS EN LAS RECOLECCIONES DE CAMPO

Los resultados recogidos por la investigación en campo con el Grupo I (gestores/equipo técnico-pedagógico) y con el Grupo II (profesores de Geografía) por medio de entrevistas semi-estructuradas, es demostrado por medio de gráficos construidos a partir del Programa Estadístico SPSS4. Los resultados que no permitieron tabulaciones cuantitativas fueron analizados como propone Bardin (1987) por medio del Análisis de Contenido y del Discurso. Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los cuestionarios con el Grupo III (alumnos del 3º año de Enseñanza Media) son demostrados por medio de gráficos y tablas debidamente numeradas y elaboradas teniendo como base el Programa Estadístico SPSS.

De acuerdo con Gil (1995) la tabulación consiste en el proceso de agrupar y contar los casos



que están en las varias categorías de análisis. Actualmente es muy común la tabulación electrónica, construida por medio computadorizado. Así, después de la tabulación de los datos se procedió al análisis estadístico, que fue desarrollado en dos niveles: la descripción de los datos y la evaluación de las generalizaciones obtenidas a partir de esos datos e ilustradas con los cruzamientos con las fundamentaciones textuales y legales presentadas en los capítulos anteriores. A partir de la utilización del Programa Estadístico SPSS, con sus tabulaciones cuantitativas, se obtuvieron porcentajes a partir de los cuales fue posible discutir la correlación de las respuestas encontradas en cada grupo de entrevistados de la investigación.

En lo referente a los análisis de los documentos (PCNEM, PPP, Planes de Enseñanza de Geografía y Planes de Clase), estos fueron procedidos a la luz de los Análisis del Contenido de Bardin (1987), que consiste en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. Además de eso, es crucial indicar que, por medio del análisis de contenido, fue posible inferir conocimientos relativos a las condiciones de las producciones de los contenidos disponibles en los documentos mencionados anteriormente, inferencia que utilizó indicadores, algunos cuantitativos otros no.

Análisis de las Escuelas del Municipio de Juazeiro/BA

A partir de ahora se presentan los resultados y los respectivos análisis obtenidos a partir de los datos y resultados cuantitativos, en gráficos y tablas, con los porcentajes y las respuestas obtenidas en la investigación del campo en las escuelas del Municipio de Juazeiro/BA. Fueron visitadas tres (03) escuelas, siendo que todas son públicas y tienen Enseñanza Media, siendo de responsabilidad institucional del Estado de Bahía y de la Federación (la escuela F).

Escuela A - El Colegio Estadual Polivalente Américo Tanuri, denominado de escuela A, ubicado en la sede del Municipio de Juazeiro/BA, fue visitado entre los días 04 y 11 de noviembre



de 2013, en los tres turnos, donde se procedió al contacto inicial con el equipo gestor en la escuela y, posteriormente, el contacto con los docentes de la disciplina Geografía y con los alumnos del 3º año del Enseñanza Media.

En total fueron entrevistados: el Gestor Escolar, ya que no existe un Coordinador Pedagógico en la escuela; 1 (una) profesora de Geografía, porque en la referida escuela la disciplina es subdividida por los profesores por serie, siendo así, existe apenas una profesora para cada serie de la Enseñanza Media; y, por fin, fueron aplicados cuestionarios con 90 (noventa) alumnos de la Enseñanza Media de las 3 (tres) escuelas investigadas en este municipio.

A partir de ahora se presenta el análisis y discusión de los resultados obtenidos en la escuela anteriormente citada con el público I (equipo gestor – Técnico-Pedagógica) de la Escuela A, del Municipio de Juazeiro, desde los datos de la Figura 12, a continuación.



Figura 13– Tabla con Respuestas da Equipe Técnico-Pedagógica - Escola A (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas do Entrevistado (a)
1. <i>Género</i>	Masculino
2. <i>Escolaridad</i>	Superior Completo (Graduación)
3. <i>¿Hace cuánto tiempo ocupa su función y/o cargo en la escuela?</i>	Entre 11 y 15 años
4. <i>¿Cuál su carga horaria semanal en su función?</i>	40 h
5. <i>¿Su escuela dispone de un Proyecto Político Pedagógico (PPP)?</i>	Si
6. <i>¿De qué manera fue/está siendo elaborado el PPP d su escuela?</i>	Parcialmente colectivo
7. <i>¿Su escuela cuenta con un currículo escolar, con sus respectivos componentes pedagógicos (contenidos/disciplinas/áreas) definidos y accesibles todos (as) sus profesionales?</i>	Si
8. <i>¿De qué modo ha sido elaborado el currículo escolar de la Educación Básica, específicamente de la Enseñanza Media en su escuela?</i>	Satisfactorio
9. <i>En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de Educación Básica – enseñanza media -, en el contexto del Sertão Semiárido brasileño ha sido elaborado de manera:</i>	Insatisfactoria, pues no atiende las realidades locales y regionales. Viene de fuera, es elaborado por el MEC/INEP y por la Secretaria Estadual de Educación de la BA.
10. <i>¿Qué usted entiende por Educación Contextualizada?</i>	Una educación que tome en consideración el contexto del alumno
11. <i>¿Qué usted entiende por Geografía Contextualizada?</i>	Trabajada de acuerdo con la realidad
12. <i>¿Usted entiende que hay preocupación y efectiva práctica pedagógica, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, dirigidos para la realidad de los territorios Semiáridos, de forma contextualizada?</i>	Parcialmente
13. <i>Explique como usted comprende la relevancia de trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media</i>	Para preparar mejor al aluno para el mercado de trabajo y para la vida
14. <i>¿Ha habido una formación continuada específica en su escuela a los profesores de Geografía?</i>	No
15. <i>Si es positiva la respuesta anterior, diga si usted considera que las formaciones continuadas en servicio ofrecidas han sido relevancia para la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.</i>	Insatisfactorio
16. <i>¿Además de las formaciones continuadas, qué otros mecanismos podrían contribuir para motivar al profesor de Geografía, para una acción pedagógica más contextualizada, en su práctica docente cotidiana? Justifiaue su respuesta.</i>	Mejores cursos, más dignidad salarial, etc.



<p>17. En su opinión, ¿cuáles son los desafíos y las perspectivas para la elaboración de Planos de Enseñanza dirigidas para enseñar Geografía de manera contextualizada?</p>	<p>Desafíos: no soy del área y por eso no sé especificar Perspectivas: no soy del área y por eso no sé especificar</p>
<p>18. Otras consideraciones</p>	<p>Nada más a declarar acerca del asunto.</p>

Fuente: Autora (2014)

Con base en las respuestas de la entrevistada, componente al equipo gestor de la Escuela A, se puede constatar que la escuela dispone de PPP y, este fue construido con relativa participación de la comunidad escolar como presupone Veiga (2002), siendo que esta participación general debería ser fundamental en su elaboración. Todavía en la concepción de la entrevistada el currículo escolar de la enseñanza media en su escuela viene siendo trabajado de manera satisfactoria, aunque sepa que, de manera general, el currículo escolar de la escuela pública en nivel de Educación Básica – Enseñanza Media - en el contexto del Sertão Semiárido brasileño ha sido elaborado por los órganos oficiales de la educación – MEC/INEP – y por la Secretaria Estadual de Educación de Bahía – SEED, y no siempre atiende de manera satisfactoria, según la entrevistada las necesidades reales de la enseñanza en la región.

De acuerdo con Moreira (2006, p. 15), "Es por medio del currículo que las acciones pedagógicas se desdoblán en las escuelas y en las salas de aula. Es por medio del currículo que se busca alcanzar las metas discutidas y definidas, colectivamente, para el trabajo pedagógico". Contenido, si el currículo no hubiera siendo elaborado de manera satisfactoria buscando atender a las demandas de lo público escolar atendido, la escuela no estará cumpliendo con su función social y contextual.

A pesar de la entrevistada haber demostrado comprender lo que es la Educación Contextualizada y la Geografía Contextualizada y concebirlos como relevantes, la misma respondió que existe una preocupación parcial en lo que concierne a una práctica pedagógica efectiva con los contenidos curriculares del componente curricular Geografía, direccionados para la realidad de los territorios Semiáridos. Posiblemente esa poca preocupación con las cuestiones en tesis, sean reforzadas por la falta de formaciones continuadas mejor contextualizadas dirigidas específicamente para el área de la



Geografía.

Además de las formaciones específicas la gestora entrevistada afirmó que algunos mecanismos podrían promover acciones pedagógicas más contextualizadas, en la práctica docente cotidiana, como, por ejemplo, mejores cursos ofrecidos a los profesores y al equipo gestor y, principalmente, mejor incentivo salarial para que obtuviesen "dignidad salarial".

No se construye una profesión de excelencia apenas con formaciones continuadas, pero sin ellas será más difícil, porque como dice Pimenta (2001, p. 107), "(...) el ser profesor también se faz con la experiencia socialmente acumulada, con o ejercicio profesional en distintas escuelas, con la valorización social y financiera, con el desafío de actuar con turmas de jóvenes inquietos y curiosos, recordando que, no es extraño, si actúa en escuelas públicas precarias."

Se entendió que sea crucial un conjunto de situaciones para que el proceso de enseñanza pueda fluir con éxito y que, según Silva (1990, p.5), permita que se pueda entender y vivenciar que: "mejorar la escuela y el currículo o que ya significa, por sí sólo, transformar la realidad", porque cuando el autor se refiere a "mejorar la escuela", no quiere decir apenas en sus aspectos físicos, pero principalmente, en los aspectos pedagógicos, epistemológicos y políticos. Entiende también el autor que "(...) la escuela precisa ser el lócus de una formación humana donde el sujeto es preparado para actuar en la vida: personal, social, política y profesional." (id, ibid, 1990, p. 5).

En lo que se refiere a los cuestionamientos realizados con el público II (profesores de Geografía) actuantes en la escuela A, se obtuvieron las siguientes respuestas.



Figura 14 –Tabla con Respuestas de la Profesora de Geografía - Escuela A (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas do Entrevistado (a) I
1. <i>Género</i>	Femenino
2. <i>Escolaridad</i>	Pos-graduación <i>Lato-Sensu</i>
3. <i>Además de la Enseñanza Media, actúa en la:</i>	Enseñanza fundamental
4. <i>¿Hace cuánto tiempo actúa como profesor (a)?</i>	Más de 16 años
5. <i>¿Usted piensa que su Graduación en Geografía fue dirigida a la definición de una práctica eficaz en la clase del contexto Semiárido Nordesteño?</i>	Insatisfactorio. Justificativa: "Lo que actualmente se del asunto, aprendí con estudios separados, intercambio de experiencias con colegas y en la propia clase".
6. <i>¿De qué modo ha sido elaborado el currículo escolar de la Enseñanza Básica, específicamente de la Enseñanza Media en su escuela?</i>	Satisfactorio Justificativa: "Con la participación de los profesores que siempre intentan interactuar sus disciplinas a los proyectos desarrollados durante el año lectivo".
7. <i>En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, específicamente la Enseñanza Media, del contexto del Sertão Semiárido Nordesteño ha sido elaborado de manera:</i>	Insatisfactorio Justificativa: "Me resulta irreal sobre lo que dice respecto al abordaje de la problemática".
8. <i>¿Usted qué entiende por Educación Contextualizada?</i>	"Entiendo que es una práctica educativa que tiene como objetivo preparar al alumno para la vida, adecuando los contenidos a su cotidiano".
9. <i>¿Usted que entiende por Geografía Contextualizada?</i>	"Es la geografía trabajada tomando en consideración al cotidiano de los alumnos y sus saberes previos".
10. <i>¿Usted entiende que hay preocupación con la presentación de los contenidos curriculares en el Currículo Escolar dirigidos para la realidad de los territorios Semiáridos, de forma contextualizada?</i>	No
11. <i>¿Ha habido una formación continuada específica en su escuela para los profesores de Geografía?</i>	No
12. <i>Si es positiva la respuesta anterior, diga si usted considera que las formaciones continuadas en servicio ofrecidas han tenido relevancia para la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.</i>	No fue positiva
13. <i>¿Además de las formaciones continuadas, en su opinión, qué otros mecanismos podrían contribuir para motivar el profesor en su práctica docente cotidiana en la disciplina de Geografía? Justifique su respuesta.</i>	Mejorar las condiciones de trabajo, como laboratorio, valorización del profesional de la disciplina que todavía es vista como menos importante que portugués y matemática.



<p>14. ¿Usted comprende la relevancia de trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifique su respuesta.</p>	<p>Si. Trabajar los contenidos teniendo como base los elementos sociales, culturales y ambientales, característicos del medio en que los alumnos viven, facilita el aprendizaje y los valoriza más.</p>
<p>15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado al profesor de Geografía para trabajar con ese componente curricular (disciplina) y explorar lo que el entorno le ofrece de recursos naturales locales, han sido:</p>	<p>Totalmente insatisfactorio Justificativa: "Desconozco esos subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado".</p>
<p>16. ¿En su opinión, cuáles son los desafíos y las perspectivas para la elaboración de Planes de Enseñanza dirigidas para enseñar Geografía de manera contextualizada?</p>	<p>Desafíos: "Son muchos, sin embargo, pienso fundamental poner al alumno como protagonista, trayendo su día a día para el aula, buscando a través de sus saberes, la puerta de entrada para nuevos conocimientos". Perspectivas: "Hacer con que los alumnos pasen a gustar más de las clases y demuestren mayor interés por los contenidos que dicen respeto a su realidad, incluyendo el contexto de la globalización".</p>
<p>17. Otras consideraciones</p>	<p>"Creo que solamente proyectos y propuestas de esta forma elaboradas no resuelven, es preciso que realmente vengán a agregar una mejora en la enseñanza-aprendizaje, como la valorización del educador, mejorar las condiciones de trabajo y remuneración, y las familias apoyaron la escuela, porque la mejoría en la calidad de la educación requiere transformaciones en varios sectores".</p>

Fuente: Autora (2014)

La entrevista efectuada con la profesora del componente curricular de la Geografía que actúa con la clase entrevistada, la misma apuntó que posee larga experiencia con la Enseñanza Media ya que aseguró actuar durante más de 16 años en el área.

No obstante, afirmó que, "lo que sabe actualmente de la Geografía Contextualizada lo aprendió en las luchas de las aulas", o "con colegas del área en el intercambio de experiencia", pues los estudios de la graduación no fueron suficientes para proporcionar tales conocimientos.

La entrevistada garantizó que el currículo escolar de la Educación Básica, principalmente de la Enseñanza Media, en su escuela ha sido elaborado de manera satisfactoria, con la participación activa de los profesores en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios. No obstante, el currículo escolar de la escuela pública, específicamente de la Enseñanza Media, del contexto del Sertão Semiárido Nordeste ha sido elaborado de manera insatisfactoria, poseyendo fallas en lo que dice respecto al



abordaje de la problemática en foco. La respuesta revela una cierta concordancia con lo que afirma la entrevistada del grupo I (Equipo gestor), presentada anteriormente en la Figura 13.

De acuerdo con las respuestas obtenidas es posible afirmar que la entrevistada demuestra saber conceptualizar educación contextualizada y geografía contextualizada, pero muestra que no hay preocupación con la presentación de contenidos curriculares dirigidos para la realidad de los territorios nordestinos del semiárido, de forma contextualizada y considera que no hay formación continua específica para el área de Geografía.

En la opinión de la misma existen algunos mecanismos podrían contribuir para estimular la actuación pedagógica del profesor, tales como, mejorar las condiciones de trabajo, implantar laboratorios, valorizar el profesional de la disciplina que todavía es vista como menos importante que otros, como el portugués y la matemática. En su opinión es fundamental trabajar una geografía contextualizada en la Enseñanza Media, pero afirma que no hay ningún subsidio en ese sentido por parte de la Secretaria Estadual de Educación de Bahía ofrecido al profesor de Geografía.

Además de eso, la entrevistada apunta como desafío para el profesor la importancia de hacer una enseñanza de Geografía donde se pueda tener al alumno como protagonista principal en clase, sintiéndose instigado para un aprendizaje contextualizado y significativo, atendiendo a las premisas definidas por Ausubel et al, (1980) y ya explicitadas en los capítulos anteriores en su relevancia en el contexto de la enseñanza y del aprendizaje escolar.

Santos (2007, p. 293), dice que: "Son muchas las demandas puestas para la escuela pública – se le exige ofrecer educación para diversas cuestiones sociales y culturales, además de tener que [enfrentar u] resolver problemas más inmediatos, [entre ellos cuestiones de] violencia, de las drogas, del sexo precoz y tantos otros". A pesar de toda esta responsabilidad que pesa sobre la escuela, es indispensable que la misma ofrezca conocimientos y saberes, que despierten en el alumno su conciencia ciudadana y su entendimiento crítico sobre su realidad vivida.

Debemos considerar que, en la sociedad industrial, se acentúan los saberes dirigidos hacia



los sectores secundarios de producción, o sea los sectores industriales, con algún atendimento a los sectores terciarios, o sea la economía de servicios, con desprecio en formar los sujetos para los sectores primarios de la economía, o aquellos considerados menos importantes como la agricultura, la pesca, la minería. "Esto genera una sociedad con gran pluralidad de opciones en lo que se refiere a formas de vida y que afecta todos los aspectos de la vida cotidiana de los sujetos, [y ni siempre esta diversidad es considerada por la escuela y contemplada en sus currículos]" afirma Imbérnon (SANTOS, 2005, p. 25).

La escuela no puede deshacer los contrastes generados por una sociedad fragmentada en clases sociales con oportunidades económicas, sociales y políticas dispares, pero sí como "democrático", pero a mitigar esos efectos y equilibrar las consecuencias individuales de complicaciones sociales es todavía posible si existe la voluntad y la acción decisiva la política-pedagógica decisiva.

Recordando lo que dice Sacristán (2013), y presentado en el capítulo anterior, es posible pensar que esas determinaciones de una sociedad fragmentada, separada en clases y plena de conceptos prontos y de preconcepciones estratificados, haga con que muchos de nuestros profesionales de la educación actuando en salas de aula, por diversos factores entiendan que deben apenas cumplir las determinaciones del currículo oficial, con los saberes evidenciados como necesarios y definidos, lo que impide que perciban muchas veces los demás aspectos relevantes para ser tratados como alumnado y que sean más significativos y necesarios. Se resalta el entendimiento del autor de que estos aspectos son relevantes para que se empobrezcan los saberes y se desmotiven los alumnos que, casi siempre, se evaden de la escuela, antes de concluir la etapa correspondiente de sus estudios, en el caso de la Enseñanza Media, que en Brasil presenta dados elevados y preocupantes de evasión y abandono de los estudios.

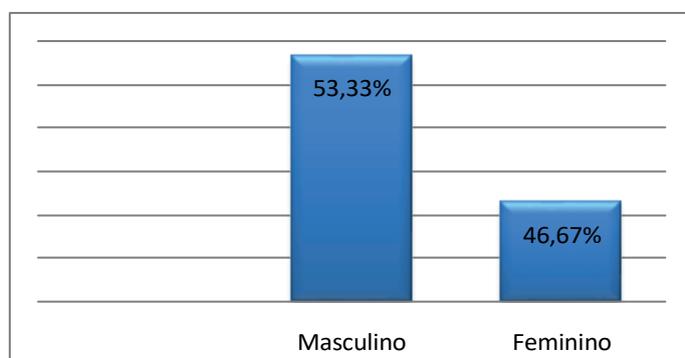
En esta línea de análisis, ya preocupándose con los demás puntos a ser analizados a partir de los resultados obtenidos en las investigaciones de campo, se afirma que a partir de ahora se presentan los datos obtenidos a partir de las respuestas del público III (los alumnos), considerando lo que se pro-



puso en términos de colecta, de presentación y de análisis de los datos de esta investigación científica.

1) Género

Figura 15 - Gráfico 1

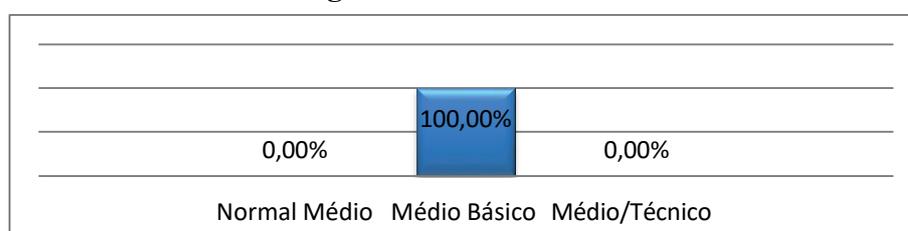


Fuente: Autora (2014)

De acuerdo con los datos tabulados se observa que la mayoría del público III entrevistado en la Escuela B es masculino (53,33%), lo que revela una realidad contextual en esta fase de enseñanza, siendo siempre mayor el número de niños que el de niñas, en la mayoría de las escuelas brasileñas.

2) Curso al que concurre:

Figura 16 - Gráfico 2



Fuente: Autora (2014)

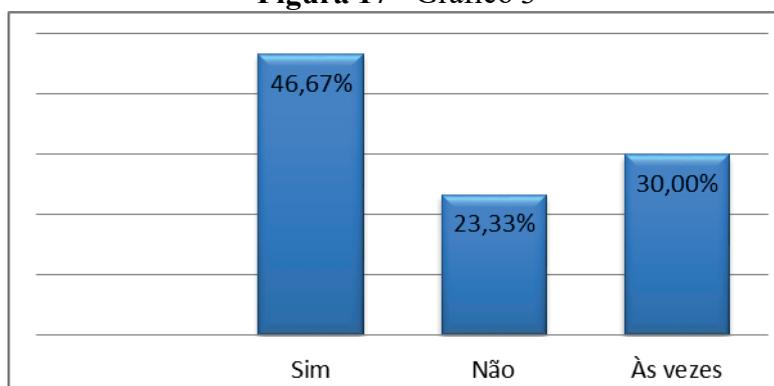
En relación con el curso que asiste, los 90 estudiantes entrevistados, 100% están matriculados en clases de la Enseñanza Media Básica, distribuidos en los 3 (tres) años como se definen en las leyes oficiales en Brasil, con el objetivo de proporcionar la formación integral del estudiante, estruc-



turada en la ciencia, la cultura y en la preparación para el mundo del trabajo (BRASIL, 2000). Eso se define también en la LDBEN 9394/96, que trata de la enseñanza media en un capítulo específico y presenta sus determinaciones para esta fase de los estudios.

3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?

Figura 17 - Gráfico 3



Fuente: Autora (2014)

Cuando se le preguntó si les gustaba la asignatura Geografía, 46,67% de los estudiantes encuestados afirmaron que sí, contra el 23,33% que dijeron que no les gustaba la asignatura. Además de esta estimación, el 30% informó que les gustaba la asignatura a veces, dependiendo del contenido del curso y la metodología utilizada por el profesor.

Cavalcanti (2002, p. 53) afirma que: "La enseñanza de Geografía precisa llevar al educando a comprender su realidad bajo el punto de vista de su espacialidad"³⁴, enfatizando que "(...) la Geografía en la escuela tiene la finalidad de formación de modos de pensar geográficos por parte de los alumnos"³⁵. Por lo tanto, es crucial que esto sea trabajado en la clase con metodologías apropiadas, que fomenten en el alumno ganas de aprender acerca del local y el global con una concepción crítico-

34 "La enseñanza de la Geografía tiene que llevar a nuestros estudiantes a comprender su realidad desde el punto de vista de la espacialidad" (CAVALCANTI, 2002, p. 53).

35 "La geografía en la escuela tiene como objetivo la formación de formas geográficas de pensamiento de los estudiantes" (id, ibid, p. 53)



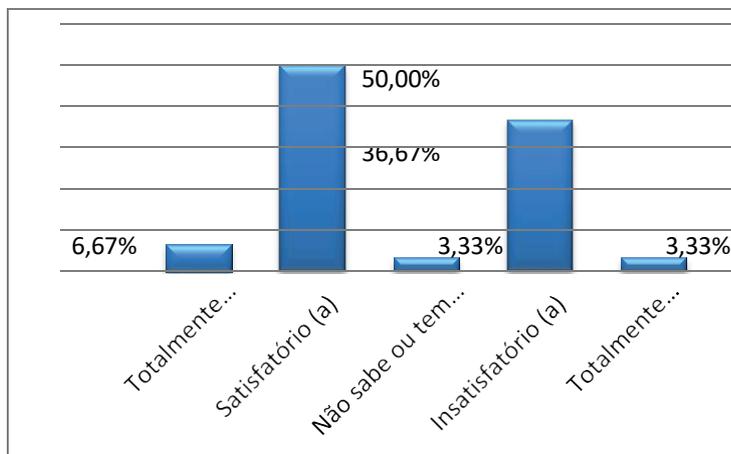
-reflexiva del espacio geográfico en que vive y trabaja.

Pero se destaca que ni siempre eso se consolida en las practicas pedagógicas, considerando que los profesores ni siempre están debidamente preparados para esas actividades lo que compromete los resultados de esa enseñanza, con el consecuente desfasaje en el aprendizaje del alumnado.

Lo que se afirma, es resaltado por el índice de respuestas "a veces" que fue elevado, o sea esta estimación, del 30% de respuestas informó que "les gustaba la asignatura a veces", dependiendo del contenido del curso y la metodología utilizada por el profesor.

4. ¿Cómo han sido las aulas de Geografía en su clase?

Figura 18 - Gráfico 4



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntó acerca de cómo han sido las aulas de Geografía en su clase (50%) de los encuestados dijeron que están satisfechos con la experiencia. Ya el 6,67% dijo que las clases de Geografía han sido plenamente satisfactorias. El 3,33% de (los) entrevistados (el) no pudo contestar o tenían dudas. Sin embargo, el 36,67% dijo que las clases no han sido satisfactorias, y sólo el 3,33% han dicho que las clases de Geografía son totalmente insatisfactorias.

Santos (2010, p. 22) dice que, "(...) a Geografía é uma ciência ligada à vida e, portanto, li-

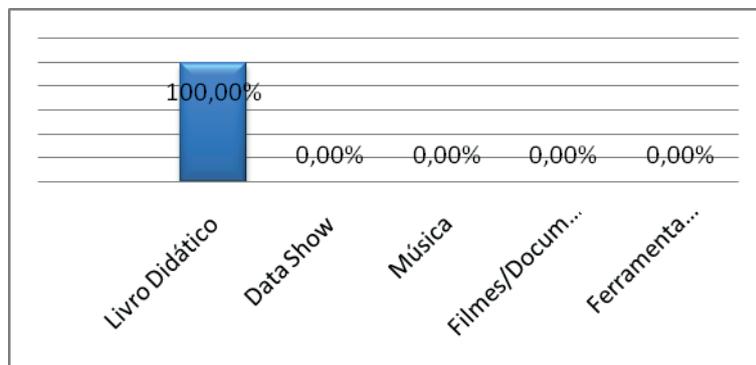


gada ao cotidiano do aluno"³⁶. Si, como asignatura del currículo escolar no se está trabajando como un "puente" que conduce al estudiante a convertirse en un ciudadano que se reconoce a sí mismo y el lugar donde debe estar tratando de transformarla para mejor, no es coherente con la vida y con el estudiante todos los días, por lo que es sólo una asignatura teórica, produciendo un aprendizaje sin significado y contextualización.

Este es un factor relevante cuando se trata de contextualizar a la enseñanza, porque no siempre el profesor dispone de materiales ilustrativos condecetes con los contenidos trabajados y apearse al libro didáctico. La contextualización de esa enseñanza exige que realicen "clases paseo" o "clases en campo", lo que ciertamente movilizaría el aprendizaje y revelaría un mayor interés por las posibilidades que las mismas presentan y por los desafíos que consecuentemente los alumnos pasan a tener al ver, sentir, vivir y entender mejor su entorno geográfico.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?

Figura 19 - Gráfico 5



Fuente: Autora (2014).

Tenemos que los 90% de los 100 encuestados apoyaron ser el libro didáctico la herramienta

36 "(...)La Geografía es una ciencia relacionada con la vida y, por tanto, ligado a la vida cotidiana de los estudiantes." (SANTOS, 2010, p 22)



más utilizada por los profesores en sus clases. En esta perspectiva, es notable la poca flexibilidad metodológica para guiar la práctica del profesor y atraer al estudiante involucrando de manera significativa en el proceso educativo.

Santos (2010, p. 25) afirma que: "(...) em el lugar de una geografía meramente descriptiva, los nuevos tiempos dan lugar a una realidad vivida por el educando y su situación em ese contexto"³⁷. Sin embargo, dejar la práctica pedagógica de la Geografía meramente descriptivo no es una tarea fácil para muchos profesores, que siguen utilizando el libro de texto como bulla y no como más un complemento didáctico de la crítica y la reflexión por parte del docente y de los alumnos.

El libro de texto es una herramienta importante para el profesor y cita Stefanello (2009, p.86): "(...) el libro didáctico es, sin duda, instrumento indispensable para la enseñanza, no como mero objetivo de llevar informaciones al alumno, sino por ser una herramienta en el proceso de construcción del conocimiento"³⁸.

Sin embargo, puede utilizar el libro de texto para leer, interpretar textos, análisis de la observación y de la imagen, resúmenes y debates entre otras prácticas pedagógicas. Por lo tanto, no se propone la eliminación del libro de texto, que sólo se puede utilizar con objetivos y significados amplios, siempre prestando atención a la calidad y analizar críticamente los contenidos insertados, evaluando si existe una conexión entre lo que se presenta en ellos y la realidad geográfica de los alumnos.

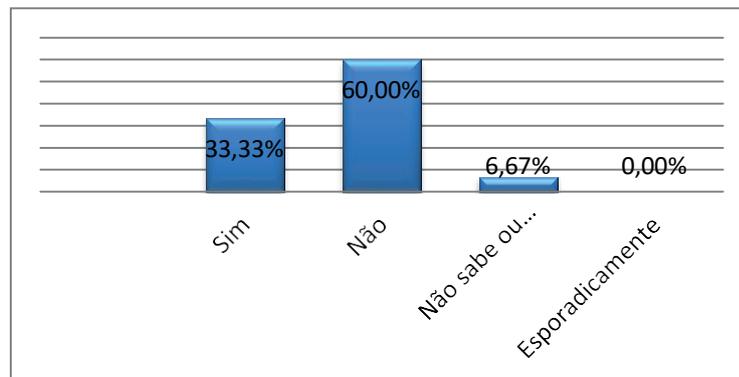
6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y alrededor de su escuela en la exploración de las aulas prácticas?

37 "(...) En lugar de una Geografía meramente descriptiva, los nuevos tiempos dan paso a una realidad vivida por el alumno y su situación en este contexto" (SANTOS, 2010, p. 25)

38 "(...) El libro de texto es, sin duda, la herramienta indispensable para la enseñanza, no como un mero objetivo de acercar la información a los estudiantes, pero para ser una herramienta en el proceso de construcción del conocimiento" (STEFANELLO, 2009, p.86).



Figura 20 - Gráfico 6



Fuente: Autora (2014).

Comprendiendo que el espacio geográfico es el objeto de estudio de la Geografía, pregunte a los estudiantes si su espacio contextual geográfica de su escuela están siendo explorados en la práctica por el profesor de la asignatura de Geografía, de los 90 estudiantes entrevistados, 60% dijo que no, el 33,33% dijo que sí, y el 6,67% no sabía o tenía preguntas que responder.

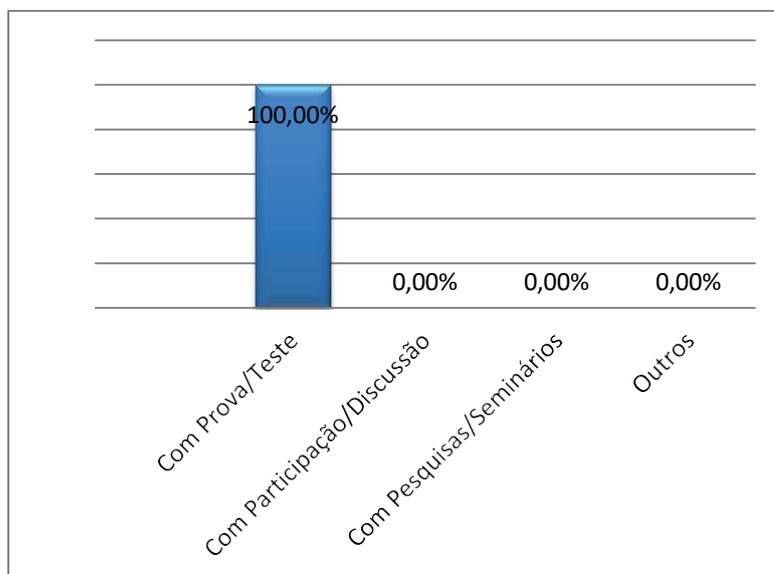
Conforme Freire (1998, p.29) "el acto de estudiar implica siempre el de leer, incluso que esto no agote la acción. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo anteriormente realizada"³⁹ y se puede inferir que por la ciencia geográfica se obtiene la posibilidad de hacer mejor este tema "leer el mundo"; sin embargo, dependerá sólo de la forma en que están siendo tratados con los estudiantes encuestados, las cuestiones geográficas.

7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

39 "El acto de estudiar siempre implica la lectura, aunque esto no se ha agotado. De la lectura del mundo, lectura de la palabra y así leer la lectura del mundo hecha previamente (FREIRE, 1998, p. 29).



Figura 21 - Gráfico 7



Fuente: Autora (2014).

Con respecto a la evaluación realizada por el profesor, de los 90 entrevistados, 100% certificaron que fueron evaluados sólo por test, ensayos y pruebas, lo que nos lleva a creer que no existe una preocupación en la evaluación a partir de otras herramientas de análisis.

Desafortunadamente "muchos profesores no son ni conscientes de la reproducción de un modelo, actuando sin cuestionamientos, sin reflexión, a respecto del significado de la evolución en la Escuela" (HOFFMAN, 2000, p. 23)⁴⁰. En este sentido, se trata de la conciencia de emergencia por parte de la maestra, porque sin esto se pregunta, cómo preparar al estudiante para ser un tipo crítico y reflexivo, incluso si él [el maestro] no lo es.

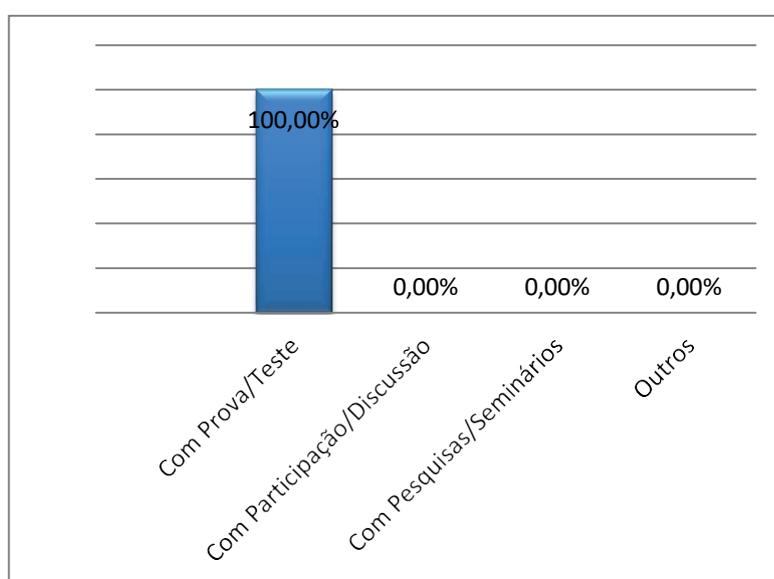
En la percepción de Stefanello (2009) la evaluación del aprendizaje es parte del proceso de enseñanza, y esto debería determinar, calificar y medir los resultados cualitativamente, relacionarlos con los objetivos propuestos, lo que permite una mera decisión de los procedimientos a realizar, superando la calificación, exclusiva y medidas reglamentarias.

40 "Muchos maestros ni siquiera son conscientes de la reproducción de un modelo, que actúa sin cuestionamiento, sin reflexión sobre el sentido de la evaluación en la escuela" (HOFFMAN, 2000, p 23).



8. ¿Cuándo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y hay inmediatamente sentido en lo que ve en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso de contextualización de la educación? ¿Basado en esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de Geografía Contextualizada?

Figura 21 - Gráfico 7



Fuente: Autora (2014).

Cuando se indagó acerca de su escuela trabajar con una enseñanza contextualizada de la Geografía, la mayoría de los encuestados (45,56%) respondió que no, contra 28,89% que respondió que sí. Ya el 23,33% no sabía o tenía dudas y 2,22% respondió que la escuela sólo esporádicamente trabajaba con la enseñanza de la Geografía contextualizada.

Del 28,89% que respondió que sí, justificaron su respuesta confirmando que la Geografía enseñada explica hechos de la realidad cotidiana; compara la realidad que se vive con el contenido; contenido se refiere a la experiencia social y espacial; causa gran aprendizaje; transmite una educación globalizada mediante la exploración de los conocimientos del estudiante.



Sin embargo, 45,56% dijo que esto no ocurre, justificaron sus respuestas al afirmar que las lecciones de geografía han sido solamente: "Sólo la clase y copiar de la pizarra, y test y prueba"; "No se da la debida importancia a la asignatura - la Geografía"; "El (a) maestro (a) no sabe lo que es Geografía contextualizada"; "No hable de este tema en el aula"; "No, valora la Geografía empezando por maestro (a)"; "Debido a que sólo funciona con el libro de texto"; "El (a) maestro (a) no tiene conocimiento de la cuestión que se aborda en esta investigación."

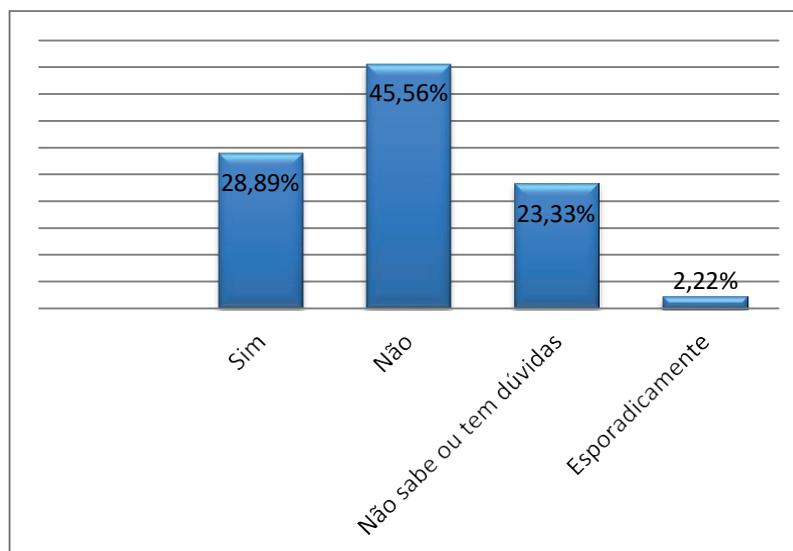
Mediante esta constatación, se da cuenta de que "los alumnos, futuros ciudadanos, se encuentran desprovistos de instrumentos de raciocinio sobre el espacio, esto es, sobre los lugares de vida: los suyos, los nuestros, los de los otros" (FOUCHER, 1994, p.13)⁴¹, siendo una de las tareas más apropiadas de maestros es sólo instigar al estudiante a querer hacer la lectura de este mundo, más ampliada, significativa y contextual con el fin de causar inquietud y curiosidad en los estudiantes.

9. ¿En su opinión, las aulas de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor uso y comprensión de los contenidos trabajados en las aulas?

41 "Los estudiantes, los futuros ciudadanos, están desprovistos de instrumentos de razonamiento sobre el espacio, es decir, acerca de los lugares de la vida: la suya, la nuestra, los de los demás" (FOUCHER, 1994, p.13)



Figura 22 - Gráfico 8



Fuente: Autora (2014).

Cuando se les preguntamos si era posible trabajar en las clases de Geograf con un contenido más desafiante, 63,33% contestó que sí, 16,67% respondió que no. Ya el 16,67% fueron incapaces de responder o tenían dudas, y 3,33% son indiferentes en relación con la pregunta elencada.

Nos dimos cuenta de que la mayoría de los estudiantes (63,33%) creían en la posibilidad de que los profesores e exploraren contenidos más desafiantes geográficos, en el supuesto de que la Geografía está impregnada en la vida cotidiana de las personas, los lugares, las culturas de los pueblos, paisajes y humanizada en todos los territorios. Conocer los detalles intrínsecos de cada área geográfica sobre la base de la realidad de cada estudiante es crucial para evitar una Geografía estática y sin las dinámicas naturales inherentes a esta disciplina. De acuerdo con Somma (2003):

El objeto de estudio de la geografía está ahí, expuesto a todos los sentidos de cada alumno, todos los días. El espacio cercano se vive; forma parte de la historia personal del alumno que le atribuye una lógica, a su manera. Los significados implícitos, los preconceptos, las nociones previas forman parte del desarrollo de las inteligencias personales. Ignorar esa forma de aprender su espacio real es, además de un error pedagógico, una forma de descono-



cer al alumno como persona. Nosotros, profesores de geografía, tenemos la oportunidad de transformar esas percepciones desordenadas, basadas en una dinámica funcional, en categorías de contenidos y habilidades significativas para el desarrollo de la inteligencia. La escuela debería resignificar esas ideas previas. Para que esa actuación formativa suceda, es necesaria la conjunción de dos definiciones del profesor: la línea pedagógica y el pensamiento geográfico que adopta.⁴² (SOMMA, 2003, p.165)

Es crucial que el punto en el que la autora llama la atención sobre el final del citado referenciación, en relación con la definición de la línea pedagógica y del pensamiento geográfico que el profesor de Geografía adopta en sus clases. Sigue siendo una práctica habitual de los docentes en esta área, trabajando con una geografía determinista⁴³, donde el currículo acaba convirtiéndose inflexible y los contenidos trabajados, sin fomentar y contemplar todos los desafíos que el estudiante necesita para tratar de crear una concepción crítica de la realidad mundial, nacional, regional y local.

Como cita Somma (2003), los profesores de Geografía, tienen la oportunidad de transformar las percepciones desordenadas, basadas en, dinámica funcional estática, inmutable, necesitando solamente disfrutaren de esta oportunidad contemplando los contenidos y habilidades significativas y desafiantes para el desarrollo de la inteligencia de los alumnos, que trabajan para modificar los conocimientos y habilidades a través de la práctica de una Geografía contextualizada.

42 El objeto de estudio de la geografía está ahí, expuesto a todos los sentidos de cada estudiante, todos los días. El siguiente espacio se vive; forma parte de la historia personal del estudiante que atribuye una lógica, a su manera. El significado implícito, los prejuicios, las nociones anteriores forman parte del desarrollo de las inteligencias personales. No haga caso de esta forma de aprendizaje es su espacio real, además de un error pedagógico, una forma de ignorar el estudiante como persona. Nosotros, los profesores de la geografía, que tienen la oportunidad de convertir estas percepciones desordenadas, con base en un funcionales categorías dinámicas, contenidos y habilidades importantes para el desarrollo de la inteligencia. La escuela debe replantear estas ideas previas. Para esta acción formativa suceda, se requiere la conjunción de dos definiciones de la maestra: línea pedagógica y pensamiento geográfico que adopta. (SOMMA, 2003, p. 165)

43 El Determinismo Geográfico preconizado por Friedrich Ratzel (1844-1904) defiende que el hombre sería producto del medio, o sea, las condiciones naturales es que determinala vida en la sociedad. El hombre sería esclavo del su própio espacio.



10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las aulas de Geografía?

De los (as) 90 entrevistados (as) muchos (as) respondieron que lo que realmente ocupa la atención de los estudiantes en el aula son los contenidos impartidos por el profesor; explicaciones desarrolladas sobre el mundo en sus diferentes expresiones; debates y contenidos contextualizados con la vida cotidiana; la buena explicación por parte del profesor; videos y documentales; así como imágenes y los mapas poco se presentan y siendo poco exploradas, con el fin de contextualización. Pocos no añadieron nada sobre el tema.

Entendemos que uno de los retos para los profesores de Geografía es tornar las clases más dinámicas y atractivas, es necesario para tanto para el uso de diferentes recursos didácticos, en diferentes lenguajes y metodologías orientadas a estos objetivos.

(...) la lectura del mundo implica un proceso permanente de decodificación de mensajes, de articulación/contextualización de las informaciones, cabe a la escuela enseñar al alumno a leerlo también por medio de otros lenguajes y saber lidiar con los nuevos instrumentos para esa lectura. Así, la escuela constituye el lugar de reflexión sobre la realidad, sea local, regional, nacional o mundial, ofreciendo un instrumental capaz de permitir al alumno la construcción de una visión organizada y articulada del mundo. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 262)⁴⁴

Por lo tanto, para que el alumno se sienta atraído por aprender geografía, es necesario partir

44 [...] Leer el mundo implica un proceso continuo de mensajes de decodificación, articulación/contextualización de la información, es la escuela también enseña al estudiante a leer a través de otros idiomas y hacer frente a nuevos instrumentos para esta lectura. Así, la escuela es el lugar de la reflexión de la realidad, ya sea local, regional, nacional o global, proporcionando instrumento capaz de permitir que el estudiante a construir una visión del mundo organizado y articulado (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 262).



de los elementos puntuados por los autores, hicieron hincapié en la Geografía local y a partir de esta, lo que llevó al estudiante a comprender críticamente la experiencia y el contexto situacional en el que se encuentra inserido, para contextualizar mejor y problematizar la anterior e inherente a cada uno de ellos. Si la escuela es un lugar de reflexión sobre la realidad, sólo este "tiene en los manos" la capacidad de convertir a través del conocimiento sistematizado los contenidos trabajados por los maestros. Sin embargo, para que estos contenidos no se hagan más tensos, el profesor debe proporcionar situaciones/entornos de aprendizaje a través de clases dinámicas, interesantes y relevantes.

11. ¿Qué no te gusta en las aulas de Geografía?

Cerca del 65% de los estudiantes entrevistados mencionaron las siguientes respuestas a la pregunta anterior, destacando algunas de las razones que los hacen que no les gustan las lecciones de Geografía, como: debates; mapas; presentación de trabajos; ejemplares del libro escrito sobre los asuntos de pizarra; utilice siempre el libro didáctico; clases agotadoras; profesor estudiante que se queja del alumno que decora el contenido. Algunos (25%) dijeron que no les gusta nada de lo que se refiere a la geografía y otros no saben o tienen dudas. Por último, el 10% no tenía nada que declarar.

En el proceso de mediación de conocimientos del maestro, tiene el reto de despertar a nuevas metodologías para el uso de los nuevos recursos de enseñanza, lo que requiere la promoción de clases más dinámicas y significativas. Sin embargo, no es suficiente para sentirse desafiados. Es esencial que el maestro constantemente busque mejorar/optimizar su práctica. Obviamente, es mucho más cómodo para la gran mayoría de los profesores, utilizando las prácticas de enseñanza tradicionales, donde el "orden" y las reglas impuestas sean seguidas y los estudiantes son meros receptores de la información que se eliminan por el profesor a través sus clases aburridas. Pensar en una clase que mueva al estudiante en el aula, que lo haga pensar, reflexionar, interactuar con sus compañeros, como multimedia, entre otras cosas, se vuelve laboriosa en la concepción tradicional de algunos profesores, por lo que



prefieren continuar con sus clases aburridas y tradicionales obligando indirectamente al estudiante a menospreciar la asignatura - Geografía.

12. Otras consideraciones

Pocos entrevistados hicieron otras consideraciones, pero los que lo hicieron, (alrededor del 25%) registraron los siguientes requisitos a ser tomados en cuenta por la enseñanza media, en sus clases, como: el tiempo de presencia en las clases; clases con más actividades prácticas; que hayan cambios de profesor; que se haga más cursos y formaciones de educación continua para enseñar a los profesores a dar buenas y mejores lecciones en sus clases, que no son nada interesantes incluso actualmente. Pero se resalta que la mayoría (cerca del 75%) de los encuestados optó por no responder.

Escuela B - Centro Territorial de Educación Profesional del San Francisco, conocido regionalmente como CETEP, situado en la sede del Municipio baiano de Juazeiro y de responsabilidad de la Secretaría Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Esta escuela fue visitada por el investigador en teoría, entre el 12 y 19 de noviembre 2013, por la mañana y por la tarde. Las entrevistas se realizaron con los dos subdirectores, ya que el coordinador educativo se encontraba de baja médica y con el profesor de Geografía de la Enseñanza Media. Con 60 (sesenta) estudiantes fueron aplicados los cuestionarios. Los resultados obtenidos son a partir de aquí presentados y analizados con datos cuantitativos y con datos cualitativos y con los análisis que realizan los autores presentados en capítulos anteriores.



Figura 24–Tabla con Respuestas del Equipo Técnico-Pedagógico - Escuela B (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas Entrevistado(a) I	Respuestas Entrevistado(a) II
1. Género	Mujer	Mujer
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato-Sensu</i>	Postgrado <i>Lato-Sensu</i>
3. ¿Cuánto tiempo ocupa su función y/o la posición en la escuela?	Alrededor de 01 año	Más de 16 años
4. ¿Cuál es su horario semanal en su función?	40 h	40h
5. ¿Su escuela tiene el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?	Sí	Sí
6. ¿Cómo fue/está siendo desarrollando la construcción del PPP en su escuela?	Colectivo/Democrático (por toda la comunidad escolar)	Colectivo/Democrático (por toda la comunidad escolar)
7. ¿Su escuela tiene un currículo escolar con sus componentes pedagógicos(contenido/temas/áreas) bien definido y accesible a todos (as) de sus profesionales?	Sí	Sí
8. ¿Cómo el currículo de la Educación Básica ha sido desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Satisfactorio (a) Justificativa: Satisfactorio en partes, pois lo mismo necesitaría de los ajustes para que sea mejor	Satisfactorio (a) No justificada
9. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de la Educación Básica - Enseñanza Media - en el contexto del <i>Sertão</i> Semiárido brasileño ha sido preparado de modo:	Insatisfactorio (a) Justificativa: "Necesita volver más a el tema, incluyendo la componente curricular".	Insatisfactorio (a) No justificada
10. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"La educación que busca, o más bien tiene que ver con el trabajo con contenido adecuado a las peculiaridades de cada región, conscientes de la realidad que lo rodea funciona."	"Es una adaptación de los contenidos educativos (enseñado), trabajó manera de preparar a los estudiantes para la vida."
11. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"La geografía que se convierte en un estudio de la región, que se encuentra en el que vive."	"Es una adaptación de los contenidos educativos al espacio geográfico en el contexto en el que han nacido o viven."
12. ¿Usted entiende que existe la preocupación y la práctica pedagógica eficaz, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, frente a la realidad de los territorios Semiárido, de manera contextualizada?	Sí	Parcialmente



13. Explicar cómo usted entiende la relevancia de se trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media.	No respondió	No respondió
14. ¿Ha tenido una formación continuado específica en su escuela para los profesores de Geografía?	No No justificada	No No justificada
15. Si positiva la respuesta anterior, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica de los profesores de Geografía.	No fue positiva	No fue positiva
16. Además de las formaciones continua, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la disciplina de la Geografía? Justifica	"La condición de que el profesor puede realizar su trabajo con materiales educativos tecnológicos que satisfagan la demanda."	"Material de apoyo didáctico para ser utilizado por estudiantes y profesores (ordenadores conectados con una buena velocidad de Internet)."
17. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "La falta de libros didáctico para el profesor que lo utiliza como una única herramienta. A menudo, el mayor reto es la conciencia del trabajo contextualizar, o incluso el interés que carecen de la maestra para buscar trajes de baño para tal." Perspectivas: "Trabajar con la realidad de los hechos."	Desafíos: No respondió Perspectivas: No respondió
3. Otras consideraciones	No lo hizo	No lo hizo

Fuente: La investigadora (2014).



La entrevistada afirmó que ya tiene Postgrado Lato Sensu en su área y está alrededor de 1 año en la función como parte del equipo de gestión, dijo que la escuela tiene PPP y que este fue construido colectivamente y democráticamente. También informó que la escuela tiene un plan de estudios que se desarrolló de manera relativamente satisfactoria, necesitando ajustes para lograr la eficacia deseada.

La construcción del PPP pasa por la autonomía inherente a la escuela, la habilidad para dibujar la identidad de la escuela, valorándola como un espacio público, un lugar de debate, diálogo, apoyado en la reflexión colectiva. Por lo tanto, es esencial entender que el PPP de la escuela señalará la organización decisiva del trabajo educativo, incluido el trabajo del maestro en la dialéctica interna de las instrucciones de la clase (VEIGA, 2002).

Cuando la pregunta trata de la aplicación de un currículo centrado en la realidad del Semiárido, el entrevistado afirma que esta no es satisfactoria, ya que debería hacer parte y como componentes curriculares tan enfático en la enseñanza de la Geografía. Por otra parte, demostró claramente que conoce el significado de la educación y la Geografía contextualizada, exponiéndolo en la preocupación de su escuela con contenidos de Geografía frente a la realidad de las regiones semiáridas.

Se puede observar que existen diferencias entre las respuestas de la pregunta 09 (nueve) y 12 (doce), ya que, si el currículo de las escuelas secundarias públicas en el ambiente semiárido es insatisfactorio en la opinión del entrevistado, ¿cómo puede al mismo tiempo haber preocupación con contenidos geográficos contextualizados, de acuerdo con la respuesta a la pregunta 12 (doce)?

Aunque la entrevistada no ha contestado si hay relevancia en trabajar una Geografía contextualizada, subraya que no se contextualiza la formación dirigida específicamente para la Geografía, pero afirmó que hay algunos mecanismos que podrían ser ofrecidos en forma de subvenciones para la mejora de la práctica docente, con uso de materiales de instrucción que mejor se adapten a la demanda.

Por último, se concibe como un reto, el conocimiento de la utilización del libro didáctico en



el contexto de la realidad en la que se encuentra la escuela.

Ya el entrevistado II, tiene Postgrado Lato Sensu con experiencia de más de 16 años en la función que ejerce, y ratificó la declaración de la entrevista I, cuando se afirma que el PPP de esta escuela ha sido elaborado colectivamente y democráticamente.

Según el entrevistado, la escuela también cuenta con un currículo escolar y se ha producido de forma satisfactoria, aunque en relación con el contexto del Semiárido este no es satisfactoria. Entiende los conceptos de educación contextualizada y Geografía contextualizada y en el contexto de la preocupación por una práctica pedagógica para esto, pero no respondió se cree que es relevante para el contexto trabajar la Geografía de manera contextualizada, más que reforzar lo que el entrevistado dijo que "no existe una formación específica continua en la asignatura Geografía".

Con respecto a los mecanismos que podrían contribuir a una mejor práctica pedagógica contextualizada, el entrevistado II también certificó que sea necesario el uso de material de apoyo a los estudiantes de enseñanza media, sin embargo, no menciona ningún desafío ni perspectivas para el desarrollo de planes de educación dirigido a trabajar una Geografía contextualizada.

Conforme Cavalcanti (2010, p. 59), "el trabajo de mediación dialéctica del profesor es, por lo tanto, el de propiciar la actividad cognitiva del alumno por medio de direccionamientos metodológicos, para que ese alumno construya conocimiento y desarrolle capacidades y habilidades cognitivas"⁴⁵.

Con respecto a las preguntas formuladas el público II (profesores) activos en la escuela B, dieron las siguientes respuestas.

45 "Por lo tanto, la labor de mediación dialéctica del maestro es proporcionar la actividad cognoscitiva de los estudiantes a través de las referencias metodológicas, para que los estudiantes puedan construir conocimiento y desarrollar habilidades y capacidades cognitivas" (CAVALCANTI, 2010, p. 59)



Figura 25 – Tabla con Respuestas del Profesor de Geografía - Escuela B (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas del Entrevistado (a) I
1. Género	Hombre
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato-Sensu</i>
3. Más allá de la Enseñanza Media, usted actúa:	Sólo en la Enseñanza Media
4. ¿Por cuánto tiempo actúa como profesor(a)?	Más de 16 años
5. ¿Usted cree que su grado en Geografía se centró en la definición de la práctica efectiva en el contexto del aula del Semiárido Nordeste?	Totalmente satisfactorio (a) Justificativa: Asignaturas orientadas para el tema
6. ¿Cómo el currículo de la educación básica se ha desarrollado en la Enseñanza Media en su escuela?	Satisfactorio (a) Justificativa: presenta los contenidos programáticos de acuerdo con el medio
7. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, en particular la Enseñanza Media, del contexto del <i>Sertão</i> Semiárido del Nordeste ha sido preparado de manera:	Satisfactorio (a) No justificada
8. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"La educación que integra las disciplinas de manera contextualizada"
9. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"Es la Geografía que utiliza los variados temas en contexto"
10. ¿Usted entiende que existe la preocupación con la presentación de los contenidos del Currículo Escolar organizados de manera contextualizada para la realidad de los territorios semiáridos?	Sí Otra opinión: "No se puede trabajar hoy sin una contextualización de los contenidos"
11. ¿Ha tenido una formación específica continuada en su escuela a los profesores de la Geografía?	Sí
12. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	Satisfactorio (a) Justificativa: "Se necesita una integración interdisciplinaria para un mejor resultado".
13. Además de las formaciones continua, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de la Geografía? Justifica.	"Introduccir más tecnología".
14. Usted entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifica.	"Sí, porque en estos días en los que tenemos toda la perspectiva de la enseñanza, no justifica un trabajo diferente."



<p>15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado para el profesor de Geografía para trabajar con este componente curricular (asignatura) y explorar lo que el entorno ofrece de recursos naturales locales, ha sido:</p>	<p>Satisfactorio (a)</p> <p>Justificativa: "Tenemos que invertir en nuevos materiales."</p>
<p>16. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?</p>	<p>Desafíos: "Una mejor participación de la comunidad escolar".</p> <p>Perspectivas: "Trabajar cada día más de forma integrada con otras asignaturas."</p>
<p>4. Otras consideraciones</p>	<p>No lo hizo</p>

Fuente: Autora (2014).

En la entrevista con el profesor de la asignatura de Geografía de la Escuela B, la misma dice que tiene Postgrado Lato Sensu y actúa en la Enseñanza Media más o menos durante 16 años. Aseguró que la graduación de Geografía fue totalmente satisfactoria para trabajar con una Geografía contextualizada en el Nordeste Semiárido y, el currículo de la Enseñanza Media se estableció en la escuela donde trabaja satisfactoriamente, presentando así contenidos programáticos apropiados a las condiciones locales.

En cuanto al currículo de las escuelas públicas del Semiárido, la entrevistada corroboró diciendo desarrollando satisfactoriamente y ha demostrado conocimiento sobre la educación contextualizada y de la Geografía contextualizada y que existe una preocupación por la contextualización de los contenidos y ha estado entrenando a los profesores de Geografía e por eso que se tiene una práctica interdisciplinaria. A respecto de la formación continua, la entrevistada menciona que podría introducir más tecnologías para contribuir a la práctica docente de los profesores de la Geografía (aunque no define cuales serían).

En la percepción de Andrade (1998) con ganas de conseguir un currículo interdisciplinario es fundamental empezar a pensar en todas las disciplinas, es decir, vislumbrando el todo, no la simple suma de sus partes componentes, pero al darse cuenta de que todo está en todo, todo afecta a todo, permitiendo que cree que está organizada sobre la base del diálogo entre las diferentes áreas de conocimiento (ANDRADE, 1998, p. 97).



El entrevistado entiende la importancia de trabajar la Geografía contextualizada, mencionó que el Departamento de Educación ofrece becas satisfactorias, pero que podría invertir más. Finalmente, como retos, identificó la necesidad de una participación efectiva de la comunidad escolar y destacó la importancia de desarrollar un plan de trabajo y de clase cada vez más integralizado entre las asignaturas del currículo escolar cotidiano. En la opinión de Libâneo (1992), hay plan en pelo menos tres niveles: el plan de la escuela, el plan de enseñanza y el plan de clase:

La planificación de la escuela es un documento más global; expresa orientaciones generales que sintetizan, por un lado, los vínculos de la escuela con el sistema escolar más amplio y, del otro, los vínculos del proyecto pedagógico de la escuela con los planes de enseñanza propiamente dichos. El plan de enseñanza (o plan de unidades) es la previsión de los objetivos y tareas del trabajo docente para un año o semestre; es un documento más elaborado, dividido por unidades, en el cual aparecen objetivos específicos, contenidos y desarrollo metodológico. El plan de clases es la previsión del desarrollo del contenido para una clase o conjunto de clases y tiene un carácter bastante específico (LIBÂNEO, 1992, p. 225)⁴⁶.

Por lo tanto, es importante que el profesor tenga su planificación diaria - el plan de la clase - relacionado con el plan de la escuela, que está conectada directamente al PPP y se interconecta con los planes más amplios, definidos por las prácticas educativas públicas (LDBEN, PCNs, DCNs, entre otros). Trabajando así, hay conexión entre el hacer cotidiano en sala de clase y las concepciones del formación educacional y ciudadana dirimidas en el currículo de la escuela en que lo mismo actúa en cuanto sujeto formador de las ideas e ideáis.

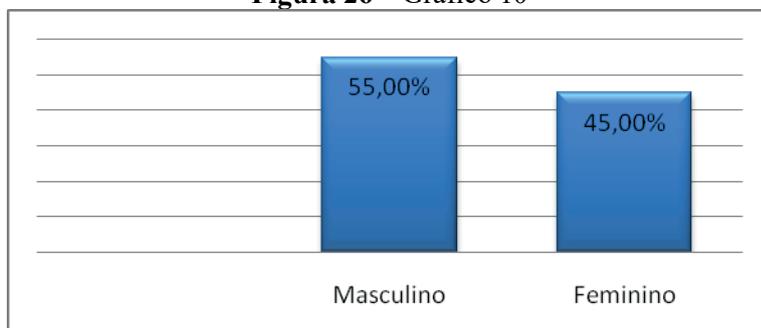
Por último, se presentan ahora los datos encontrados a partir de las respuestas del público III (alumnos).

46 El plan escolar es un documento más amplio; directrices generales expresadas que sintetizan un lado, conecta la escuela con el sistema escolar más amplio y, por otro, los vínculos del proyecto educativo de la escuela con la enseñanza planea sí mismos. El plan de enseñanza (o unidades del plan) es la predicción de los objetivos y tareas de la enseñanza durante un año o semestre; es un documento más elaborado dividido por unidades secuenciales, que aparecen objetivos específicos, contenidos y desarrollo de la metodología. El plan de estudio es la predicción del desarrollo de los contenidos de una clase o conjunto de clases y tiene un carácter muy específico (LIBÂNEO, 1992, p. 225)



1. Género

Figura 26 – Gráfico 10

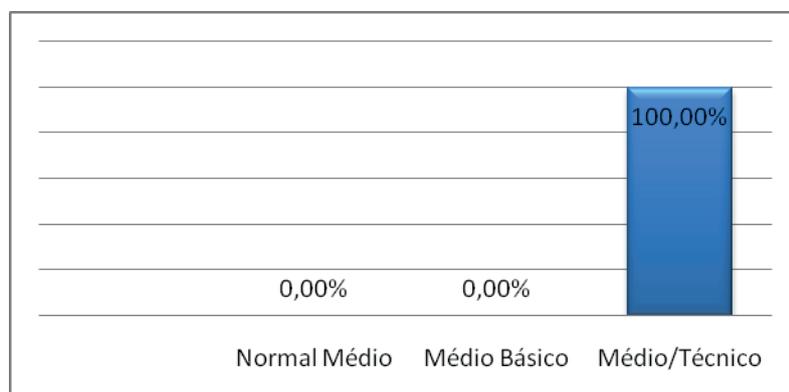


Fuente: Autora (2014).

Delo total de 60 alumnos entrevistados, 55% son del género masculino y 45% del género femenino.

2. Curso que asiste:

Figura 27 – Gráfico 11



Fuente: Autora (2014).

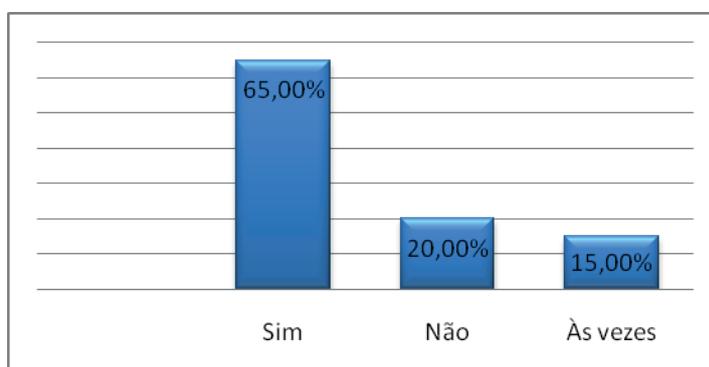
Del total de los entrevistados, todos (100%) cursarla enseñanza media integralizada a la enseñanza técnica, ya que la escuela ofrece cursos profesionalizantes.

3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?



Cuando se le preguntó si les gusta la asignatura Geografía, el 65% respondieron que sí, frente al 20% que respondió que no. Sin embargo, el 15% dijo que a veces les gusta la asignatura, pero no siempre.

Figura 28 – Gráfico 12



Fuente: Autora (2014).

De los que respondieron que les gusta si justificaron que les gusta porque "la asignatura retrata los problemas de sociales y la evolución humana"; "debido a que está bien explicado y dinámico (metodología del profesor)"; "es una asignatura integral"; "conoce mejor el espacio e indican datos del país y del mundo "; "porque yo siempre tuve una afinidad con la disciplina", entre otros aspectos resaltados.

Pero los que dijeron "no les gusta", justificaron su respuesta diciendo que tienen "una mayor afinidad con las asignaturas de las ciencias exactas"; "que no ha tenido una afinidad por Geografía y por las clases" son aburridas". En cuanto a los que dijeron que les gusta la asignatura, a veces, algunas justificadas que "que cuando las clases están bien enseñadas y cuando tiene algo en su realidad cotidiana."

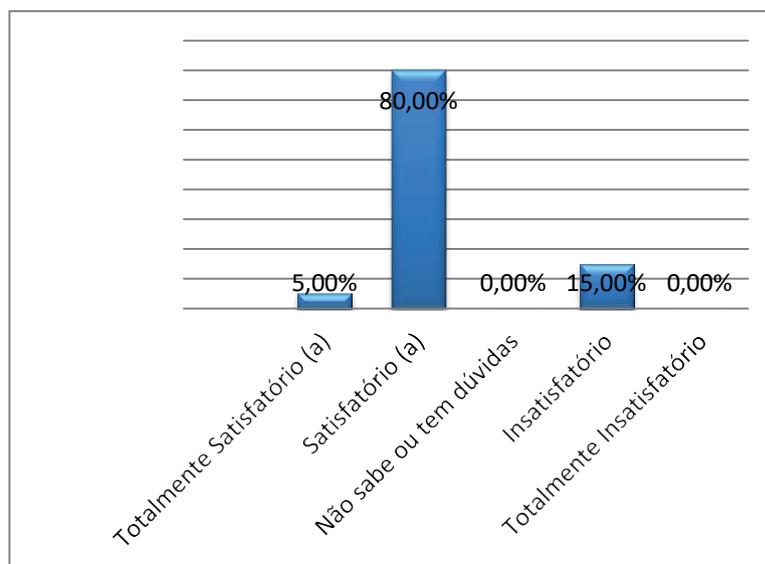
En este sentido, el empleo de los mejores recursos de enseñanza posibles facilita el aprendizaje de los estudiantes y es de gran relevancia en cualquier disciplina, sin embargo, el uso de estos



recursos en las clases de Geografía es aún más oportuna. Es necesario "aproximar o aluno da realidade" (PILETTI, 2006, p.154)⁴⁷.

4. ¿Cómo ha sido las aulas de Geografía en su clase?

Figura 29 – Gráfico 13



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntó acerca de cómo han sido las clases de Geografía en su aula, el 80% afirmó que han sido satisfactorios y el 5% dice que es del todo satisfactoria. Sin embargo, el 15% mencionó las clases de Geografía como insatisfactoria.

Este resultado nos lleva a otra pregunta: ¿Qué hace los estudiantes entender como una clase totalmente insatisfactoria? ¿Sería una clase con características típicas de la educación bancaria defendidas por Paulo Freire? ¿Y, además, sólo una minoría, supuestamente con un ojo crítico más agudo puede ver la dicha realidad?

Conforme Freire (1983) la relación de la escuela con el contenido sólo sirve para abrumar a los estudiantes con las ideas listas, que no les llevará a pensar en lo que realmente está implícito en

47 "Hacer la aproximación del alumno con su realidad" (PILETTI, 2006, p.154).



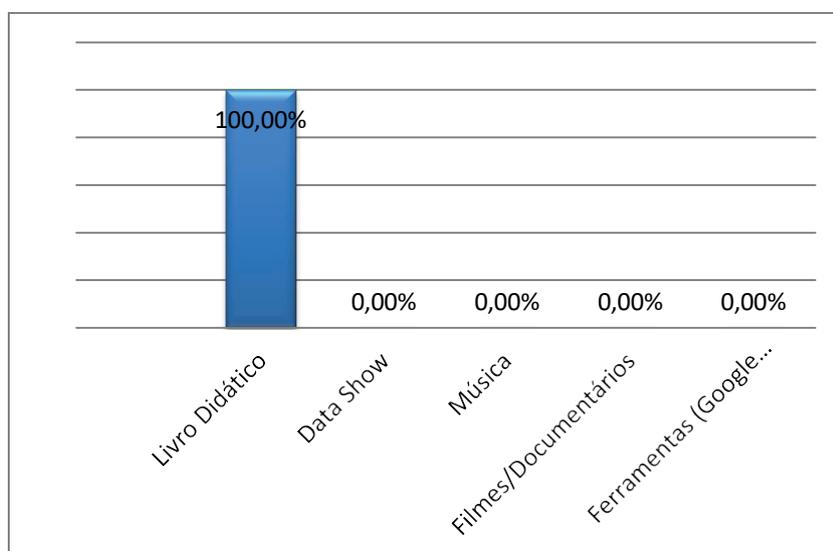
las líneas:

Lo importante, desde el punto de vista de una educación libertadora, no "bancaria", es que, en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo, su propia visión del mundo, manifestada implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en sus compañeros. (FREIRE, 1983, p.141)⁴⁸

Pensando así, Geografía puede convertirse en un camino que conduce al estudiante a esta visión del mundo liberador, menos bancaria y diferente de la condición que ha sido año tras año, impuesta por la escuela en su concepción reproductivista y excluyente.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?

Figura 30 – Gráfico 14



Fuente: Autora (2014).

Cuanto los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula, el 100% eran inflexibles al afirmar que sólo es el libro didáctico. Conforme Nunes y Rivas (2009, p. 2), "[...]

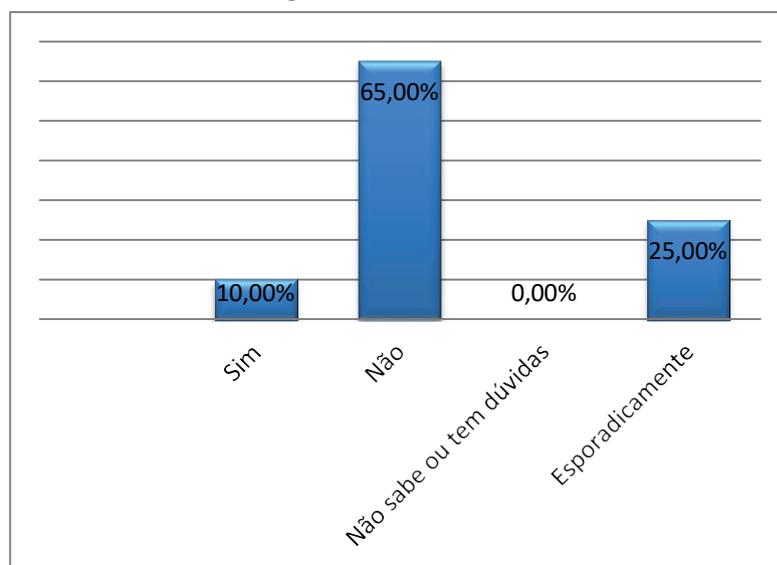
48 El importante desde el punto de vista de una educación liberadora, no "bancaria", es que en cualquiera de los casos, los hombres se sienten sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, que se manifiesta de manera implícita o explícita, en sus sugerencias y las de sus compañeros. (FREIRE, 1983, p.141)



la introducción de nuevas tecnologías y nuevas formas de apropiación de la información propicia innúmeras posibilidades de actuación en la sociedad contemporánea⁴⁹, y, obviamente, estas herramientas ayudan positivamente en la escolarización y, si es bien realizado, tanto los profesores como los estudiantes pueden desarrollar habilidades básicas en la enseñanza y aprendizaje de todos los días, disfrutar de ellos en la vida social y profesional.

6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y alrededor de su escuela en la exploración de las clases prácticas?

Figura 31 – Gráfico 15



Fuente: Autora (2014).

Con respecto a la utilización del espacio geográfico alrededor del profesor de Geografía, sólo el 10% dijo que sí y el 65% dijo que no. Sólo el 25% esporádicamente coloca que el maestro hace uso

49 "[...] La introducción de nuevas tecnologías y nuevas formas de apropiación de la información ofrece numerosas posibilidades para la acción en la sociedad contemporánea"



del espacio geográfico para las clases prácticas.

Por lo tanto, una emergencia es que en su acto de enseñanza el profesor contemporáneo, utilice metodologías apropiadas, que sea adecuada para el contenido/currículo y sobre todo la realidad vivida por los estudiantes en sus contextos vivenciales.

Según Cavalcanti (2002, p.12) la enseñanza escolar "es un proceso que contiene componentes fundamentales y entre ellos debemos destacar los objetivos, los contenidos y los métodos."⁵⁰ Uno de los principales objetivos de la escuela y por lo tanto es de Geografía es constituir valores, es decir, el respeto por los demás, el respeto a las diferencias, la desigualdad y combatir la injusticia social, y sobre todo el reconocimiento y la valoración de su realidad regional. Los contenidos del currículo escolar están preparados de acuerdo con las directrices establecidas por LDBEN 9394/96, que sólo requiere ser trabajado por el maestro respetando los conocimientos previos de los alumnos y valorar el contexto en el que vive el estudiante, primando por métodos facilitadores de enseñanza superior con el fin de proporcionar a los alumnos un mayor aprendizaje significativo (AUSUBEL et al, 1980).

En este sentido, lo que observamos durante el contacto con el público III (estudiantes) es que los profesores de Geografía no han explorado adecuadamente el área geográfica local, causando así daños contenedúístico para el estudiante, que deja de conocer geográficamente el lugar experiencial pasando a ignorar ciertas situaciones locales, va a devaluar su locus espacio por falta de conocimiento sobre el mismo.

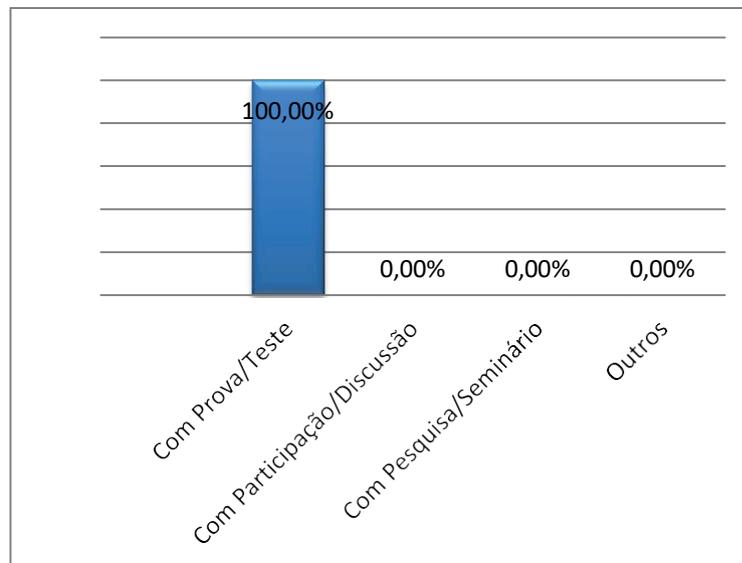
7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

Con respecto al método de evaluación utilizado por el profesor de Geografía, el 100% de los encuestados fueron unánimes en que se evalúan con prueba y test.

50 "Es un proceso que contiene los componentes fundamentales y entre ellos hay para resaltar los objetivos, contenidos y métodos." (CAVALCANTI, 2002, p.12)



Figura 32 – Gráfico 16



Fuente: Autora (2014).

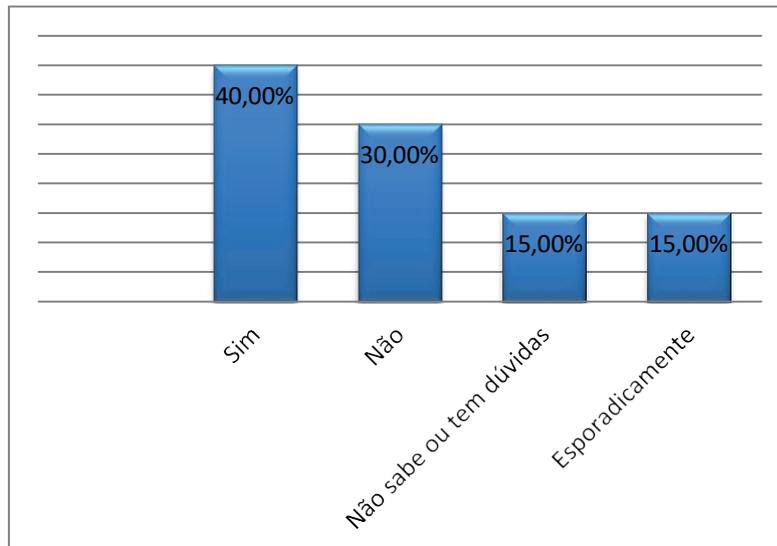
Como afirma Moreira (1982, p.08), la enseñanza de Geografía, "es el estudio explicativo de las diferencias espaciales en la superficie terrestre"⁵¹. Es de esta manera que la Geografía ahora se debe colocar en el entendimiento de que la escuela adquiere dimensión fundamental en el currículo. Aquí habla de una escuela que favorece a estimular en que los estudiantes tengan una visión crítica de la realidad, frente al hombre en su concreción y una sociedad que contribuya a su propia transformación. Por lo tanto, es inconcebible evaluaciones meramente cuantitativas, en detrimento de las dimensiones cualitativas.

8. ¿Cuándo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y hay significado con lo que ve en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso de contextualización de la educación? ¿Basado en esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de Geografía Contextualizada?

51 "Es el estudio explicativo de las diferencias espaciales en la superficie de la tierra" (MOREIRA, 1982, p.08)



Figura 33 – Gráfico 17



Fuente: Autora (2014).

Cuando se les preguntó si creen que la escuela trabaja con una enseñanza hacia una Geografía contextualizada, el 40% dijo que sí y el 30% dijo que no. A opción - esporádicamente - se informó en un 15% de los entrevistados, y el 15% no sabía o tenía dudas.

El 40% que respondió que sí, justificaron su respuesta indicando que el profesor explica los contenidos de Geografía a partir de los hechos de nuestra región. Sin embargo, los que pusieron no, justificaron sus respuestas señalando que hay una falta de clases prácticas; sólo se ve en las clases la Geografía "de los periódicos," es decir, la Geografía de hoy; alguna vez has visto o escuchado acerca de la Geografía de la región semiárida; o que es muy raro hablar de ello en clase, entre otras razones.

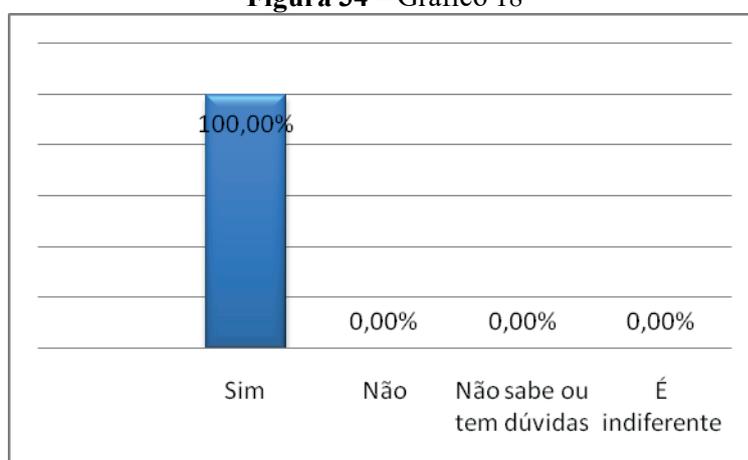
Bajo estos supuestos, Cavalcanti (2002, p.37) corrobora indicando que, "o ensino é um processo que compõe a formação humana em sentido amplo, apanhando todas as dimensões da educação: intelectual, afetiva, social, moral, estética, física."⁵² Si no, no hay ninguna enseñanza ni formación humana y humanizada. Y si no hay una educación humanizada, por lo tanto, no se produce un aprendizaje contextualizado.

52 "La educación es un proceso que constituye el desarrollo humano en un sentido amplio, que tenga todas las dimensiones de la educación :. intelectual, emocional, social, moral, estético, físico" (CAVALCANTI, 2002, p. 37).



9. ¿En su opinión, las aulas de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor aprovechamiento y comprensión de los contenidos trabajados en las clases?

Figura 34 – Gráfico 18



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntó sobre la posibilidad de trabajar en las clases contenidos de Geografía más desafiantes, el 100% afirma unánimemente que sí, y que debe ser practicado más no lo es.

Callai (2000, p. 84) dice que: "Estudiar y comprender el lugar, en Geografía, significa entender lo que acontece en el espacio donde se vive más allá de sus condiciones naturales y humanas."⁵³ Darse cuenta el lugar en el que vive proporciona el tema para entender su historia y ganar las cosas que ocurren allí y posiblemente ofrecer oportunidades que afectan positivamente este proceso, contribuyendo como agente de una realidad insatisfactoria.

10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las aulas de Geografía?

53 "Para estudiar y comprender el lugar en la Geografía, significa entender lo que sucede en el espacio donde vive más allá de sus condiciones naturales y humanos." (CALLAI, 2000, p. 84)



Entre las respuestas a la pregunta anterior, hubo varias razones, entre ellas se encuentran: los mapas de ubicaciones y equipos utilizados; hechos conocidos del pasado que marcan la contemporaneidad; poder utilizar lo que aprende y utilizar a diario; cuando la clase es diferente que despierta la atención del estudiante; el potencial del profesor en sus clases; explicación dinámica; ejemplos prácticos impartidos por el profesor; los paisajes estudiados en Geografía; películas/discusiones; casi nada.

11. ¿Qué no te gusta en las clases de Geografía?

La mayoría dijo que no les gusta la falta de dinamismo de las clases; el uso de mapas y la historia de la geografía; la falta de contextualización y actualización de contenidos; cuando el profesor huye de la materia; la monotonía de las clases; casi todo. Algunos nada dijeron sobre la cuestión.

De acuerdo con Pontuschka (2001, p. 127), "La enseñanza de la Geografía en las escuelas públicas de primero y segundo grado pasa por momentos de grandes dificultades."⁵⁴ Además de la situación de deterioro de la educación y del oficio de los maestros, la Geografía se encuentra ante dos matices: por un lado, las universidades crean un aplicación pedagógica relacionada con las concepciones tradicionales de la Geografía movimiento crítico y la percepción de la urgencia de su reformulación, aprobada en la enseñanza a través de la aparición de nuevas propuestas curriculares y por el otro lado, imagínese a sí mismo los profesores impregnado por el desánimo y la decepción frente a un ambiente escolar donde la enseñanza es insuficiente o no tiene nada que ver con la realidad del contexto en el que se insiere.

12. Otras consideraciones

54 "La enseñanza de Geografía en las escuelas públicas en los grados primero y segundo pasa por momentos de gran dificultad."(PONTUSCHKA, 2001, p. 127)



En "otras consideraciones", algunos citan en la necesidad de las clases prácticas y dinámicas para enseñar las clases. Incluso mencionaron que hay desmotivación motivación por parte de los alumnos, causados por la falta de profesores para dar clases en datos períodos del año. La mayoría optó por nada declarar.

Escuela C - La escuela C el Centro Estatal de Educación Profesional del Norte Baiano, como las demás escuelas visitadas, se encuentra en la sede del Municipio de Juazeiro/BA, siendo de responsabilidad de la Secretaría Estatal de Educación. El referido centro educativo fue visitado por el investigador entre el 18 al 24 de noviembre de 2013, en turnos de mañana y tarde.

Las entrevistas se realizaron con coordinadores pedagógicos, ya que en esta escuela son dos; con el profesor de Geografía de tercero y cuarto año de la enseñanza media, enseñanza media integrada a la enseñanza técnica y fueron aplicados cuestionarios con 60 estudiantes.

Los resultados obtenidos a través de la investigación de campo en la escuela partiendo de este ítem se presentan y se discuten a hora. Por lo tanto, si presentará y discutirá los resultados obtenidos en la escuela pública con el público I (equipo directivo).

Figura 35–Tabla con Respuestas del Equipo Técnico-Pedagógico - Escuela C (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas do Entrevistado (a) I
1. Género	Mujer
2. Escolarización	Pos graduación <i>Lato Sensu</i>
3. ¿Cuánto tiempo ocupa su función y/o la posición en la escuela?	Entre 11 y 15 años
4. ¿Cuál es su horario semanal en su función?	20 h
5. ¿Su escuela tiene el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?	Sí, más está en proceso de reformulación
6. ¿Cómo fue/está siendo desarrollando la construcción del PPP en su escuela?	Parcialmente colectivo Justificativa: Por la gestión y coordinación pedagógica, profesores y colegiado escolar
7. ¿Su escuela tiene un currículo escolar con sus componentes pedagógicos (contenido/temas/áreas) bien definido y accesible a todos (as) de sus profesionales?	Sí



8. ¿Cómo el currículo de la Educación Básica ha sido desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Satisfactorio (a) Justificativa: El currículo es enviado por SUPROF ya que CEEP es un centro de educación profesional."
9. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de la Educación Básica - Enseñanza Media - en el contexto del <i>Sertão</i> Semiárido brasileño ha sido preparado de modo	"No se aplica a la realidad de esta escuela".
10. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"No sí puedo responder".
11. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"No sí puedo responder".
12. ¿Usted entiende que existe la preocupación y la práctica pedagógica eficaz, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, frente a la realidad de los territorios Semiárido, de manera contextualizada?	No respondió
13. Explicar cómo usted entiende la relevancia de se trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media.	No respondió
14. ¿Ha tenido una formación continuada específica en su escuela para los profesores de Geografía?	Sí
15. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que las formaciones continuas en el servicio ofrecido han tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	Insatisfactorio (a) Pero no justificada
16. Además de las formaciones continuas, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la disciplina de la Geografía? Justifica tu respuesta.	"La pedagogía de proyectos es ampliamente utilizado por los profesores en nuestro centro, y ha dado buenos resultados."
17. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "No soy del área, así no puedo especificar". Perspectivas: "No soy del área, así no puedo especificar".
3. Otras consideraciones	"Nada que declarar".

Fuente: Autora (2014).

La entrevistada tiene Postgrado Lato Sensu y tiene entre 11 y 15 años en el puesto de coordinador. La misma dice que la escuela posee el PPP, sin embargo, está siendo reformulado y que fue construido en parte colectivo, faltando sólo la participación de la comunidad escolar.

Dijo que la escuela tiene un currículo elaborado satisfactoriamente, sin embargo, enviado a la escuela por el Superintendente de Educación Profesional de Bahía – SUPROF por ser un currículo centrado en la formación profesional de los estudiantes. De acuerdo con la entrevistada, un currículo



contextualizado con el Semiárido no se aplica a la realidad de la referida escuela, sin embargo, no justificó su afirmación convincentemente.

En base a este supuesto, se puede decir que la organización del plan de estudios a través de proyectos educativos se elabora las condiciones para el conocimiento y las experiencias previas de los estudiantes pueden ser problematizados y valorados, creando así oportunidades para la construcción y reconstrucción del conocimiento de los fundamentos de la ciencia. Santos (2009) corrobora considerando que:

(...) los contenidos curriculares deben permitir que los alumnos desarrollen su capacidad de argumentación, de cuestionamiento, de crítica y su capacidad de formular propuestas de solución para problemas detectados. [...] es fundamental que el currículo trabaje con habilidades que van más allá del desarrollo cognitivo y envuelvan diferentes campos de la cultura, garantizando la presencia de producciones culturales de los más diferentes grupos sociales y culturales, de modo que los estudiantes sean capaces de lidiar con la diferencia, valorizando y respetando la cultura del otro, condición necesaria para la vida en una sociedad realmente democrática. (SANTOS, 2009, p. 13-14)⁵⁵

Sin embargo, un currículo "listo" y "apertado", sin flexibilidad y sin preocupación por el contexto en el que se coloca el estudiante, está en contradicción con lo que predica el PCNEM (2000; 2008) para la enseñanza media, cuando es una educación contextualizada.

El entrevistado no se mostró capaz de explicar lo que es una educación contextualizada y mucho menos Geografía contextualizada, omitiéndose a responder a las preguntas relacionadas con los temas abordados. También no respondió a las preguntas relacionadas con el currículo contextualizado y la importancia de la enseñanza de la Geografía contextualizada en las regiones semiáridas.

55 [...] Los planes de estudio debe permitir a los estudiantes a desarrollar su capacidad de razonar, el cuestionamiento, la crítica y su capacidad para formular propuestas de solución a los problemas identificados. [...] Es fundamental que el trabajo curricular con habilidades que van más allá del desarrollo cognitivo e involucran diferentes campos de la cultura, lo que garantiza la presencia de las producciones culturales de los diferentes grupos sociales y culturales, por lo que los estudiantes son capaces de hacer frente con la diferencia, valorar y respetar la cultura del otro, una condición necesaria para la vida en una sociedad democrática (SANTOS, 2009, p. 13-14)



Sin embargo, hacemos hincapié en que el profesional ocupa el cargo de coordinador de la educación y que trabaja directamente con los maestros y sus prácticas de enseñanza.

Cuando se le preguntó acerca de la educación continua para los profesores de Geografía, la entrevistada respondió que existe, sí, pero no satisfactoria, sin embargo, no justifica las razones para la insatisfacción. En cuanto a la pregunta sobre otros mecanismos de formación, para motivar la práctica pedagógica contextualizada, la entrevistada respondió que la escuela usa bastante la Pedagogía del Proyecto, sin embargo, no identificó los desafíos o las perspectivas sobre la enseñanza de la Geografía contextualizada.

En primer lugar, es importante aclarar que "pedagogía de proyectos" é diferente de "proyectos de trabajo" y conforme Fernando Hernández (1998):

La pedagogía de proyectos surge en los años de 1920 y proyecto de trabajo surge en los años de 1980. Además de eso, los principios son diferentes. La pedagogía de proyectos trabajaba un modelo fordista, en el que el objetivo era preparar para el trabajo en la lógica de la fábrica, sin incorporar aspectos de la realidad cotidiana dentro de la escuela. Los proyectos de trabajo intentan una aproximación de la escuela con el alumno y se vinculan mucho a la investigación sobre algo emergente o en evidencia (HERNÁNDEZ, 1998, p. 19)⁵⁶

Con relación a los desafíos, Maturana (1998) menciona que hay muchos lugares para preparar un maestro para educar y agrega: "Educar profesores para enseñar Geografía presupone educar para que esos educadores eduquen, o sea, configuren un mundo y confirmen, en su vivir, el mundo que vivieron en su educación" (apud SUERTEGARAY, 2002, p. 110)⁵⁷.

56 Pedagogía proyecto surge en la década de 1920 y se plantea el trabajo del proyecto en los años 1980 Adicionalmente, los principios son diferentes. La pedagogía de proyectos trabajó un modelo fordista, en el que el objetivo era preparar a los niños para el trabajo en la lógica de la fábrica, y sin incorporación de aspectos de la realidad cotidiana dentro de la escuela. Los proyectos trabajan tratar una escuela de enfoque con el estudiante y están vinculados a muchas investigaciones sobre algo o evidencia emergente (HERNÁNDEZ, 1998, p. 19).

57 "Educar a los maestros para enseñar Geografía educar supone que estos educadores educar, es decir, configurar y confirman un mundo, durante su vida, el mundo en que vivió en su educación" (citado por SUERTEGARAY, 2002, p. 110).



Con respecto a las preguntas formuladas a el público II (profesores) activos en la escuela A, obtuvo las siguientes respuestas.

Figura 36 – Tabla con Respuestas de la Profesora de Geografía - Escuela C (Juazeiro/BA)

Preguntas	Respuestas del Entrevistado (a)
1. Género	Mujer
2. Escolaridad	Posgrado <i>Lato Sensu</i>
3. Más allá de la Enseñanza Media, usted actúa en:	Enseñanza Fundamental y Educación del Jóvenes y Adultos
4. ¿Por cuánto tiempo actúa como profesor(a)?	Más de 16 años
5. ¿Usted cree que su grado en Geografía se centró en la definición de la práctica efectiva en el contexto del aula del Semiárido Nordeste?	Satisfactorio Justificativa: No justificada
6. ¿Cómo el currículo de la educación básica se ha desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Satisfactorio Justificativa: "Para responder a la necesidad de aprendizaje para cada curso."
7. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, en particular la Enseñanza Media, del contexto del <i>Sertão</i> Semiárido del Nordeste ha sido preparado de manera:	Insatisfactorio Justificativa: "No siempre se ha elaborado de acuerdo con la realidad del estudiante"
8. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	No respondió
9. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	No respondió
10. ¿Usted entiende que existe la preocupación con la presentación de los contenidos curriculares en el Currículo Escolar direccionados para la realidad de los territorios semiáridos, de fuerma contextualizado?	Parcialmente
11. ¿Ha tenido una formación específica continuada en su escuela a los profesores de la Geografía?	No
12. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva
13. Además de la formación continua, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de la Geografía? Justifica tu respuesta.	"Apoyo de la institución asegurando materiales y equipamientos propio para las clases de Geografía".
14. Usted entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifica tu respuesta.	Sí. Justificativa: "Es muy importante trabajar en su contexto, sus es una asignatura que abarca otras y varias áreas, particularmente la lengua portuguesa fomenta el hábito de la lectura."



<p>15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado para el profesor de Geografía para trabajar con este componente curricular (asignatura) y explorar lo que el entorno ofrece los recursos naturales locales, ha sido:</p>	<p>Totalmente insatisfactorio (a) Justificativa: "No hay asignación específica para el área".</p>
<p>16. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?</p>	<p>Desafíos: "Yo lo veo como un gran reto es la resistencia de los estudiantes a leer e interpretar el otra. El desprecio con respecto a la disciplina." Perspectivas: "Lo que el estudiante entiende que el estudio de la geografía es muy importante para la vida en el planeta."</p>
<p>3. Otras consideraciones</p>	<p>No lo hizo</p>

Fuente: Autora (2014).

La entrevistada tiene Postgrado Lato Sensu, actúa como profesora más de 16 años en la Enseñanza Fundamental II, Media y EJA. Entiende que su graduación no fue satisfactoria con respecto a la preparación para una práctica contextualizada con los semiárido.

En este caso, la formación académica de los profesores de Geografía, "en la concepción de profesional crítico-reflexivo, debe ser una formación consistente, continua, que busque desarrollar una relación dialéctica enseñanza-investigación, teoría-práctica" (CAVALCANTI, 2002, p.21)⁵⁸. Sin embargo, esto debe ser una formación crítica y reflexiva que proporciona un argumento coherente sobre el papel de la Geografía para fomentar la educación general de los ciudadanos.

Según el entrevistado el plan de estudios de las escuelas públicas, especialmente la enseñanza media en el contexto del Semiárido se ha redactado de forma insatisfactoria, se ha ignorado en la mayoría de los casos, la realidad de los estudiantes de esta región.

Sin embargo, la misma no respondió a lo que entiende por educación contextualizada o por la Geografía contextualizado. Pero, sostiene que existe una preocupación parcial con el currículo contextualizado con la zona semiárida. También asegura que no ha tenido educación continua de los profesores de Geografía.

Suponiendo para que la formación académica del entrevistado no es suficiente para preparar-

58 "En el diseño de profesional crítico y reflexivo, que debería ser una, la formación continua coherente, cuyo objetivo es desarrollar una investigación-enseñanza de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica" (CAVALCANTI, 2002, p.21)



la para trabajar en el ambiente semiárido trabajando una Geografía significativa y contextualizada, se ratifica aquí, que la formación continua es fundamental para la preparación del profesor, y esta tiene, entre otros objetivos, proponer discusiones teóricas que permitan la preparación de los profesionales con respecto a los nuevos métodos de enseñanza y, por lo tanto, para ayudar a las alternancias que son necesarios para la calidad de la acción pedagógica de la escuela y por lo tanto en la educación (NÓVOA, 1992).

La entrevistada informó que además de la formación continua existen mecanismos adicionales que el profesor de Geografía necesita para la práctica efectiva, como el apoyo de la institución educativa para asegurar los materiales/equipamientos apropiados para las clases de Geografía.

Aun así, se entiende la importancia de trabajar la Geografía contextualizada de manera interdisciplinaria y señala que la Secretaría Estatal de Educación ofrece subsidios plenamente satisfactorios para trabajar Geografía contextualizada con el espacio local, incluso señalando que no hay ninguna subvención específica al área de Geografía.

Como desafíos la entrevistada señaló la necesidad de modificar la resistencia que el estudiante todavía tiene para comprender e interpretar el mundo y, como perspectiva, puso la discapacidad que el estudiante tiene para entender la importancia de la Geografía para cada sujeto.

Callai (2000, p. 84) refuerza y dice que: "Estudiar y comprender el lugar, en Geografía, significa entender qué acontece en el espacio donde se vive para ir más allá de las condiciones naturales y humanas"⁵⁹. Si el alumno es resistente a interpretar y comprender el mundo en que vive, su entorno, su realidad, es el papel del profesor provocar en los alumnos de Geografía este entendimiento, a través de la metodología de la exploración del mundo donde él vive impregnado en el mismo sentido de pertenencimiento y reconocimiento de su lugar, su territorio, su realidad contextual.

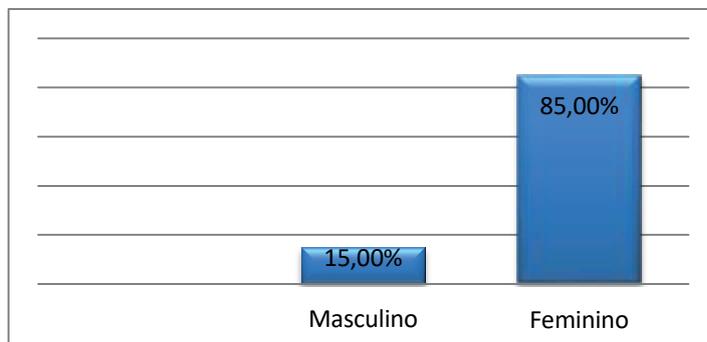
Se presentan ahora los datos a partir de las respuestas del público III (alumnos).

59 "El estudio y entender el lugar en la geografía, significa entender lo que sucede en el espacio en el que vive más allá de sus condiciones naturales y humanos" (CALLAI, 2000, p. 84)



1. Género

Figura 37 - Gráfico 19

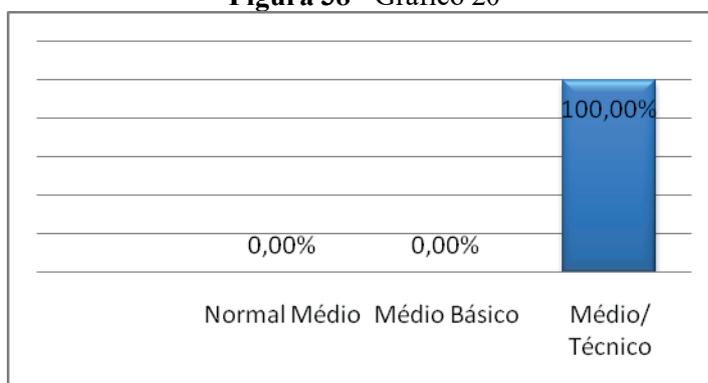


Fuente: Autora (2014).

Se dio cuenta de que del total del público III encuestados, el 85% son mujeres y sólo el 15% hombres.

2. Curso que asiste:

Figura 38 - Gráfico 20



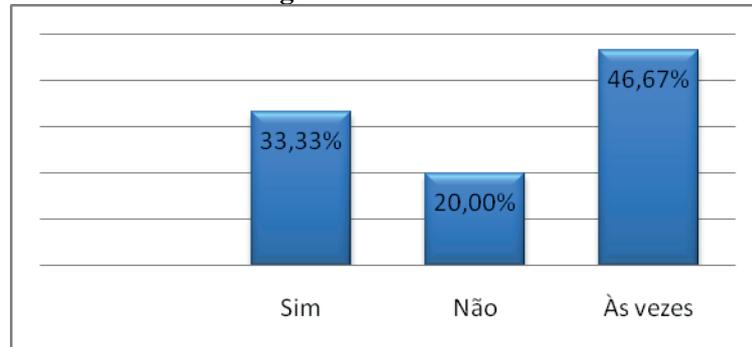
Fuente: Autora (2014).

Todos los encuestados son alumnos en la Enseñanza Media Técnica, es decir, la enseñanza media acompañado de un curso técnico profesionalizante.



3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?

Figura 39 - Gráfico 21



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntó si les gusta el componente curricular Geografía, un 33,35% dijo que sí, el 20% dijo que no, y la mayoría (46,67%) dijo que les gusta a veces.

De los que informaron gustar de la disciplina justificaron su respuesta afirmando que le gusta porque adquieren conocimientos generales y aprender más porque la asignatura trata de cuestiones relativas a la naturaleza, los ecosistemas, la política, la economía, etc.

Pero los que dijeron que no les gusta la asignatura, dicen que no se identifican con la asignatura y, por tanto, no sienten interés en aprender. Por último, la mayoría optó por - a veces - justificó su respuesta al afirmar que: tienen contenidos que no les gusta; depende del profesor y la metodología que utiliza para enseñar; la falta de uso de los recursos didácticos adecuados; porque los temas a menudo no mantienen la atención de los estudiantes; porque muchas clases son vacías (copiar, leer textos largos).

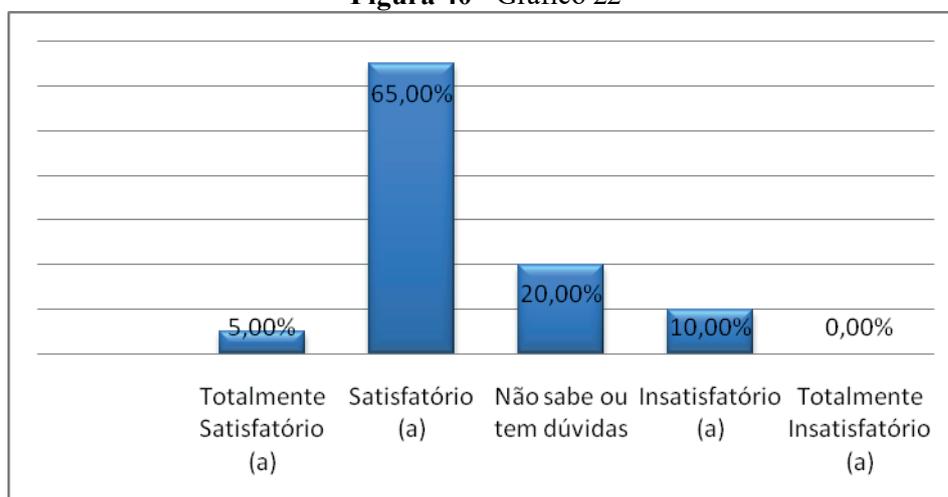
Por lo tanto, Libâneo (1992, p. 51), destaca el papel de la escuela como agente de la realidad del estudiante y por lo tanto la modificación de la sociedad, afirmando rotundamente que: "a escola é mediadora entre o aluno e o mundo da cultura e cumpre esse papel pelo processo de transmissão e assimilação críticas dos conhecimentos inseridas no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva e histórica."⁶⁰

60 "La escuela es un mediador entre el estudiante y el mundo de la cultura y cumple este papel por



4. ¿Cómo han sido las aulas de Geografía en su clase?

Figura 40 - Gráfico 22



Fuente: Autora (2014).

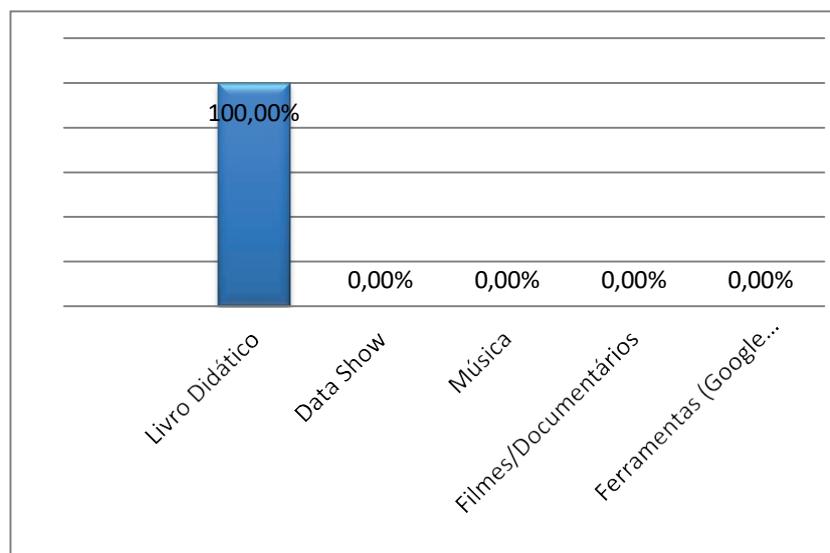
Cuando se le pregunta cómo han sido las clases de Geografía, la mayoría (65%) dijo que han sido satisfactorios. Ya el 5% de los estudiantes respondió que las clases han sido plenamente satisfactorios. Sin embargo, el 10% considera las lecciones de Geografía insatisfactoria, el 20% no sabía o tenía dudas. Nadie eligió totalmente insatisfactoria.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?

la transmisión de los conocimientos incorporados y movimiento de asimilación crítica de la práctica social concreta de los hombres, que es proceso objetivo e histórico."(LIBÂNEO, 1992, p. 51)



Figura 41 - Gráfico 23



Fuente: Autora (2014).

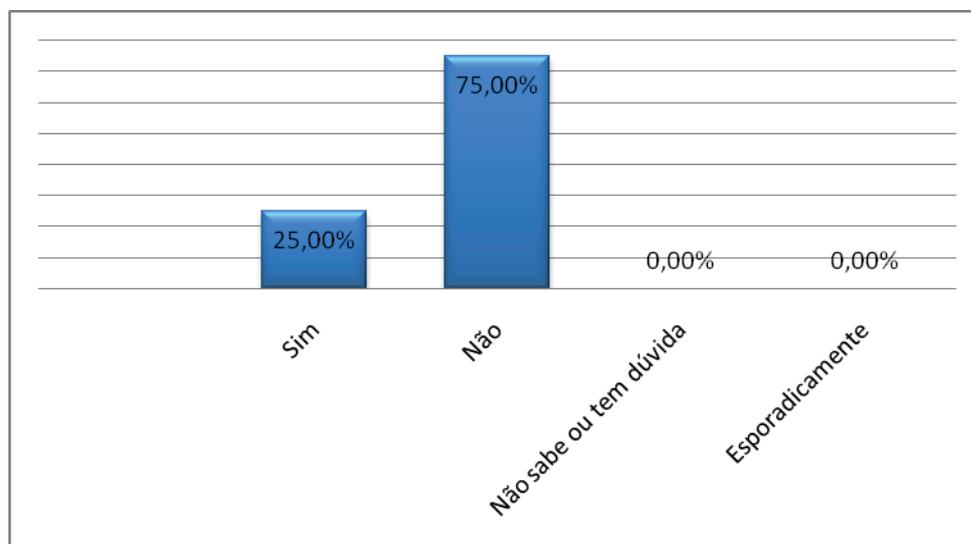
En cuanto a los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía, todos (100%) escogieron el libro didáctico.

Vale la pena señalar que, los recursos didácticos son las técnicas o métodos diseñados para facilitar el acercamiento de algunos contenidos que se imparten en la clase, además de fomentar y facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje, estimulando la clase y llamando la atención del estudiante.

6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y alrededor de su escuela en la exploración de las aulas prácticas?



Figura 42 - Gráfico 24



Fuente: Autora (2014).

En cuanto al desarrollo del espacio local por el profesor de Geografía, el 25% dijo que sí y el 75% respondió que no. Nadie eligió el tema - no sabe o no está seguro y esporádicamente.

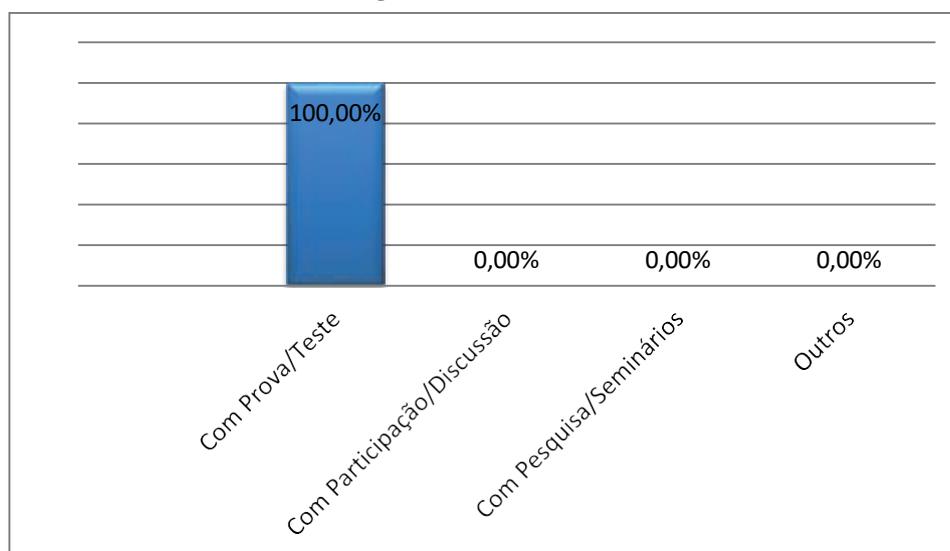
En Geografía, es esencial que el espacio geográfico se estudie desde la "su producción y uso por la sociedad. [...] Es comprendido como base material de reproducción de las relaciones sociales, como producto y como medio, [...] como un elemento constitutivo y no apenas reflejo o receptáculo de acciones humanas" (CARLOS, 1989, p. 74)⁶¹.

7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

61 "Su producción y utilización por la sociedad [...] Se entiende como base material para la reproducción de las relaciones sociales, como producto y como un medio [...] como elemento constitutivo y no sólo la reflexión o el receptáculo de las acciones humanas." (CARLOS, 1989, p. 74).



Figura 43 - Gráfico 25



Fuente: Autora (2014).

En cuanto a la forma en que se evalúan, el 100% dijo unánimemente que son las pruebas y test que no indica siempre el aprendizaje del estudiante es realmente evaluado.

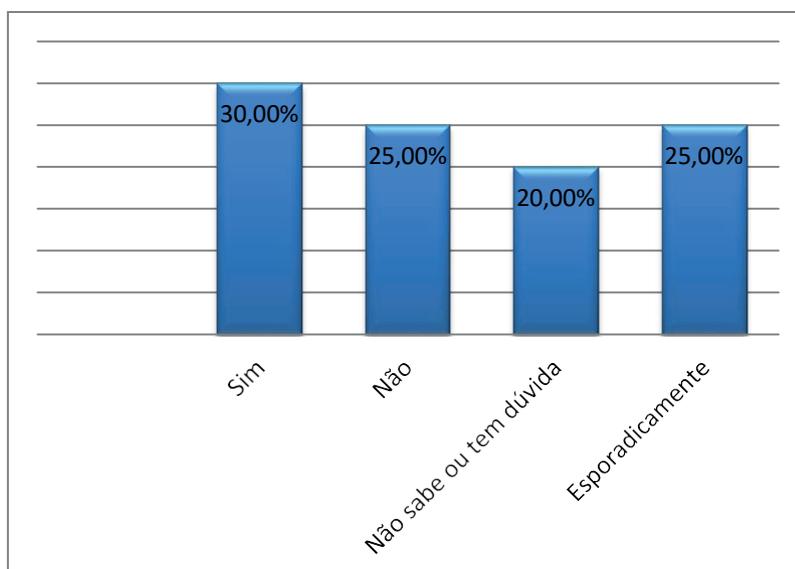
En este sentido, el proceso de la enseñanza y el aprendizaje supone un cierto contenido y ciertos métodos. Sin embargo, es esencial para que reflexione "que aprendizaje es un proceso del alumno, y las acciones que acontecen, deben necesariamente ser dirigidas hacia la construcción del conocimiento por ese sujeto activo" (CALLAI, 2000, p. 93)⁶². Por lo tanto, de acuerdo con Perrenoud (1993), cambiar la evaluación significa probablemente cambiar la escuela.

8. ¿Cuándo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y significado con lo que ve en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso inmediato de contextualización de la educación? ¿Basado en esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de la Geografía Contextualizada?

62 "Que el aprendizaje es un proceso del estudiante, y las acciones que siguen necesariamente deben ser dirigidas a la construcción del conocimiento por este sujeto activo" (CALLAI, 2000, p. 93).



Figura 44 - Gráfico 26



Fuente: Autora (2014).

En cuanto a la cuesti3n el estudiante cree que su escuela trabaja con una enseñanza de Geografía contextualizada, la mayoría (30%) respondi3 que sí y el 25% respondi3 que no. Ya 20% dijeron que no saben o tienen alguna duda, y el 25% respondi3 que la escuela trabaja esporádicamente con Geografía contextualizada.

Del 30% que respondi3 que s , justificaron sus respuestas al afirmar que se da cuenta de esta acci3n al realizar debates (rara vez) en el aula. Los que optaron por no hacerlo, dijeron que las aulas son meras copias del libro y los contenidos se resumen porque el tiempo de clase es corto.

Los que optaron por la opci3n - no sabe o tiene alguna duda - no justificaron su elecci3n, y los que eligieron el tema - esporádicamente – dijeron que se dan cuenta que, no siempre el profesor planea/prepara su aula, que los contenidos son vacíos, sin conexi3n con la realidad y que, la escuela no valora el espacio ni la Geografía.

Es crucial que los maestros planeen sus clases y actividades diarias para que se cargaren con un significado para sus estudiantes. "  a sequ ncia de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. [...]   a sistematiza o de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em



que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino-aprendizagem." (PILETTI e PILETTI, 2000, p.73)⁶³.

9. ¿En su opinión, las clases de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor aprovechamiento y comprensión de los contenidos trabajados en las aulas?

Figura 45 - Gráfico 27



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntamos acerca de la posibilidad de ser trabajado contenidos desafiantes en la asignatura Geografía, el 100% dijo que sí. Nadie optó por el ítem – no saben o no están seguros y es indiferente—.

Por lo tanto, es esencial señalar que el propósito práctico de la enseñanza de la geografía a los estudiantes es que, precisamente, "(...) ayudarlos a formar raciocinios y concepciones más articulados y profundizados sobre el espacio"⁶⁴ debería permitir a los estudiantes a reflexionar y aplicar en

63 "Es el resultado de todo lo que se va a desarrollar en un día escolar. [...] Se trata de la sistematización de todas las actividades que tienen lugar en el período de tiempo en el que el profesor y los alumnos interactúan en una enseñanza dinámica y el aprendizaje . "(PILETTI; PILETTI, 2000, p.73)

64 "(...) Ayudarles a formar argumentos y conceptos más articulados y profundidad sobre



la práctica lo que se transmite en la teoría (CAVALCANTI, 2002, p.24).

10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las clases de Geografía?

Con respecto a lo que más ocupa la atención de los estudiantes en las clases de Geografía, dieron las siguientes respuestas: contenidos relacionados con el desarrollo de las ciudades y la urbanización; cuando el profesor discute nuestra región; cuando se trata del tamaño del universo, la geopolítica, la biodiversidad; cuando la promoción de las clases prácticas; al hacer discusiones/debates.

11. ¿Qué no te gusta en las clases de Geografía?

Cuando se le preguntaron lo que les disgusta, muchos respondieron que no les gusta la geografía física; lectura de los capítulos para la prueba; la utilización de la metodología desde el 1er año; el material didáctico utilizado (el libro); todo, porque nada atrae en la Geografía y otros nada declararon.

12. Otras consideraciones

Como conclusión, la mayoría puso que la Geografía es una asignatura importante; que necesita ser trabajada con más dinamismo y entusiasmo en el aula; es necesario el uso de metodologías no superadas, pues "profesor superado, genera un estudiante aburrido"; y algunos no dijeron nada.

Por lo tanto, tal como se explica Pontuschka (2007), los estudiantes de hoy en día anhelan ser protagonistas de sus historias, y este deseo debe motivar la implementación de una educación capaz de formar sujetos críticos, creativos, flexibles y reflexivos.

el espacio"(CAVALCANTI, 2002, p.24)



Análisis de las Escuelas del Municipio de Petrolina/PE

Escuela D - La escuela D, llamada Escuela Estatal de Aplicación Vande de Souza Ferreira, ubicado en la ciudad pernambucana de Petrolina, de responsabilidad del Departamento de Educación del Estado, fue visitada entre 02 y 14 de diciembre de 2013, con visitas sólo en el turno de la mañana ya que la escuela sólo funciona en el turno mencionado.

Se realizaron entrevistas con la coordinación pedagógica, la profesora de Geografía de 3er año de la enseñanza media y se aplicaron también cuestionarios con 70 (setenta) estudiantes de la mencionada serie.

En consecuencia, se presentan aquí los resultados resumidos en la encuesta realizada en la escuela A. Ahora se presentarán los datos con respecto a la entrevista con el grupo I (equipo técnico y pedagógico).

Figura 46 – Tabla con Respuestas del Equipo Técnico-Pedagógico - Escuela A (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas del Entrevistado (a) I
1. Género	Mujer
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato Sensu</i>
3. ¿Cuánto tiempo ocupa su función y/o la posición en la escuela?	Entre 06 y 10 años
4. ¿Cuál es su horario semanal en su función?	40 h
5. ¿Su escuela tiene el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?	"Sí, está en proceso de reconstrucción"
6. ¿Cómo fue/está siendo desarrollando la construcción del PPP en su escuela?	Parcialmente colectivo Justificativa: No justificada
7. ¿Su escuela tiene un currículo escolar con sus componentes pedagógicos (contenido/temas/áreas) bien definido y accesible a todos (as) de sus profesionales?	Sí
8. ¿Cómo el currículo de la Educación Básica ha sido desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Satisfactorio (a) Justificativa: No justificada



9. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de la Educación Básica - Enseñanza Media - en el contexto del <i>Sertão</i> Semiárido brasileño ha sido preparado de modo:	No sabe o tiene dudas Justificativa: "Debido a que los libros didácticos están desconectados del contexto de la zona de influencia"
10. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"La educación que se identifica con la realidad del estudiante"
11. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"Enseñanza de la Geografía vinculando los contenidos a la vida del estudiante"
12. ¿Usted entiende que existe la preocupación y la práctica pedagógica eficaz, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, frente a la realidad de los territorios Semiárido, de manera contextualizada?	Sí. Justificativa: No respondió
13. Explicar cómo usted entiende la relevancia de se trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media.	"Pienso que es importante, pois, el individuo se sentirá mais valorado como ser humano"
14. ¿Ha tenido una formación continuado específica en su escuela para los profesores de Geografía?	Sí Justificativa: No justificada
15. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	Ha tenido relevancia, pero no ha cambiado mucho en la práctica.
16. Además de las formaciones continuas, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la disciplina de la Geografía? Justifica tu respuesta.	"El punto de partida es la formación continua de los profesores para provocar renovado estudio. Todo depende de la voluntad del maestro."
17. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "La promoción de un aprendizaje dirigido a la realidad del <i>Sertão</i> ." Perspectivas: "Volver a realizar la enseñanza de los planes y programas de estudio para que valoren la realidad de cada escuela".
3. Otras consideraciones	No lo hizo

Fuente: Autora (2014).



La entrevistada tiene Postgrado Lato Sensu, que actúa en el puesto durante casi 10 años, con un régimen de 40 horas semanales. De acuerdo con la misma, la escuela tiene PPP y está pasando por reconstrucción y, fue preparado y parcialmente reelaborado colectivamente.

El PPP es un documento muy importante para definir la dirección educativa de la escuela. Es inconcebible hoy en día que actúa sin un proyecto escolar y planificación de la educación y no trabaja en línea con lo que se construyó colectivamente en el proyecto político-pedagógico e conforme o MEC (BRASIL, 2006):

Es la planificación general que envuelve el proceso de reflexión, de decisiones sobre la organización, el funcionamiento y la propuesta pedagógica de la institución. Es un proceso de organización y coordinación de la acción de los profesores. Articula la actividad escolar y el contexto social de la escuela. Es la planificación que define los fines del trabajo pedagógico. (BRASIL, 2006, p.42)⁶⁵

En esta planificación es que se dialoga con el currículo escolar. En el caso de la escuela la meta de la encuesta, la entrevistada informó que esta no tiene un currículo bien definido (contenido/disciplina/área) se ha preparado a satisfacción de la realidad de la escuela primaria, sobre todo para la enseñanza media.

No sabe informar o tenía dudas acerca de la preparación del plan de estudios de la escuela pública ser adaptada a la realidad de la Zona Semiárida, expresando que sólo sabe que los libros de texto están totalmente desconectados del contexto semiárido.

Demostró saber lo que es Educación Contextualizada y Geografía contextualizada, entendiéndose que hay preocupaciones con la práctica pedagógica eficaz con contenido geográfico con vistas

65 Es el proceso de planificación global que implica la reflexión, la determinación de la organización, el funcionamiento y el enfoque pedagógico de la institución. Es un proceso de organización y coordinación de las actividades de los profesores. Articula una actividad de la escuela y el contexto social de la escuela. Es la planificación que define el propósito de la labor pedagógica (BRASIL, 2006, p.42).



la realidad del Semiárido.

Mientras que la comprensión de la importancia de trabajar con las clases de Geografía contextualizadas en la enseñanza media y creer que con esto la persona se sentirá más valorado, la entrevistada afirma que hay formación continua específica para el área, asegurando que la formación ha sido relevante, pero la práctica de los docentes no se ha innovado como debería.

Considera que el principal mecanismo para motivar a los docentes a mejorar sus prácticas de enseñanza es la formación continua, pero es fundamental que el profesor tenga voluntad y disposición para cambiar y modificar su práctica en el aula.

Mencionó como retos y perspectivas para el desarrollo de los planes de enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada, promoción del aprendizaje que sean consistentes con la realidad del Sertão brasileño y la necesidad de rehacer los planes de enseñanza y planes de estudio, tratando de enfatizar la realidad de cada escuela, porque incluso dentro del Sertão, hay aspectos específicos de las microrregiones.

De acuerdo con Libâneo (1995) ha sido el Plan de Enseñanza "é a previsão dos objetivos e tarefa do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico" (LIBÂNEO, 1995, p. 222)⁶⁶. Sin embargo, no es un documento inflexible, es decir, no es posible (re)construcción y adaptación a las nuevas ubicaciones y las demandas locales y actuales.

Con respecto a las preguntas formuladas con el público II (profesores) activos en la escuela, tuvimos las siguientes respuestas.

66 "Es la predicción de que el objetivo y la tarea de la enseñanza durante un año o un semestre, es un documento más elaborado, que aparecen objetivos, contenidos y metodología de desarrollo específica" (LIBÂNEO, 1995, p 222)



Figura 47 – Tabla con Respuestas de la Profesora de Geografía - Escuela A (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas de la Entrevistada I
1. Género	Mujer
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato Sensu</i>
3. Más allá de la Enseñanza Media, usted actúa en:	Sólo en la Enseñanza Media
4. ¿Por cuánto tiempo actúa como profesor(a)?	Más de 16 años
5. ¿Usted cree que su grado en Geografía se centró en la definición de la práctica efectiva en el contexto del aula del Semiárido Nordeste?	Insatisfactorio Justificativa: En la época no se discutía este tema
6. ¿Cómo el currículo de la educación básica se ha desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Insatisfactoria Justificativa: "La falta de contextualización con el espacio alrededor de la escuela."
7. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, en particular la Enseñanza Media, del contexto del <i>Sertão</i> Semiárido del Nordeste ha sido preparado de manera:	Insatisfactorio Justificativa: "No tiene valorado mucho las cuestiones locales y regionales"
8. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"Una educación que valore el suelo que vivimos, orientada a las necesidades locales."
9. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"La geografía, que busca mejorar la experiencia del espacio local."
10. ¿Usted entiende que existe la preocupación con la presentación de los contenidos curriculares en el Currículo Escolar dirigidos para la realidad de los territorios semiáridos, de forma contextualizado?	Parcialmente Justificativa: No acrecentó
11. ¿Ha tenido una formación específica continuada en su escuela a los profesores de la Geografía?	No
12. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva
13. Además de las formaciones continuas, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de la Geografía? Justifica tu respuesta.	Sí. "Actividades de pesquisa del campo interdisciplinario".
14. Usted entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifica tu respuesta.	Sí. Justificativa: "Es urgente que se anule la geografía tradicional."



15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado para el profesor de Geografía para trabajar con este componente curricular (asignatura) y explorar lo que el entorno ofrece los recursos naturales locales, ha sido:	No sabe o tiene dudas. Justificativa: No justificada.
16. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "Mejorar la formación básica y continuada". Perspectivas: "Que discutamos más esta cuestión".
3. Otras consideraciones	No lo hizo

Fuente: Autora (2014).

La entrevistada tiene Postgrado Lato Sensu, actuando sólo en la enseñanza media por más de 16 años. Dijo que su graduación fue insatisfactoria con respecto a una preparación para actuar con eficacia en el contexto de semiárido haciendo hincapié en que en el momento que él asistió a la licenciatura en Geografía aún no se abordada la cuestión de enfoque. Aún que el desarrollo del currículo de la educación básica en su escuela ha sido insatisfactorio, por lo tanto, no valora cuestiones locales/regionales. Difunde aquí el debate sobre la relevancia de la no dicotomización entre la teoría y la práctica y Arelaro (2011) señala que:

(...) si el futuro profesor no recibe una sólida formación teórica, que le permita - con cierta seguridad intelectual - elegir entre las diferentes concepciones de educación, de enseñanza, de desarrollo, de cultura, difícilmente podrá ejercer su autonomía intelectual en la opción entre métodos, procesos y estrategias de enseñanza, en su cotidiano escolar. (ARELARO, 2011, p. 23)⁶⁷

En realidad, se trata de una emergencia que el maestro sea un investigador de su propia práctica. Es un profesional que busca, todos los días, a mejorar lo que ya sabemos y prevemos nuevos conocimientos y, sobre todo, nuevas prácticas.

Por lo tanto, la entrevista demostró saber lo que es la educación contextualizada y Geografía contextualizada y expuso que entiende que existe una preocupación parcial con la presentación de los planes de estudio adaptados a semiárido. También informó que no hay formación continua específica

⁶⁷ [...] El futuro maestro no recibe una sólida base teórica, lo que le permite - con cierta seguridad intelectual - elegir entre diferentes concepciones de la educación, la enseñanza, el desarrollo de la cultura, que será difícil de ejercer su autonomía intelectual la elección de los métodos, procesos y estrategias de enseñanza en su rutina escolar. (ARELARO, 2011, p 23).



a la Geografía, más allá de la educación continua podría utilizar el campo interdisciplinario de mecanicismo de investigación, la búsqueda de la motivación para el profesor en su práctica docente.

La entrevistada también entiende la importancia de trabajar de forma contextualizada en las clases de Geografía en la enseñanza media y es urgente para justificar la anulación de la Geografía Tradicional.

Cuando se le preguntó acerca de los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación al profesor de Geografía para trabajar con la Geografía explorando los alrededores, optaron por – no saben o tienen alguna duda.

De acuerdo con Vesentini (2004):

La enseñanza tradicional de la Geografía – mnemónico y descriptivo, sustentado en el esquema “la Terra y el Hombre” – no tiene lugar en la escuela del siglo XXI. O la Geografía transforma radicalmente y muestra que puede contribuir para formar ciudadanos activos, para llevar al educando a comprender el mundo en que vivimos, para ayudarlo a entender las relaciones problemáticas entre sociedad y naturaleza y entre todas las escalas geográficas, o va a terminar siendo una pieza de museo (VESENTINI, 2004, p. 220)⁶⁸.

De hecho, uno de los retos es, no de Geografía como una disciplina, pero también un reto para los docentes que enseñan Geografía hacer que sea útil, dialéctica y dinámica.

De lo contrario, puede convertirse en "pieza de museo", como dice el autor, y el principal responsable de esto – el profesor de Geografía – que consecuentemente salir junto con la [Geografía] al verla se devaluando como una asignatura del currículo escolar.

En base a esta premisa y con los retos en el desarrollo de planes de enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada, la entrevistada agregó que existe la necesidad de mejo-

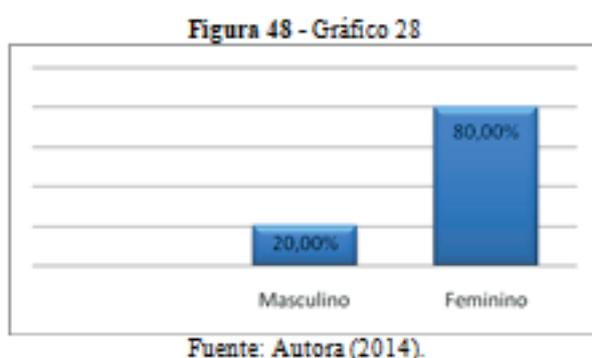
68 La enseñanza tradicional de la Geografía -mnemotécnico y descriptivo, basado en el esquema de "Tierra y el Hombre" - no tiene lugar en la escuela del siglo XXI. O la Geografía cambia dramáticamente y muestra que pueden contribuir a formar ciudadanos activos, para llevar a nuestros estudiantes a comprender el mundo en que vivimos, para ayudarlo a entender la problemática relación entre la naturaleza y la sociedad y en todas las escalas geográficas, o ella terminar como una pieza de museo (VESENTINI, 2004, p. 220).



rar la formación inicial y continua y, como perspectiva señaló la importancia de una mayor discusión sobre el tema abordado.

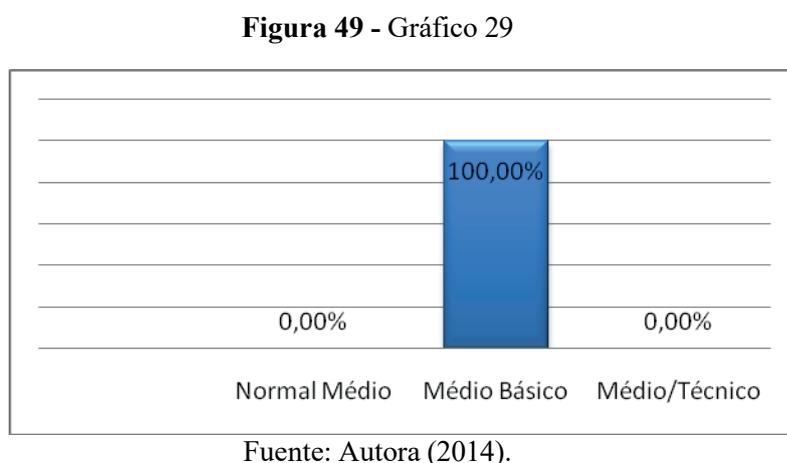
Por último, se presentan ahora los datos encontrados a través de las respuestas del público III (alumnos).

1. Género



De los (las) 70 (setenta) estudiantes entrevistados(as), el 80% eran hombres sólo el 20% mujeres. E eso refuerza las afirmaciones ya presentadas que la mayoría de los alumnos de la enseñanza media en Brasil son hombres, y el número de mujeres es siempre menor.

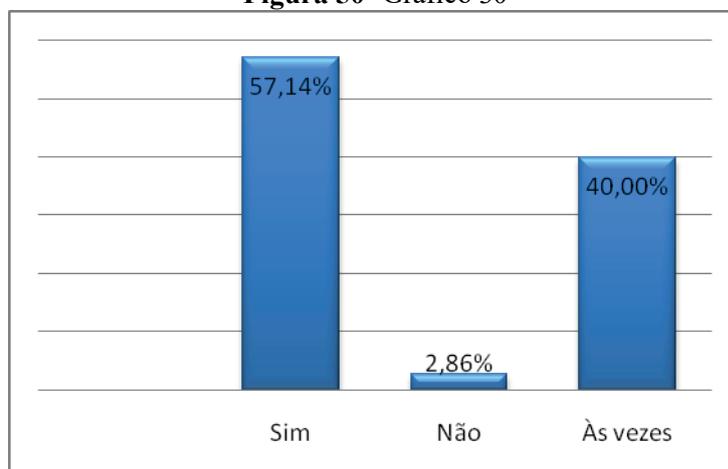
2. Curso que asiste:



Todos los entrevistados (100%) están estudiando el Enseñanza Media Básica en la escuela enfoque de la investigación.

3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?

Figura 50- Gráfico 30



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntó si les gusta la Geografía, un 57,14% dijeron que sí y el 40% dijeron que les gusta la disciplina a veces. Sólo el 2,86% no se señalan como el componente curricular en el enfoque. Sin embargo, ni la mayoría (que optaron por disfrutar de la asignatura) o aquellos que sólo les gustan un par de veces, no justificaron las reales razones de su opción.

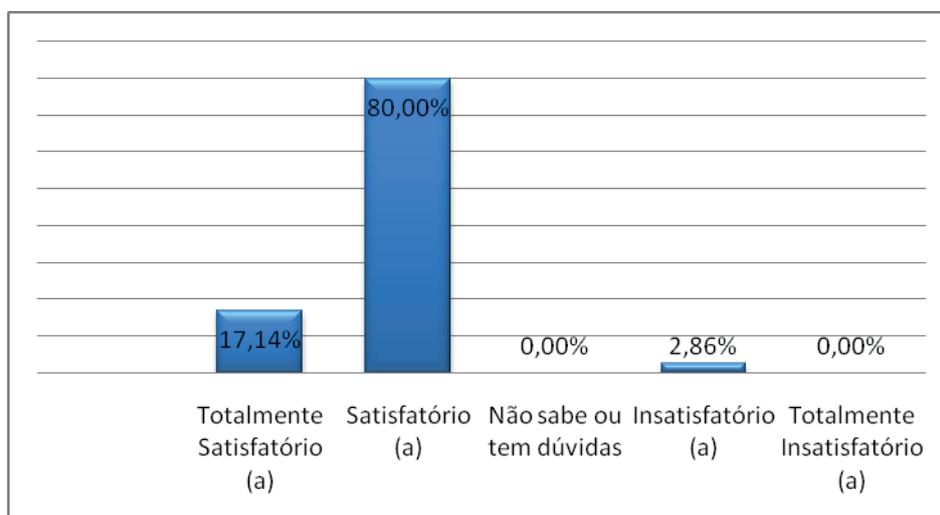
Sin embargo, basado en las respuestas de otros grupos, como el hecho de que la mayor parte de la asignatura por lo general implica la empatía con la asignatura y con el profesor, la metodología utilizada por el mismo, entre otros temas.

Ya los que dijeron que sólo ciertas clases, nos llevan a entender que eso dependerá de los contenidos impartidos y el conocimiento previo de los propios métodos y técnicas utilizados por el profesor en el aula. Por último, aquellos que no les gusta (la minoría), debería haber varias razones, pero no informar, por lo que aquí, no va a tejer ninguna razón posible.



4. ¿Cómo han sido las aulas de Geografía en su clase?

Figura 51 - Gráfico 31



Fuente: Autora (2014).

Con respecto a cómo ha sido las aulas de Geografía en sus clases, la mayoría de los (as) alumnos (as) (80%) respondieron que las clases han sido satisfactorias. Ya el 17,14% contestó que ya ha sido del todo satisfactoria, y sólo un 2,86% indicado como siendo insatisfactoria. Nadie apostó por las opciones – no saben o tienen duda y la respuesta es completamente insatisfactoria.

De este modo, Pereira (1996), corrobora con las declaraciones, señalando que:

En el mundo de la escuela, la sensación de inutilidad proviene del sentido común y de hecho de muchos profesores de Geografía no haber conseguido, todavía, abandonar el papel a través del cual esa disciplina se consagró: el de la descripción de los fenómenos, sobre todo "físicos" y paisajísticos (PEREIRA, 1996, p. 48).⁶⁹

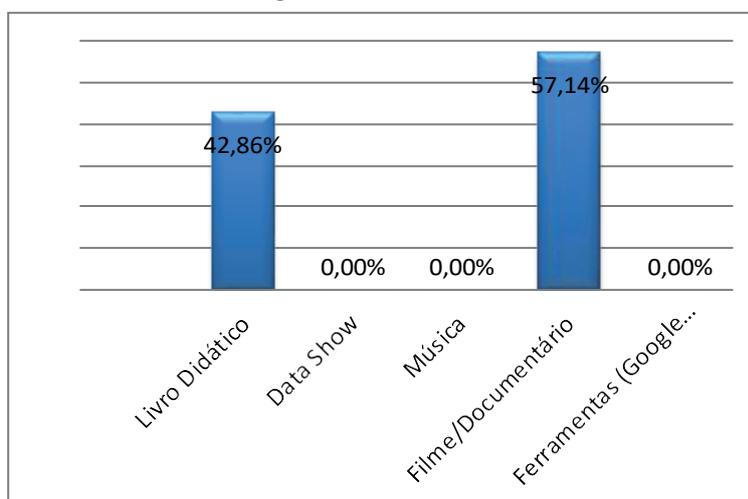
⁶⁹ En el mundo de la escuela, la sensación de inutilidad viene desde el sentido común y el hecho de que muchos profesores de la geografía no han logrado todavía, de librarse del papel por el cual esta disciplina se estableció: la descripción de los fenómenos, especialmente "física" y paisajes (PEREIRA, 1996, p. 48).



Posiblemente este no desvencilhamento señalado por el autor, está totalmente relacionado con el hecho de que a muchos estudiantes no les gusta la asignatura Geografía o les gusta solamente a veces.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?

Figura 52 - Gráfico 32



Fuente: Autora (2014)

En cuanto a los recursos didácticos más utilizados por el profesor de Geografía, un 57,14% indicó que los recursos que se utilicen más películas y documentales, y el 42,86% dijo el libro didáctico.

Los recursos didácticos son herramientas que se utilizan en el aula por los maestros para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Posiblemente, la misión de los recursos de enseñanza es la comprensión complementaria de los estudiantes en relación con los contenidos impartidos consolidando así, un proceso más agradable.

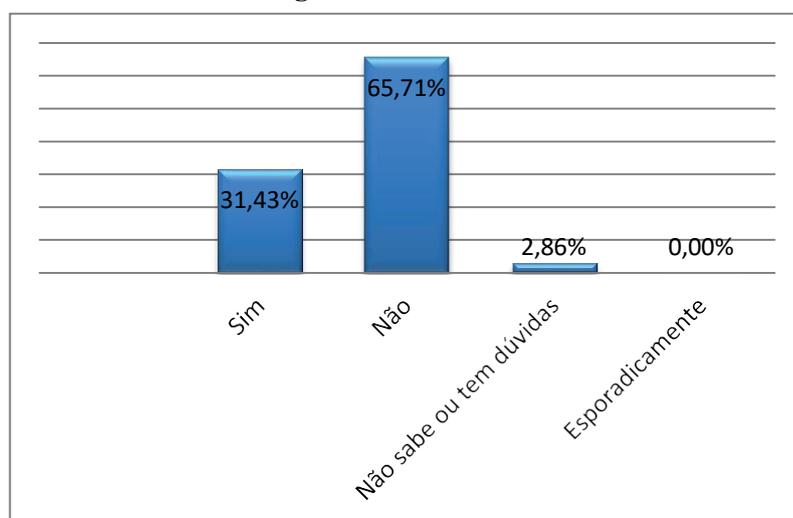
De ese modo, Demo (1998, p.45), ratifica que: "La finalidad específica de todo material didáctico es abrir la cabeza, provocar la creatividad, mostrar pistas en términos de argumentación y



raciocinio, instigar al cuestionamiento y a la reconstrucción"⁷⁰.

6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y alrededor de su escuela en la exploración de las aulas prácticas?

Figura 53 - Gráfico 33



Fuente: Autora (2014)

En el tema de la valoración del espacio geográfico que rodea la escuela por el profesor de Geografía, la mayoría (65,71%) afirmó que no ha tenido tal valoración. Ya un 31,43% ha dicho que no hay valorización y el 2,86% no sabe o tiene alguna duda. Nadie eligió el ítem – esporadicamente.

En la opinión de Callai (1999), el contenido de la Geografía escolar tiene sido, hoy en día, sólo para describir lugares y problemas, sin incluir el espacio, ya que:

Pensar el espacio supone dar al alumno condiciones de construir un instrumento que sea capaz de permitirle buscar y organizar informaciones para reflexionar sobre ellas. No apenas para entender determinado contenido, sino para usarlo como posibilidad de construir a su ciudadanía. (CALLAI, 1999, p. 68)⁷¹

70 "El propósito específico de todo el material de enseñanza es abrir la cabeza, haciendo que la creatividad, mostrar pistas en cuanto a la argumentación y el razonamiento, instigar el cuestionamiento y la reconstrucción." (DEMO, 1998, p. 45)

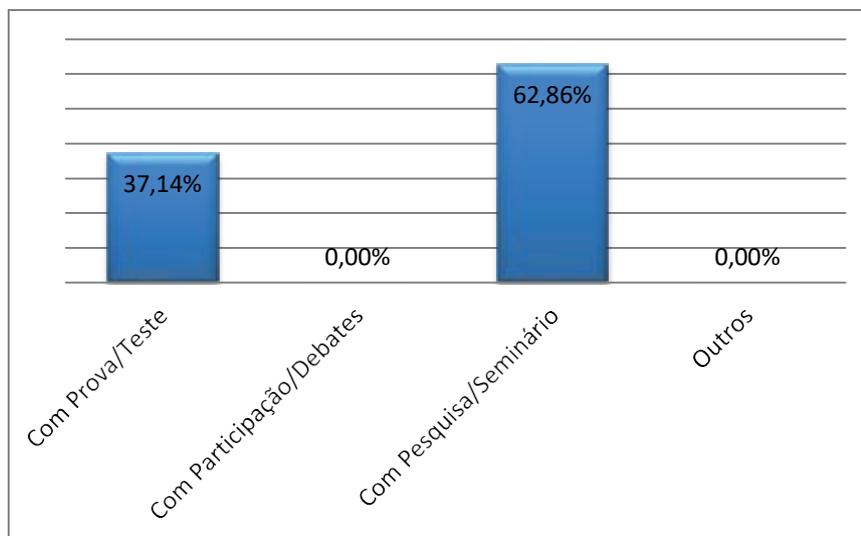
71 Pensar se supone que el espacio para dar al estudiante la forma de crear un instrumento de



Así que es mucho más amplio, y los desafíos que la ciencia geográfica tiene para proveer al estudiante con esta visión del mundo única. Como expone Callai (1999) no sólo acaba de entender brevemente los contenidos transmitidos por los profesores, ya que estos contenidos no representan la posibilidad de modificar su situación como el sujeto que vive y trabaja en determinada área geográfica, fue en vano, ya que los contenidos no se constituyen en instrumentos facilitadores de modificación del sujeto y este, de su realidad geográfica, que a menudo está lleno de muchas injusticias sociales. Hacer una transformación de su espacio geográfica es una positiva tarea, crítica y constructiva de los sujetos, que fueron adquiridos a través del conocimiento y el conocimiento sistematizado, entrometido y problematizar y cuestionar las cuestiones sociales, económicas, políticas y ambientales existentes en sus locales.

7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

Figura 54 - Gráfico 34



Fuente: Autora (2014)

tal manera que es capaz de que le permite buscar y organizar la información para reflexionar sobre ellos. No sólo para entender el contenido particular, sino para utilizarlo como una oportunidad para construir su ciudadanía (CALLAI, 1999, p. 68).

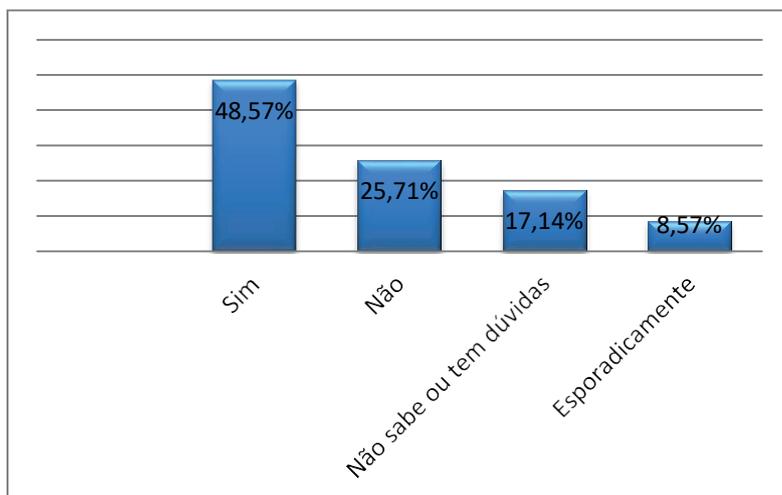


En cuanto a la evaluación del aprendizaje por el profesor de Geografía, un 62,86% de los encuestados dijo que se evalúan con investigación y seminarios, y el 37,14% con prueba y test.

En este sentido, Luckesi (2002, p. 83) señala que la "evaluación realizada con los alumnos posibilita al sistema de enseñanza verificar como están alcanzando sus objetivos, por lo tanto, en esta evaluación tiene una posibilidad de auto comprensión.⁷²" No necesariamente se evalúa el conocimiento del estudiante sólo con prueba/test. Hay muchas otras estrategias para la evaluación del aprendizaje que puede ser experimentado por el profesor.

8. ¿Cuándo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y hay significado con lo que ve en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso inmediato de contextualización de la educación? ¿Basado en esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de Geografía Contextualizada?

Figura 55 - Gráfico 35



Fuente: Autora (2014).

72 "Evaluación llevada a cabo con estudiantes permite que el sistema de la escuela para ver cómo se están alcanzando sus metas, por lo tanto, esta evaluación tiene una posibilidad de ser." (LUCKESI, 2002, p. 83)

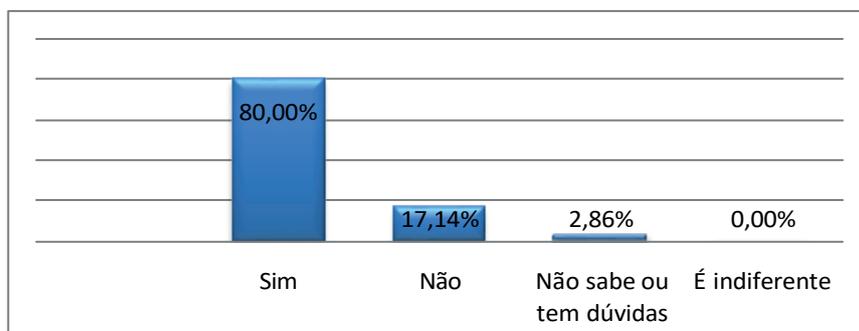


Cuando se le preguntamos si la escuela trabaja con la enseñanza de Geografía contextualizada, el 48,57% dijo que sí y el 25,71% dijo que no. Ya el 17,14% no sabían o no estaban seguros y un 8,57%, dijo esporádicamente la enseñanza de Geografía ocurre de una manera que contextualizada con el espacio vivido.

Sin embargo, es indiscutible que el espacio vivido se refiere al espacio físico, experimentado a través del movimiento y el desplazamiento. Este, "es aprendido por el niño a través de juegos o de otras formas al recorrerlo, delimitarlo, o organizarlo según sus intereses" (ALMEIDA; PASSINI, 2002, p.26)⁷³.

9. ¿En su opinión, las clases de Geografía podrían ser trabajadas con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor aprovechamiento y comprensión de los contenidos trabajados en las aulas?

Figura 56 - Gráfico 36



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le pregunta, os si las clases de Geografía podrían ser trabajadas con el contenido

73 "Se aprende el niño a través del juego o otras formas de recorrerlo, limitarlo, o organizar de acuerdo a sus intereses" (ALMEIDA; PASSINI, 2002, p.26).



más difícil de un mejor uso y comprensión de los contenidos aprendidos en sus clases, el 80% dijo que sí, frente al 17,14% que dijo que no. La opción – no sabe o tiene alguna duda – tenía el 2,86% de las opiniones de los entrevistados. Ninguno eligió –es indiferente.

10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las clases de Geografía?

Entre las respuestas son las siguientes declaraciones de (las) alumnos (los): la interacción del profesor con los estudiantes; la dinámica de las clases y películas; clases dinámicas y el uso de recursos audiovisuales; los contenidos impartidos por el profesor; debates; documentales y películas. Por desgracia no hubo una respuesta que no hay nada atractivo en las clases de Geografía.

Sin lugar a dudas, la relación entre el profesor y el estudiante es una condición del éxito del proceso de aprendizaje, ya que esta dinámica da sentido al proceso educativo. Como resultado, dice Libâneo (1995):

El profesor no apenas transmite una información o hace preguntas, sino que también escucha a los alumnos. Debe darles atención y cuidar para que aprendan a expresarse, a exponer opiniones y dar respuestas. El trabajo docente nunca es unidireccional. Las respuestas y opiniones muestran como están reaccionando a la actuación del profesor, a las dificultades que encuentran en la asimilación de los conocimientos. Son útiles, también, para diagnosticar las causas que dan origen a esas dificultades (LIBÂNEO, 1995, p. 250)⁷⁴.

Ciertamente, el profesor enseña los contenidos y ejemplifican en la práctica, los valores, el conocimiento y las relaciones sociales, las posibilidades de cambios políticos y económicos, entre

74 El maestro no sólo imparte información o hacer preguntas, pero también escucha a los estudiantes. Debe darles atención y cuidado a aprender a expresarse, a presentar sus opiniones y de proporcionar respuestas. El trabajo del maestro es nunca unidireccional. Las respuestas y opiniones muestran cómo están reaccionando a la actuación del profesor, las dificultades que experimentan en la asimilación de los conocimientos. También sirven para diagnosticar las causas que dieron lugar a dichas dificultades. (LIBÂNEO, 1995, p. 250)



otros.

11. ¿Qué no te gusta en las clases de Geografía?

En cuanto a lo que el estudiante no le gusta en las clases de asignatura en el foco, dijeron las siguientes respuestas: el uso de diapositivas; no es capaz de conocer las regiones estudiadas; el uso excesivo de lo libro didáctico; clases agotadas sin dinamismo; la falta de relación de la materia con nuestra vida diaria; desviación del tema de la lección; falta de clases prácticas/laboratorio; la "memoria" forzada por el profesor en el momento de preparación de las pruebas.

12. Otras consideraciones

En cuanto a la adición de una consideración, de los 70 encuestados, 66 personas no respondieron; dos personas dijeron que tiene profesores que superan las expectativas; y cuatro alumnos (as) ponen la necesidad de las clases prácticas.

En este sentido, "las clases prácticas pueden ayudar en el desarrollo de conceptos científicos, además de permitir que los estudiantes aprendan como abordar objetivamente su mundo y como desarrollar soluciones para problemas complejos" (LUNETTA, 1991, p. 34)⁷⁵.

Escuela E - La escuela E o Escuela Marechal Antonio Alves Filho se encuentra en la ciudad de Petrolina - Pernambuco y es responsabilidad de Secretaría Estatal de Educación. Esa escuela fue visitada entre 02 y 14 de diciembre de 2013, en los turnos tarde y noche.

Durante la visita y entrevista con el subdirector se hicieron, ya que esta escuela estaba sin un

75 "Lecciones prácticas pueden ayudar en el desarrollo de los conceptos científicos, y permitir a los estudiantes aprender cómo abordar objetivamente su mundo y cómo desarrollar soluciones a problemas complejos" (LUNETTA, 1991, p. 34).



coordinador pedagógico, y el maestro de 3er año de la enseñanza media del componente curricular Geografía. Además de éstos, 64 estudiantes del 3er año de la enseñanza media, respondieron al cuestionario elaborado previamente por el investigador.

Así que de ahora en adelante se verán los resultados encontrados, con las referidas consideraciones y análisis.

Figura 57 – Tabla con Respuestas de la Equipo Técnico-Pedagógica - Escuela E (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas da Entrevistada I
1. Género	Mujer
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato Sensu</i>
3. ¿Cuánto tiempo ocupa su función y/o la posición en la escuela?	Cerca de 1 año
4. ¿Cuál es su horario semanal en su función?	40 h
5. ¿Su escuela tiene el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?	Está en construcción
6. ¿Cómo fue/está siendo desarrollando la construcción del PPP en su escuela?	Colectivo/Democrático Justificativa: Por la gestión y coordinación de educación, los maestros y profesores de la escuela.
7. ¿Su escuela tiene un currículo escolar con sus componentes pedagógicos (contenido/temas/áreas) bien definido y accesible a todos (as) de sus profesionales?	Sí
8. ¿Cómo el currículo de la Educación Básica ha sido desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Insatisfactorio (a) Justificativa: "Porque es la a SEE-PE quien determina no dando espacio para que la escuela posa hacer las alteraciones necesarias"
9. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de la Educación Básica - Enseñanza Media - en el contexto de el <i>Sertão</i> Semiárido brasileño ha sido preparado de modo:	Insatisfactorio. Justificativa: "No se refiere a la forma más eficaz y debido a la apreciación que bioma de caatinga no se hace."
10. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"Una educación que aborda muchos de los contenidos cotidiana actualizado con el contenido indicado por el plan de estudios de la escuela."
11. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"Una disciplina dinámica que cubre ampliamente todo, desde lo que nos rodea."
12. ¿Usted entiende que existe la preocupación y la práctica pedagógica eficaz, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, frente a la realidad de los territorios Semiárido, de manera contextualizada?	Parcialmente. Justificativa: No respondió
13. Explicar cómo usted entiende la relevancia de se trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media.	Da a ella elementos de trabajan intensamente el poder crítico, o sea, el carácter crítico del pensamiento de los alumnos ante situaciones reales.



14. ¿Ha tenido una formación continuada específica en su escuela para los profesores de Geografía?	No. Justificativa: No justificada
15. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva
16. Además de las formaciones continuas, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de la geografía? Justifica tu respuesta.	No respondió.
17. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "Aplicabilidad Conocimiento/hora, ya que son sólo 2 clases por semana no es suficiente y/ currículo desarticulado de la temática." Perspectivas: "Garantizar el aprendizaje."
3. Otras consideraciones	No lo hizo

Fuente: Autora (2014).

El entrevistado del personal técnico y pedagógico de la Escuela B tiene Postgrado Lato Sensu y está alrededor de 1 año en el puesto de director adjunto, trabajando con un régimen de 40 horas semanales. Lo mismo dijo que el PPP de la escuela está en construcción y este proceso se ha producido de manera colectiva y democrática que implica la gestión escolar, la coordinación enseñanza, los profesores y el colejiado de la escuela.

Según el entrevistado la escuela tiene un currículo con sus componentes pedagógicos definidos y accesibles a todos sus profesionales. Sin embargo, en el caso del plan de estudios de la educación básica en la escuela en la que opera, lo expresó que esta se ha redactado de forma insatisfactoria, porque es el CEE/PE que determina el contenido que deben cubrirse, sin dejar espacio a la escuela a hacer los cambios necesarios.

Sin lugar a dudas la aparición de una ruptura paradigmática permitiendo el ascenso de una nueva escuela, completamente despojada de ideal que no funcionó incluso en otras ocasiones. No es más una escuela con las características propuestas para Costa (2012)."Esa escuela única, inflexible, igual para todos y con innúmeras disciplinas hace que se críen al alumno entediado y perdido" (COS-



TA, 2012, p. 09)⁷⁶.

Según la entrevistada, el currículo de las escuelas públicas de nivel de enseñanza media, se ha desarrollado de forma insatisfactoria, ya que no aborda con énfasis las cuestiones relevantes para el contexto del semiárido.

Además, se explica claramente lo que es la Educación Contextualizada y Geografía contextualizada y dice que hay una preocupación parcial con los contenidos curriculares de la Geografía volvida para la realidad del Semiárido nordestino. También entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de enseñanza media por ser una asignatura que inculca en los estudiantes el pensamiento crítico.

La entrevistada también muestra que no existe una formación continua específica en el área de la geografía, pero no expone otros mecanismos que pueden contribuir a motivar al profesor de Geografía en su práctica pedagógica.

Finalmente, como retos enfatizados, el conocimiento del maestro y el tiempo de clase para una mayor aplicabilidad de la asignatura. Ya como perspectiva mencionó la importancia de garantizar el aprendizaje del alumno en el aula.

Es esencial que el profesor pueda promover el aprendizaje que tenga significado para los estudiantes de su realidad cotidiana, y que este está motivado para aprender. Según Ausubel (1988), es esencial para que haya un aprendizaje significativo que los estudiantes puedan predisponer a aprender significativamente.

Con respecto a las preguntas formuladas con el público II (profesores) activos en la escuela E, dio la siguiente respuesta.

76 "[...] Este single, inflexible, igual para todos y hace numerosas asignaturas escolares que crear el estudiante y los perdidos aburrido" (COSTA, 2012, p. 09).



Figura 58 – Tabla con Respuestas de las Profesoras de Geografía - Escuela E (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas de la Entrevistada I	Respuestas de la Entrevistada II
1. Género	Mujer	Mujer
2. Escolarización	Pos graduación <i>Lato Sensu</i>	Superior Completo
3. Más allá de la Enseñanza Media, usted actúa en:	Sólo en el Enseñanza Media	Sólo en el Enseñanza Media
4. ¿Por cuánto tiempo actúa como profesor(a)?	Más de 16 años	Más de 16 años
5. ¿Usted cree que su grado en Geografía se centró en la definición de la práctica efectiva en el contexto del aula del Semiárido Nordesteño?	Insatisfactorio Justificativa: No justificada	Insatisfactorio Justificativa: No justificada
6. ¿Cómo el currículo de la educación básica se ha desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Totalmente Insatisfactorio Justificativa: No respondió	Insatisfactorio Justificativa: No respondió
7. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, en particular la Enseñanza Media, del contexto del <i>Sertão</i> Semiárido del Nordeste ha sido preparado de manera:	Totalmente Insatisfactorio Justificativa: "Siempre frente a la realidad de otras regiones y no forma parte de lo que hacemos."	Insatisfactorio Justificativa: No justificada.
8. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"Orientada por la realidad".	No respondió.
9. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"Eso demuestra la práctica del día a día."	No respondió.
10. ¿Usted entiende que existe la preocupación con la presentación de los contenidos curriculares en el Currículo Escolar orientado para la realidad de los territorios semiáridos, de forma contextualizado?	No Justificativa: "A menudo, no hay retorno, por ejemplo, el interés de trabajar nuestra realidad, tenemos que atrevernos a valorar lo que es nuestro."	No Justificativa: No justificada
11. Ha tenido una formación específica continuada en su escuela a los profesores de la Geografía?	Parcialmente	No
12. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva Comentario: "Por no averiguar lo que el profesor tiene dificultad. Termina siendo algo de fantasía."	No fue positiva
13. Además de las formaciones continuas, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de la geografía? Justifica tu respuesta.	Sí. "La interdisciplinariedad en portugués y matemáticas para ayudar con las matemáticas y la escritura en portugués y el conocimiento para la evaluación."	No respondió



<p>14. Usted entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifica tu respuesta.</p>	<p>Sí Justificativa: "Porque contexto contribuye al aprendizaje de los estudiantes."</p>	<p>No respondió</p>
<p>15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado para el profesor de Geografía para trabajar con este componente curricular (asignatura) y explorar lo que el entorno ofrece los recursos naturales locales, ha sido:</p>	<p>Totalmente Insatisfactorio Justificativa: "La falta de orientación cómo conseguirlos."</p>	<p>Insatisfactorio Justificativa: No justificada.</p>
<p>16. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?</p>	<p>Desafíos: "Los subsidios y la falta de orientación pedagógica para el uso de ellos (información)". Perspectivas: "Más incentivos financieros, guía, aliento en todos los sentidos."</p>	<p>Desafíos: No respondió Perspectivas: No respondió</p>
<p>3. Otras consideraciones</p>	<p>No lo hizo</p>	<p>No lo hizo</p>

Fuente: Autora (2014).

Con respecto a la consulta con él pública II, las entrevistadas I y II completaron los cuestionarios en diferentes momentos y no hay interacción entre ellos. Por lo tanto, el entrevistado I tiene Postgrado Lato Sensu, actuando sólo en la enseñanza media por más de 16 años. Ya la entrevistada II sólo tiene un título en Geografía, y también actúa en la enseñanza media por más de 16 años.

En la concepción de las entrevistadas, los cursos de licenciatura en Geografía no fueron satisfactorios desde el punto de vista de la valorización y la preparación de los maestros para actuar en el contexto del nordeste Semiárido, aunque no han justificado esta afirmación.

Mediante el análisis de la debilidad de la formación profesional de los docentes, Perrenoud (1999) afirma:

Sin pretender que la formación académica de los profesores sea perfecta, reconozcamos, mientras tanto, que deja menos que desear que la formación didáctica y pedagógica. El desequilibrio es mayor en la enseñanza secundaria y mejor más en la enseñanza superior, ya que una parte de los profesores universitarios asume este papel sin ninguna formación didáctica. (PERRENOUD, 1999, p. 03)⁷⁷

⁷⁷ Sin pretender que la formación académica de los profesores es perfecto, reconocer, sin embargo, que deja menos que desear que la formación didáctica y pedagógica. El desequilibrio es mayor en



Por lo tanto, todavía hay universidades que trabajan sus currículos totalmente descontextualizado de la experiencia local y regional donde se instala lo que acaba no cumpliendo con la función social de la universidad en materia de docencia, investigación y extensión. La entrevistada I señala que el currículo escolar de la Enseñanza Media en su escuela ha sido totalmente satisfactorio y el entrevistado II puso que ha sido insatisfactorio, pero ambos no justificaron las razones, aunque señalaron la misma situación.

En relación con el currículo de la escuela pública, sobre todo de la Enseñanza Media en el Semiárido, la entrevistada I señala que ha sido preparado totalmente insatisfactoria. Y la entrevistada II señaló también que tiene sido insatisfactorio. El primero dijo que no había apreciación de nuestra región y la segunda no justificó su respuesta. La entrevistada señaló coherentemente lo que es Educación Contextualizada y Geografía Contextualizada, pero, la entrevistada II no respondió a las preguntas 8 (ocho) y 9 (nueve).

En cuanto a la preocupación con los contenidos curriculares asociados a las coyunturas del Semiárido ambos dijeron que no hay ninguna preocupación a respecto, pero solamente la entrevistada I justificó que hay falta de interés en trabajar la realidad de esta región.

En cuanto a la formación continua específica para el campo de la Geografía, la entrevistada I dice que hay parcialmente y, la entrevistada II mencionó que existe, lo que demuestra una divergencia, no de opiniones, sino de información.

Con respecto a los mecanismos que podrían contribuir a motivar al profesor de Geografía en su práctica diaria, además de la educación continua, la entrevistada I pone la interdisciplinariedad como el mecanismo principal y la entrevista II no respondió a esta pregunta.

La entrevistado I reconoció la centralidad del trabajo en el contexto de las clases de Geo-

la educación secundaria y optimiza en la educación superior, como parte de los profesores universitarios asumen este rol sin ningún tipo de formación didáctica (PERRENOUD, 1999, p. 03).



grafía de la Enseñanza Media porque entiende que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, el entrevistado II no respondió a la pregunta número 14.

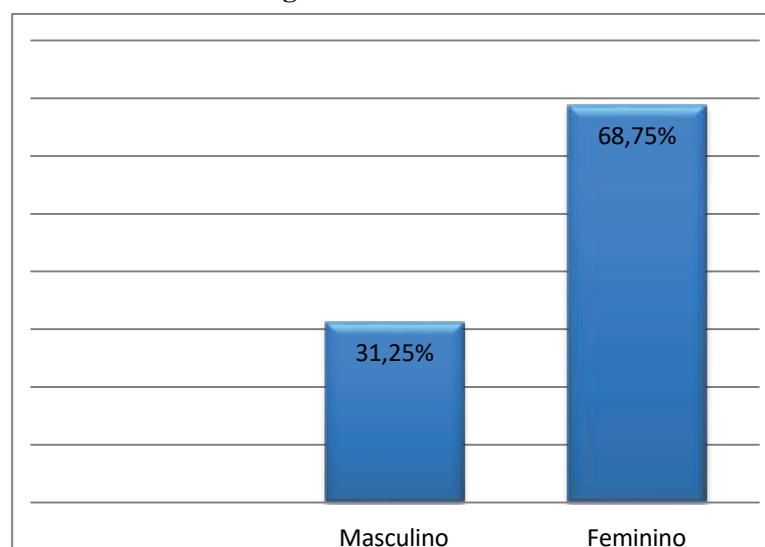
Con respecto a las subvenciones que, ofrecidas el profesor de Geografía por la Secretaría de Educación, la entrevistada I afirma que es insatisfactoria, por lo tanto, carecen de tutoría pedagógica eficiente. Ya la entrevistada II señala que no es satisfactorio, sin embargo, no justifica su opinión.

Cómo retos para la elaboración de Planos de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada, la entrevistada I pone la importancia del aumento de los subsidios pedagógicos y tales como una mejor perspectiva de los incentivos financieros, sin embargo, el entrevistado II una vez más no respondió a esta pregunta.

Por último, se presentan ahora los datos encontrados en las respuestas del público III (alumnos).

1. Género

Figura 59 - Gráfico 37



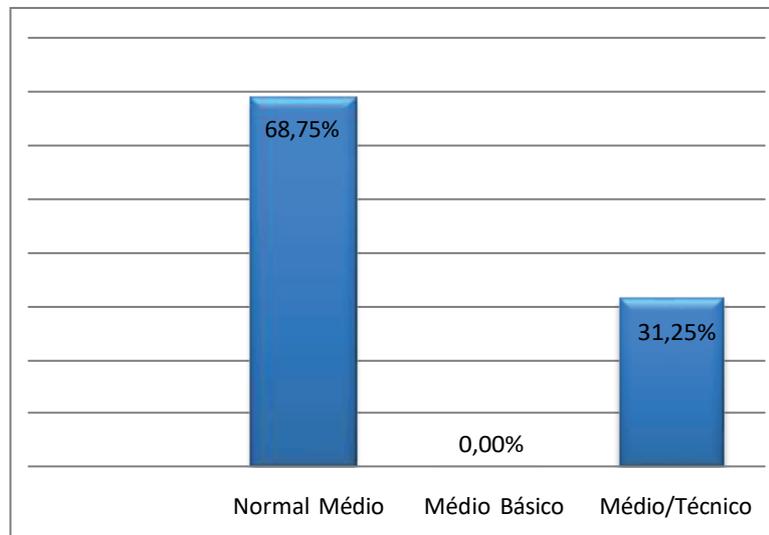
Fuente: Autora (2014).

Entre los (las) 64 (sesenta y cuatro) de los entrevistados (as), 68,75% son mujeres y sólo el 31,25% eran hombres.



2. Curso que asiste:

Figura 60 - Gráfico 38



Fuente: Autora (2014).

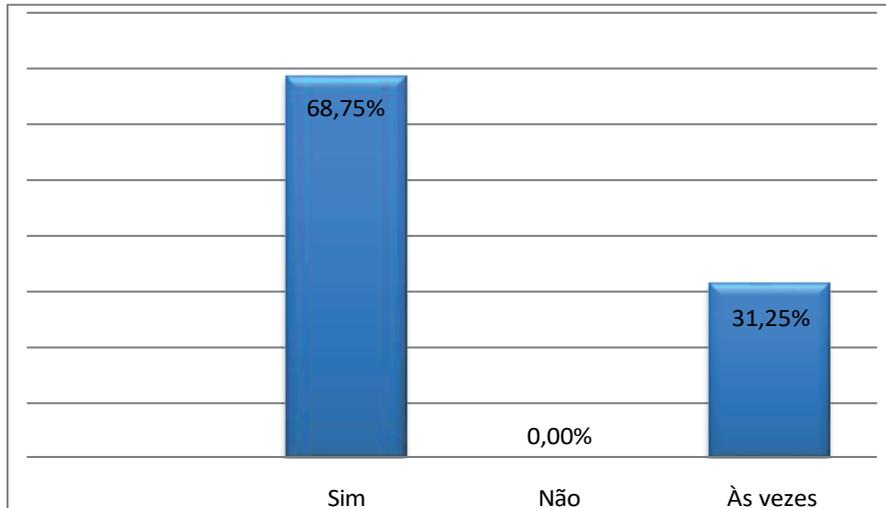
La mayoría de los(las) entrevistados(as), el 68,75%, apuntaron que cursan el Curso Normal Medio, y 31,25% que cursan la Enseñanza Media Técnica. Tales respuestas llamaron la atención suficiente, porque antes de la aplicación de los formularios, fue explicado por el investigador cada artículo que podría inducir algún tipo de duda, los encuestados, incluso teniendo en cuenta que éstos, están estudiando el último año de la Enseñanza Media, y debe tener un grado de interpretación más nítida.

Aunque el soporte cuantitativo aquí encontrada, las respuestas a este tema están totalmente equivocados, ya que la escuela no ofrece el Curso Normal Medio (que se formaba en otras décadas, los profesores) ni ofrece Curso Medio/Técnico (Enseñanza Media + Profesionalizarte) bastante extendido en los últimos tiempos en Brasil. Por lo tanto, todos los inscritos en la educación básica secundaria (educación general) que los prepara para la selectividad, Enem, etc. La preocupación es si estos estudiantes están a punto de salir de la escuela secundaria y ni siquiera saben que clasifican el curso, que hacen habrá sido esta preparación.



3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?

Figura 61 - Gráfico 39



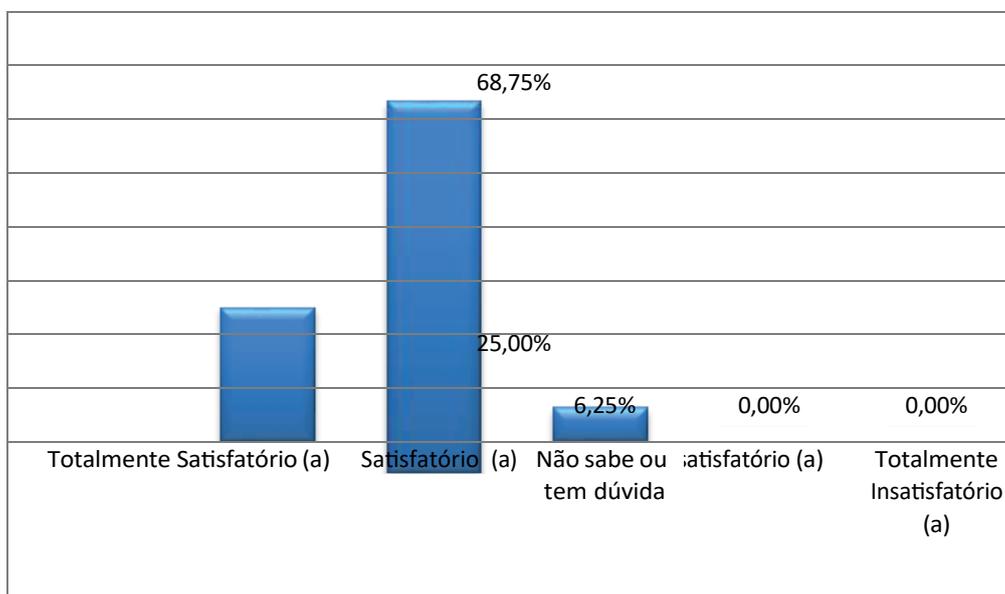
Fuente: Autora (2014).

Cuando se les preguntamos si les gusta la asignatura, 68,75% dijo que sí y 31,25% dijo que les gusta a veces. Ningún optó por el ítem no. Aquellos que respondieron que sí señalaron que la asignatura es importante, ya que pueden aprender acerca de lo que está sucediendo con el planeta y, porque la profesora enseña muy bien. Pero los que contestaron no, mencionan la falta de identificación con la materia y que no les gusta esta área.

4. ¿Cómo tiene sido las clases de Geografía en su clase?



Figura 62 - Gráfico 40



Fuente: Autora (2014).

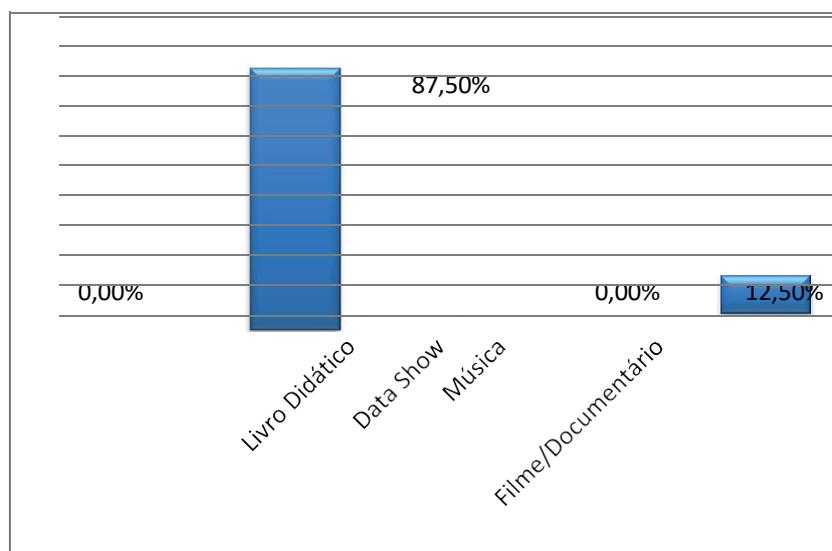
Cuando se le preguntamos c3mo ha sido las clases de Geografía en sus clases, el 68,75% dijo que las aulas han sido satisfactorias y, el 25% respondi3 que han sido plenamente satisfactorios. La opci3n – no s3 o tiene duda – gan3 el 6,25% de los encuestados. Nadie eligi3 el ítem – insatisfactorio o totalmente insatisfactorio.

Así se considera la importancia de las enseñanzas se modificaren y que las practicas pedag3gicas sean más contextuales y con eso sea posible que se tenga más satisfacci3n de los alumnos e que el profesor se vuelva más para las realidades externas de la escuela, pero no sin sentido e significado para ambos – profesor y alumnos, con una mayor contextualizaci3n y posibilidad de entendimientos de los contextos vivenciales.

5.  Cu les son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?



Figura 63 - Gráfico 41



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntamos acerca de los recursos didácticos utilizados por el profesor de geografía en el aula, el 87,50% eligió el libro didáctico como el recurso más utilizado y, el 12,50% optó por películas y documentales. Nadie ha optado por los otros artículos disponibles en el cuestionario.

En la percepción de Barbosa (2007, p.111) "la ludicidad de las películas posee una característica muy propia: la imagen está en movimiento. Así la vida representada en la pantalla (a) parece más cercana de la realidad"⁷⁸. En consecuencia, además de "mantener" la atención de los estudiantes, la filmología ofrece la posibilidad de retratar la vida cotidiana de las distintas sociedades, para llevar a cabo contenidos interdisciplinarios discutidos y debatidos a nivel internacional. Debido a estas características se indica como una herramienta valiosa para su uso en las clases de geografía y muchos otros temas en el currículo escolar.

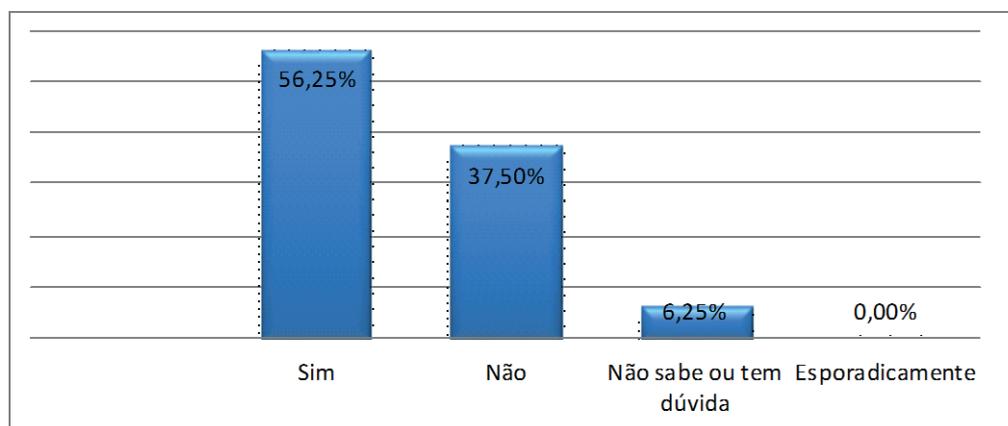
6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y al-

78 "La alegría de las películas tiene una característica muy singular: la imagen se mueve Así que la vida representada en la pantalla(a) parece más a la realidad." (BARBOSA, 2007, p.111)



rededor de su escuela en la exploración de las clases prácticas?

Figura 64 - Gráfico 42



Fuente: Autora (2014).

En cuanto a la valoración del espacio geográfico de la región y el entorno escolar por el profesor de Geografía, el 56,25% señalan que hay la valorización y, un 37,50% dijo que no. 6,25% respondieron que no sabían o no estaban seguros. Nadie eligió el tema – esporádicamente.

Corroborando con nuestro hallazgo, se basa en los preceptos de Vesentini (1987), que dice que:

Una enseñanza crítica no consiste pura y simplemente en reproducir en un otro nivel el contenido de la(s) geografía(s) crítica(s) académica(s); por el contrario, el conocimiento académico o científico debe ser reactualizado, reelaborado en función de la realidad del alumno y de su medio [...] no se trata ni de partir de la nada y ni de simplemente aplicar en la enseñanza el saber científico; debe haber una relación dialéctica entre ese saber y la realidad del alumno- de ahí el profesor no ser un mero reproductor, sino un creador (VESSENTINI, 1987, p. 78)⁷⁹.

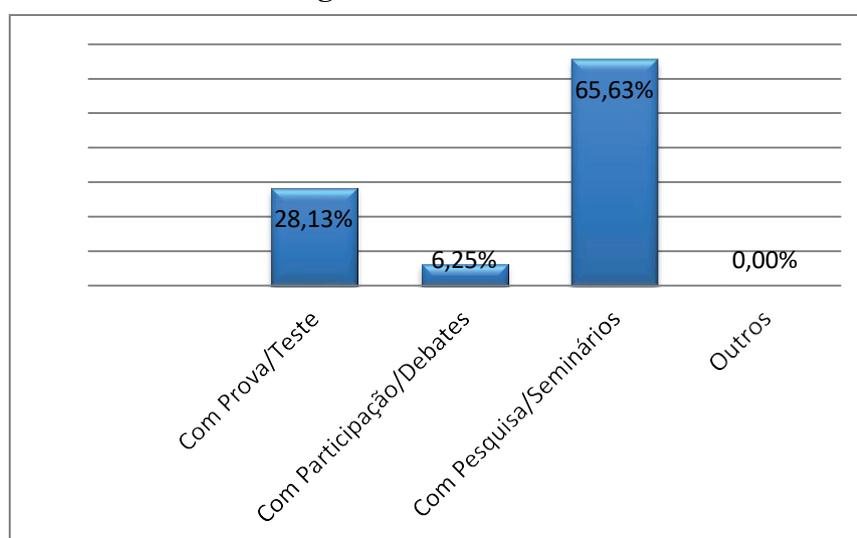
79 Una educación crítica no consiste simplemente en juego en otro nivel de contenido (s) geográfica (s) comentario (s) académico (s); por el contrario, el conocimiento académico o científico debe reactualizado, reescrito en función de la realidad del estudiante y su medio [...] no es ni de de cualquier cosa o simplemente aplicar el conocimiento científico en la enseñanza; debe existir una rela-



Por otra parte, el profesor no debe ser mera reproductor de contenidos, ni el mero receptor de contenidos, debe ser un facilitador y creador según lo declarado por el autor, de nuevos aprendizajes; aprendizaje vinculado a la realidad de estos sujetos que participan en el proceso de aprendizaje.

7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

Figura 65 - Gráfico 43



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntamos acerca de la evaluación realizada por el profesor de Geografía del aprendizaje de los mismos, el 65,63% dijeron que se evalúan con investigación y seminarios; 28,13% con pruebas y test; y, un 6,25% con participación en debates.

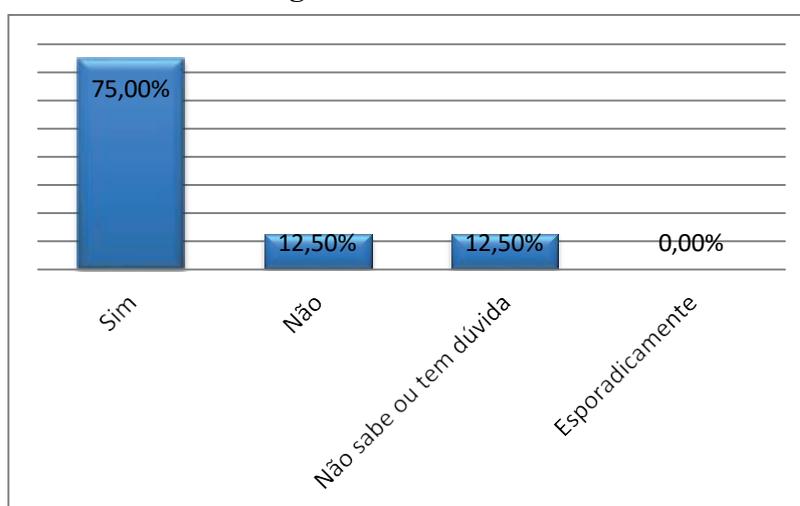
Según Ramos (2001), el gran reto de construir nuevos horizontes, es una evaluación con los fundamentos de diseño reflexivo, autónomo e interrelacionadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

ción dialéctica entre este conocimiento y la realidad de los estudiantes y maestros que no sea un mero jugador, pero un creador (VESENTINI, 1987, p. 78).



8.  Cu ndo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y hay significado con lo que ve en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso inmediato de contextualización de la educación?  Basado de esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de la Geografía Contextualizada?

Figura 66 - Gráfico 44



Fuente: Autora (2014).

Con respecto a la escuela trabajar con una enseñanza contextualizada, la mayoría (75%) de los encuestados respondió que s . Ya el 12,50% dijo que no y, un 12,50% afirmó no saber cómo responder o tenían dudas. Nadie eligió la opción – esporádicamente –.

En resumen, Callai (2009, p.83) representa que, "(...) muchas veces sabemos cosas del mundo, [...] tenemos informaciones de acontecimientos exóticos [...] de varios lugares [...] pero no sabemos lo que est  aconteciendo en el lugar en que vivimos"⁸⁰, es decir, que a menudo son totalmente ajenas a la realidad vivida y percibida en nuestro lugar de origen y dejar de discernir la dinámica natural de los acontecimientos, interpretarlos y convertirlos positivamente.

80 "Muchas veces sabemos cosas del mundo, [...] tenemos información eventos exóticos [...] en varios lugares [...], pero no sabemos lo que est  pasando en el lugar en que vivimos "(CALLAI, 2009, p. 83).



9. ¿En su opinión, las clases de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor aprovechamiento y comprensión de los contenidos trabajados en las aulas?

Figura 67 - Gráfico 45



Fuente: Autora (2014).

Al ser consultado sobre si las clases de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más difíciles de aprender y un mayor aprovechamiento y comprensión de los contenidos, 50% contestó que sí, contra 25% que respondieron no. Ya 18,75% no saben o tienen dudas, y 6,25% han demostrado ser indiferente a la cuestión.

10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las aulas de Geografía?

En el diseño de los estudiantes entrevistados lo que más llama la atención en las clases de Geografía: cómo el profesor trabaja en el aula; debates y discusiones enumeradas por el profesor; documentales que se muestran en la clase; contenido sobre el clima del planeta; temas generales relacionados con nuestro país. Sólo dos personas no respondieron a esta alternativa.

11. ¿Qué no te gusta en las aulas de Geografía?



Con respecto a lo que no les gusta en las clases de geografía, 12 personas dijeron que no les gustaba de presentar seminarios; 08 personas que no les gusta hacer pruebas; 12 respondieron que no hay nada que me gusta en la clase; 12 respondieron que odian las clases con sólo lecturas; 08 que no les gusta hacer las cosas con mapas y, finalmente, 20 personas no respondieron a esta alternativa.

12. Otras consideraciones

Ninguno de los entrevistados hizo ninguna consideración de esta escuela.

Escuela F - Finalmente la escuela denominada F o el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Sertão Pernambucano – Campus Petrolina. La referida escuela es de responsabilidad de la Secretaría Federal de Formación Profesional y Tecnología, y está situada en la ciudad de Petrolina/PE.

En el Instituto, se realizaron entrevistas con el coordinador educativo de Enseñanza Media Integrada, con dos profesores de Geografía del 3er año y, con 70 (setenta) alumnos del 3er y 4 años de la Enseñanza Media Integrada, fueran aplicados los cuestionarios, desde la recopilación en campo.

A partir de los datos obtenidos en campo, se presentará a partir de ahora, los resultados obtenidos a través de entrevistas y cuestionarios.

Figura 68 – Tabla con Respuestas del Equipo Técnico- Pedagógico - Escuela F (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas del Entrevistado (a) I
1. Género	Mujer
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato Sensu</i>
3. ¿Cuánto tiempo ocupa su función y/o la posición en la escuela?	Cerca de 1 año
4. ¿Cuál es su horario semanal en su función?	Dedicación Exclusiva



5. ¿Su escuela tiene el Proyecto Político Pedagógico (PPP)?	Está en proceso de construcción
6. ¿Cómo fue/está siendo desarrollando la construcción del PPP en su escuela?	Parcialmente colectivo Justificativa: No especificada
7. ¿Su escuela tiene un currículo escolar con sus componentes pedagógicos (contenido/temas/áreas) bien definido y accesible a todos (as) de sus profesionales?	Sí
8. ¿Cómo el currículo de la Educación Básica ha sido desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	No sabe o tiene dudas Justificativa: No justificada
9. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública a nivel de la Educación Básica - Enseñanza Media - en el contexto del <i>Sertão Semiárido</i> brasileño ha sido preparado de modo:	Totalmente Insatisfactorio. Justificativa: "Debido a que los libros de texto son totalmente alejados de la realidad de la naturaleza."
10. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"La educación adaptada a la realidad del estudiante."
11. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"Enseñar Geografía adaptando los contenidos a la realidad de los estudiantes."
12. ¿Usted entiende que existe la preocupación y la práctica pedagógica eficaz, con la presentación de los contenidos curriculares de Geografía, frente a la realidad de los territorios Semiárido, de manera contextualizada?	No Justificativa: No respondió
13. Explicar cómo usted entiende la relevancia de se trabajar la Geografía de manera contextualizada en las clases de Enseñanza Media.	"Me parece muy relevante porque el individuo se sienta del contexto y sentirse más valorado como un ser humano."
14. ¿Ha tenido una formación continuada específica para los profesores de Geografía?	No. Justificativa: No justificada
15. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva
16. Además de la formación continua, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica en la asignatura de la Geografía? Justifica	Todo debe partir de la educación continua para los docentes
17. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "Hacer el aprendizaje frente a la realidad del Semiárido". Perspectivas: "La reformulación de los planes de enseñanza y planes de estudio a fin de que sean orientados a la realidad."
4. Otras consideraciones	No lo hizo

Fuente: Autora (2014).



El grupo entrevistado I (personal técnico y pedagógico) tiene experiencia y está actuando en el puesto de coordinador pedagógico alrededor de 1 año trabajando en un régimen de dedicación exclusiva.

De acuerdo con el entrevistado el PPP de la escuela está siendo en fase de la construcción parcialmente colectiva, y lo mismo hace parte del subcomité de la construcción de ese documento. Todavía en el diseño de la entrevista que la escuela tiene un plan de estudios con sus componentes educativos accesibles a todos sus profesionales. En cuanto al desarrollo del currículo de la Enseñanza Básica, especialmente la Enseñanza Media, dijo no saben obtener más informaciones o tener dudas sobre el tema.

Es importante destacar aquí que la enseñanza de la Geografía, ya sea en escuelas públicas o privadas, caracteriza-se por el estudio de la producción social del espacio entendido como una das características dos fenómenos. "El papel fundamental de la Geografía en la escuela básica es el de proporcionar a los alumnos los códigos que permitan descifrar la realidad por medio de la espacialidad de los fenómenos [...]" (PEREIRA, 2003, p.14)⁸¹. Debido a que es fundamental que el plan de estudios de la escuela pública, se ha diseñado de acuerdo con el PPP de la escuela y la experiencia local y regional, la búsqueda de una contextualización de la enseñanza de la Geografía.

Por lo tanto, en la concepción de la misma el currículo escolar de la escuela pública en la región semiárida, se ha preparado totalmente insatisfactorio porque los propios libros didácticos se seleccionan retirados totalmente de la realidad de la región sertaneja.

Desafortunadamente, dice Freitag (1989), todavía hay maestros que insisten en la idea de que:

81 "El papel fundamental de la geografía en la escuela primaria es proporcionar a los estudiantes con los códigos que permiten descifrar la realidad a través de la espacialidad de los fenómenos [...]" (PEREIRA, 2003, p.14).



Si con el libro didáctico de enseñanza en Brasil es sufrible, sin el mismo será incontestablemente peor. Podríamos ir más lejos, afirmando que la enseñanza brasileña desmoronaría. Todo se calca en el libro didáctico. Establece el guión de trabajo para el año lectivo, marca las actividades de cada profesor en el día a día del aula y ocupa los alumnos por horas en clase y en casa (haciendo sus deberes). (FREITAG, 1989, p. 110)⁸².

Parece una estrategia más conveniente para el profesor, el uso del libro de texto con los propósitos mencionados por Freitag (1989). Pero en contraste con esto, es innegable para el estudiante que suele utilizar el libro de texto para realizar actividades largas, resumen de los capítulos, entre otros, con el tiempo se convierten en insostenible y desagradable, lo que lleva a la Geografía a convertirse, como se mencionó anteriormente Vesentini (1987), como una pieza de museo.

Por otra parte, la entrevistada demostró entender claramente lo que es la Educación contextualizada y Geografía contextualizada, sin embargo, señala que no hay preocupación y práctica pedagógica eficaz de los planes de estudios de geografía destinado a hacer frente a la convivencia con el Semiárido.

Y piensa que es muy relevante en el trabajo contextualizar la Geografía en la enseñanza media y debido a que el estudiante se sienta valorado y valorará su región. Pero, dijo que no hay formación continua específica para el campo de la Geografía y entiende que este sería el mecanismo fundamental para contribuir con el profesor en su práctica diaria.

Con el fin de aprovechar los nuevos conocimientos, la formación continua debe considerar también el diálogo entre la teoría y la práctica. En este sentido, Zabalza (2003, p. 166) defiende que "las nuevas modalidades de formación giran en torno de la idea de reflexión sobre la práctica y la

82 Con la enseñanza de libros didáctico en Brasil es poco y sin lugar a dudas será peor. Podríamos ir más lejos, afirmando que sin ella el colapso educación brasileña. Pantalones todo en los libros de texto. Se establece la secuencia de comandos para el año escolar, actividades dosa de cada maestro en un salón de clases en el día a día y lleva a los estudiantes durante horas en clase y en el hogar (hacer los deberes). (FREITAG, 1989, p. 110).



vinculación real entre teoría y práctica profesional"⁸³.

Como un reto para el desarrollo de planes de enseñanza dirigidas a la mejora de la Geografía contextualizada, el entrevistado señaló la importancia de promover un aprendizaje centrado en la dinámica del semiárido y como perspectiva sugiere una reformulación completa de los planes de enseñanza y de los currículos para satisfacer las demandas reales de la región estudiada.

Con respecto a las preguntas formuladas a el público II (profesores) activos en la escuela C, dio la siguiente respuesta.

Figura 69 – Tabla con respuestas del Profesor de Geografía - Escuela F (Petrolina/PE)

Preguntas	Respuestas del Entrevistado (a) I
1. Género	Hombre
2. Escolarización	Postgrado <i>Lato Sensu</i>
3. Más allá de la Enseñanza Media, usted actúa en:	Enseñanza Superior
4. ¿Por cuánto tiempo actúa como profesor(a)?	Entre 11 y 15 años
5. ¿Usted cree que su grado en Geografía se centró en la definición de la práctica efectiva en el contexto del aula del Semiárido Nordeste?	Insatisfactorio Justificativa: "Debido a ser muy concentrado en Europa y el sudeste de pensamiento," São Paulo en el gueto. "
6. ¿Cómo el currículo de la educación básica se ha desarrollado específicamente la Enseñanza Media en su escuela?	Insatisfactorio Justificativa: "La falta de contextualización"
7. En su concepción el currículo escolar de la escuela pública, en particular la Enseñanza Media, del contexto del <i>Sertão</i> Semiárido del Nordeste ha sido preparado de manera:	Insatisfactorio Justificativa: "No se valora las cuestiones locales".
8. ¿Qué entiende usted por Educación Contextualizada?	"Una educación de "piso", orientada a las necesidades locales"
9. ¿Qué entiende usted por Geografía Contextualizada?	"La geografía que valora las experiencias locales espaciales en diferentes contextos: Socios, políticos, económicos y ambientales"
10. ¿Usted entiende que existe la preocupación con la presentación de los contenidos curriculares en el Currículo Escolar orientados para la realidad de los territorios semiáridos, de fuera contextualizado?	Parcialmente Justificativa: No añadido

83 "Nuevas formas de entrenamiento giran en torno a la idea de la reflexión sobre la práctica y la vinculación real entre la teoría y la práctica" (ZABALZA, 2003, p. 166).



11. ¿Ha tenido una formación específica continuada en su escuela a los profesores de la Geografía?	No
12. Si positiva la respuesta anteriormente, decir si cree que la formación continua en el servicio ofrecido ha tenido relevancia en la práctica cotidiana de los profesores de Geografía.	No fue positiva
13. Además de la formación continua, en su opinión, ¿qué otros mecanismos podrían contribuir a motivar al profesorado en su práctica docente cotidiana en la asignatura de Geografía? Justifica tu respuesta.	Actividades de investigación de campo y la posterior extensión de los trabajos realizados.
14. Usted entiende la importancia de trabajar la Geografía de forma contextualizada en las clases de Enseñanza Media de su escuela? Justifica	Sí. Justificativa: "Es urgente salir de los vicios de la geografía tradicional."
15. Los subsidios ofrecidos por la Secretaría de Educación del Estado para el profesor de Geografía para trabajar con este componente curricular (asignatura) y explorar lo que el entorno ofrece de recursos naturales locales, ha sido:	No sabe o tiene duda Justificativa: No justificada
16. En su opinión, ¿cuáles son los retos y las perspectivas para el desarrollo de los Planes de Enseñanza orientados a enseñar Geografía de manera contextualizada?	Desafíos: "La formación básica y continuada". Perspectivas: "Lo que la urgencia de la cuestión hará lograr el cambio."
3. Otras consideraciones	No lo hizo

Fuente: Autora (2014).

El encuestado del grupo II tiene Postgrado Lato Sensu y actúa casi 15 años en la educación media y superior. Considera que su graduación no fue satisfactoria con respecto a fomentar el profesor para trabajar en la práctica docente y adaptarse a la realidad del contexto semiárido. En su concepción el currículo de su escuela ha sido redactado de forma insatisfactoria, ya que no valoran las cuestiones locales.

De esta manera, Dewey (1971) discute lo que se necesita de forma que el estudiante experimente el punto de partida de todo aprendizaje consecutivo, y proporcionar una expansión sistemática de las actividades de la escuela, una nueva oportunidad para la difusión de la disciplina escolar.

Sin duda, el entrevistado entiende y define así Educación contextualizada y Geografía contextualizada, pero entiendo que no es sólo una preocupación parcial con los contenidos curriculares



orientados a satisfacer las necesidades de los estudiantes en el Semiárido, pero no justificó su afirmación.

Dijo que no hay una formación continua específica para el área de Geografía y ve como un mecanismo que puede contribuir a la práctica de actividades docentes de geografía de la investigación de campo y la extensión.

En la concepción de Veiga (2002, p. 04), la formación continuada es un derecho de todos los profesionales que trabajan en la educación, "una vez que no sólo ella posibilita la progresión funcional basada en la titulación, en la cualificación y en la competencia de los profesionales, pero también propicia, fundamentalmente, el desarrollo profesional de los profesores articulado con las escuelas y sus proyectos"⁸⁴.

Además, el entrevistado considera que la relevancia del trabajo de Geografía en el contexto de las clases de Enseñanza Media, para eliminar el "círculo vicioso" de la tradicional Geografía, que todavía reina en la actualidad. Stefanello (2009, p.70) considera: "Corresponderá al profesor generar esta inter-relación entre las múltiples escalas donde reverberan estos contenidos trabajados en clase, más específicamente a la realidad de los alumnos"⁸⁵.

Sin embargo, el entrevistado tiene alguna duda sobre los subsidios ofrecidos por el MEC/ Inep para el profesor de Geografía de explorar lo que ofrece la zona geográfica. Sobre los retos para el desarrollo de Planes de Educación orientados a enseñar Geografía contextualizada mencionó la centralidad de la formación básica y permanente y, señaló la urgencia del debate y la discusión sobre el tema abordado en esta investigación. Por último, se presentan ahora los datos encontrados a partir de las respuestas del público III (estudiantes).

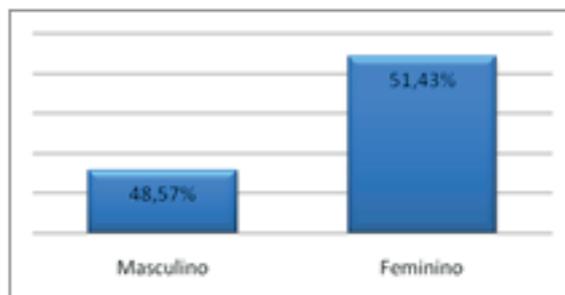
84 "Ya que no sólo permite la progresión de carrera basada en la valoración en la calificación y competencia de los profesionales, sino que también proporciona esencialmente el desarrollo profesional de los docentes articulados con las escuelas y sus proyectos." (VEIGA, 2002, p. 04)

85 "Será hasta el maestro para llevar a cabo esta interrelación entre múltiples escalas donde estos contenidos reverberan aprendieron en el aula, en concreto la realidad de los estudiantes." (STEFANELLO, 2009, p.70)



1. Género

Figura 70 - Gráfico 46

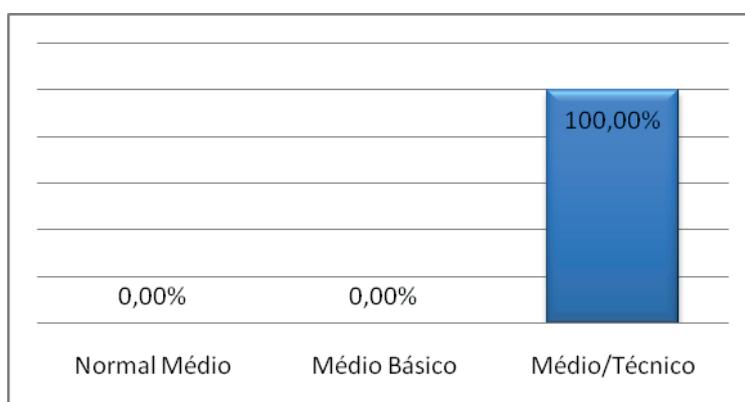


Fuente: Autora (2014).

La mayoría de los (las) entrevistados (as) son mujeres (51,43%) y sólo el 48,57% son hombres.

2. Curso que asiste:

Figura 71 - Gráfico 47



Fuente: Autora (2014).

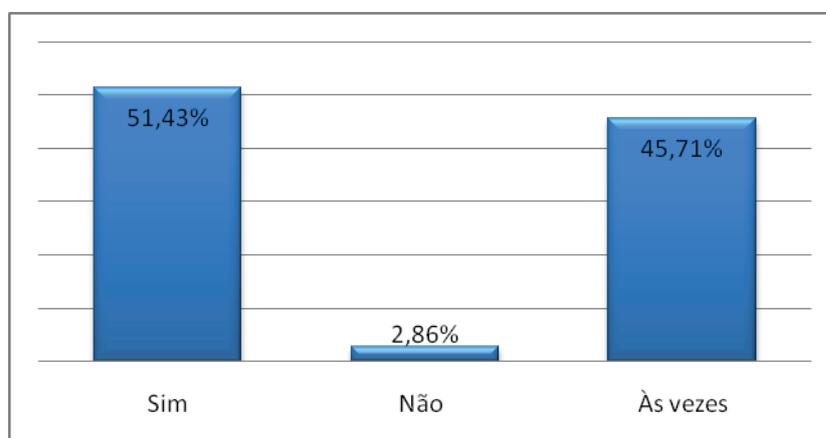
Todos los estudiantes entrevistados están inscritos en la Enseñanza Media/Técnica.

3. ¿Le gusta la asignatura Geografía?

287



Figura 72 - Gráfico 48



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntaron si les gusta el componente curricular Geografía, 51,43% dijo que sí, y el 2,86% respondió que no. Ya un 45,71% de los encuestados dice que les gusta la asignatura a veces. De los que respondió que sí, citan lo siguiente como justificación: que la asignatura es la participación, ya que refleja el pasado, presente y futuro; que las clases son dinámicas; y que el maestro tiene alto dominio de conocimiento.

Todos los que respondieron no, justificaron lo siguiente: no se identifican con el asunto y no les gusta la geografía física. En cuanto a los que dijeron que les gusta la disciplina sólo a veces justificaron sus respuestas de la siguiente manera: le gustan sólo cuando la clase es buena y dinámica; no me gusta cuando la clase es de sólo lectura del libro; No me gusta cuando los contenidos son aburridos y las clases también; dependiendo de la metodología utilizada por el profesor; depende del método de enseñanza; es más una cuestión de cómo los contenidos se imparten en el aula es que se gusta o no de la disciplina.

En el análisis de Gebran (1996, p. 9), todavía es posible ver la práctica limitada a la reproducción de textos e ideas, la descripción de los objetos sociales y sigue favoreciendo prácticas de memorización, revelando que: "(...) Los análisis del proceso en el cotidiano del aula revelan que se insiste en una enseñanza de geografía preocupado con la supervaloración de la memoria [...] en detrimento del



entendimiento y de la comprensión más ampliada de las situaciones en estudio"⁸⁶.

Si bien estas prácticas de memorización persisten en el aula, los estudiantes difícilmente irán dar el debido respeto y valor del componente curricular Geografía.

4. ¿Cómo tiene sido las aulas de Geografía en su clase?

Figura 73 - Gráfico 49



Fuente: Autora (2014).

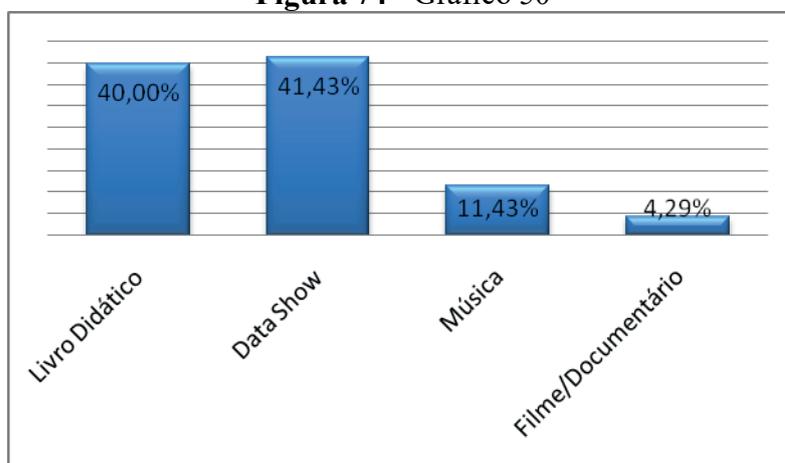
Cuando se le preguntó acerca de cómo han sido las clases de Geografía, la mayoría respondió que ha sido satisfactoria (62,86%). Sólo 17,14% dijo que han sido totalmente satisfactorios. Pero el 5,71% no pudo responder o tenían dudas y 8,57% identificaron como insatisfactorias las clases de Geografía.

5. ¿Cuáles son los recursos didácticos utilizados por el profesor de Geografía en el aula?

86 "[...] El análisis del proceso en el aula todos los días revelan que insiste en una enseñanza de la geografía en cuestión con la sobrevaloración de la memoria [...] a expensas del entendimiento y la comprensión mas ampliada de las situaciones em analysis." (GEBRAN, 1996, p. 9)



Figura 74 - Gráfico 50



Fuente: Autora (2014).

En cuanto a los recursos didáctico utilizados por los profesores de Geografía, los estudiantes entrevistados indicaron que: el 41,43% utiliza el data-show como un recurso; el 40% utiliza el libro didáctico en clase; el 11,43% hacen utilización de la música como recurso en el aula, y el 4,29% apuntan películas y documentales como los recursos utilizados por los profesores de Geografía de la escuela estudiada.

6. ¿En su opinión, el profesor de Geografía ha valorado el espacio geográfico de su región y alrededor de su escuela en la exploración de las aulas prácticas?

Figura 75- Gráfico 51



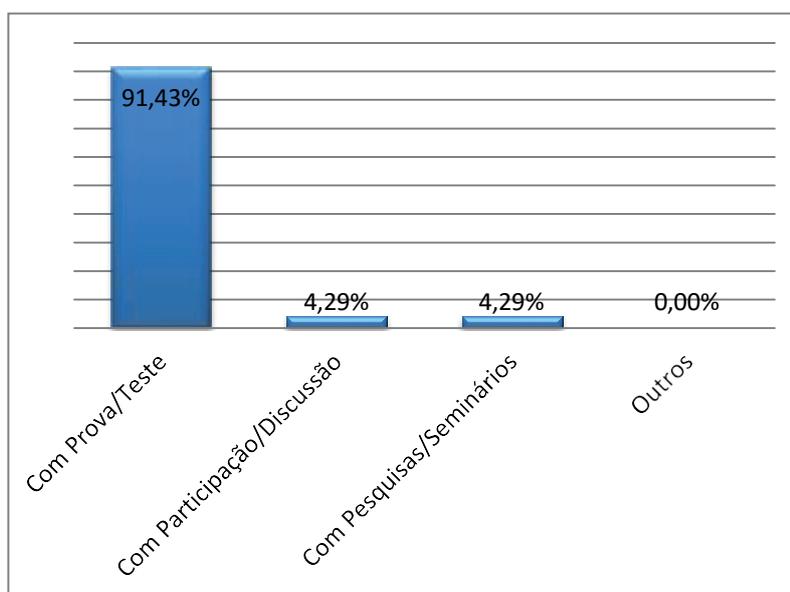
Fuente: Autora (2014).



En cuanto al uso del espacio geográfico por el profesor de Geografía, el 80% respondió que no. Para ellos, el profesor no usa el espacio como debería el espacio y sus alrededores para trabajar el currículo escolar. El 17,14% respondió que el profesor utiliza el espacio geográfico para lograr mejor sus clases. Por último, un 2,86% no supieron responder o tuvieron duda y nadie ha optado por el ítem – esporádicamente.

7. ¿Cómo el profesor de Geografía en su clase, ha evaluado el aprendizaje del estudiante?

Figura 76 - Gráfico 52



Fuente: Autora (2014).

Con respecto al proceso de evaluación utilizado por el profesor de Geografía en la escuela, la mayoría (91,43%) respondieron que son evaluados por exámenes y pruebas. Ya un 4,29% ha dicho que también se evalúan en la participación y el debate en el aula, y el 4,29% con la presentación de la investigación y seminarios.

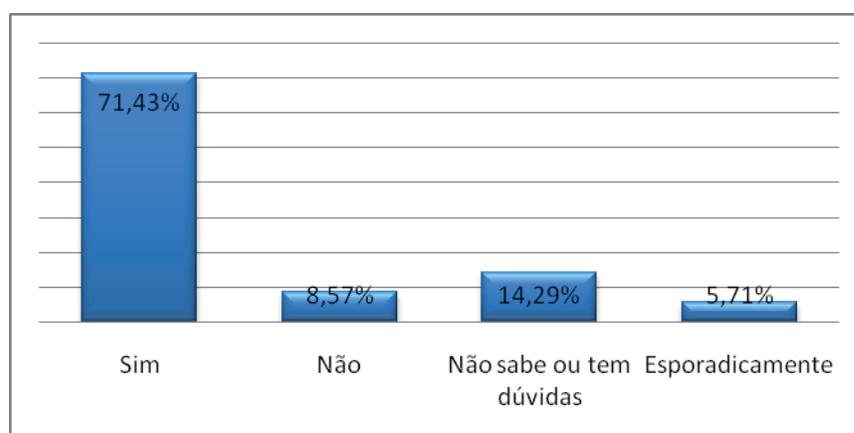
En este sentido, es válido destacar que el estudiante que investiga, que aprende a observar, catalogar información, analizando constantemente la reconstrucción de su conocimiento, construyen-



do así su autonomía, al actuar como un ciudadano que puede contextualizar y reflexionar sobre el lugar donde vive: su génesis, sus relaciones de poder y sus posibilidades. "Reconociendo el espacio producido y reconociéndose como parte del mundo que se reproduce en el local y en las relaciones cotidianas" (NUNES; RIVAS, 2009, p. 4)⁸⁷.

8. ¿Cuándo el estudiante reconoce las posibilidades de asociar el contenido visto con el contexto local y hay significado con lo que ve sentido en el aula, se puede afirmar que hubo un proceso inmediato de contextualización de la educación? ¿Basado de esta declaración, usted cree que su escuela trabaja con una enseñanza de la Geografía Contextualizada?

Figura 77 - Gráfico 53



Fuente: Autora (2014).

Cuando se le preguntamos si en su escuela se trabaja con la enseñanza de Geografía contextualizada, un 71,43% dice que sí y un 8,57% contestó que no. El 14,29% no sabía o tenía dudas, y el 5,75% respondió que el trabajan sólo esporádicamente.

De los que respondieron que sí, justificaron, señalando que, en la medida de lo posible, el

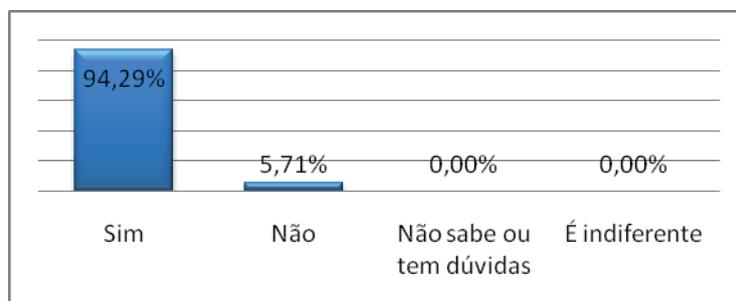
87 "Reconociendo y reconociendo el espacio producido como parte del mundo que se reproduce en el lugar y en las relaciones de todos los días" (NUNES, RIVAS, 2009, p. 4)



maestro relaciona el tema a la realidad local y las clases son dialogadas y bien explicativa. Pero los que dijeron que no, no justificaron su opinión. Por último, los que optaron son esporádicamente, dijeron que hay mucho que mejorar para que la Geografía sea trabajada de forma contextualizada.

9. ¿En su opinión, las clases de Geografía podrían ser trabajados con contenidos más desafiantes, para aprender con mayor aprovechamiento y la comprensión de los contenidos trabajados en las clases?

Figura 78 - Gráfico 54



Fuente: Autora (2014).

En cuanto al trabajo el Geografía con contenidos más desafiantes, la mayoría (94,29%) respondió que sí, se puede trabajar desafiando los alumnos con contenidos más reflexivos. Sólo el 5,71% coloca que no. Nadie apostó por los itens – no saben o tienen alguna duda y es indiferente.

Con respecto a las deficiencias del proceso de enseñanza y aprendizaje, Cavalcanti (2002, p.12.), afirma que, "los alumnos no consiguen formar un raciocinio geográfico necesario a su participación efectiva en la sociedad; [...] tampoco consiguen formar relaciones entre los contenidos que son transmitidos en las clases de Geografía y las determinaciones espaciales que permean su práctica social diaria"⁸⁸.

88 "Los estudiantes no pueden formar un razonamiento geográfico necesario para la participación efectiva en la sociedad [...] tampoco logran establecer relaciones entre el contenido que se transmite en las clases de geografía y determinaciones espaciales que impregnan su práctica social cotidiana"



10. ¿Lo que más llama la atención de los estudiantes en las clases de Geografía?

Con respecto a lo que llama más la atención del alumno en las clases de geografía, dieron las siguientes respuestas: las informaciones que poseen datos estadísticos; el profesor como "uno se da cuenta de que domina el contenido y tiene la sensación de que puedo de verdad"; el contenido; el impulso creado por el profesor en la transmisión de contenidos; debates y discusiones; películas y documentales; la asociación del tema con el cotidiano de los alumnos.

11. ¿Qué no te gusta en las clases de Geografía?

Cuanto a que los estudiantes no les gustan las clases de Geografía, ellos respondieron: el uso del libro didáctico; de algún contenido que no tiene afinidad; el libro didáctico elegido por la escuela; la falta de conferencias y mesa redonda; el uso de slides; de clases monótonas, siempre el mismo método; la velocidad a la que el contenido se explica por lo tanto dificulta el aprendizaje del estudiante; de los exámenes y las pruebas; las actividades llevadas a cabo con los mapas. De los 26 entrevistados no respondieron a la alternativa.

En opinión de Castrogiovanni (2003), "(...) la lectura de los mapas, indispensable en la comprensión espacial envuelve lo inverso de su construcción, o sea, la decodificación de los contenidos de forma significativa y con posibles significaciones" (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 37)⁸⁹. Por lo tanto, es inadmisibles concepción de que es posible estudiar la Geografía y sin el uso de mapas, imágenes, signos, entre otras cosas, facilitadores del aprendizaje de lectura dinámica del mundo.

(CAVALCANTI, 2002, p. 12).

89 "[...] Para leer los mapas, indispensable en el aprendizaje espacial implica la inversa de su construcción, es decir, la decodificación de contenido de manera significativa y posibles significados" (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 37).



12. Otras consideraciones

Cuando expusieron otras consideraciones sobre el debate, 58 personas no respondieron a este ítem y, 08 estudiantes dijeron que les gusta la asignatura, pero la elección del profesor clase debería ser hecha por los estudiantes; 02 personas dijeron que deberían haber puesto visitas técnicas más justas que abordan todos los estudiantes por clase; 02 personas han señalado la necesidad de clases más dinámicas (juegos, debates).

Por lo tanto, es importante que la enseñanza de Geografía pase para el alumno la comprensión de todo el proceso de producción del/en espacio geográfico y al final del proceso de enseñanza y aprendizaje pueda identificar en su vida cotidiana la geograficidad del fenómeno, y además de, "[...] saber pensar el espacio para organizarse [...]" (LACOSTE, 2006, p.189)⁹⁰ cómo actor social activo.

Análisis Documentales

A partir de ahora en un análisis de contenido discursivo sobre todos los documentos examinados y evaluados por el investigador durante las visitas a las escuelas encuestadas, puntuando los datos encontrados.

El análisis documental se basará en la óptica Bardin (1987), utilizando las siguientes técnicas: análisis documental y análisis de contenido. Entre los documentos analizados son: el PCNEM (2000), PPP, Planes de Enseñanza y Planes de Clases de los profesores entrevistados.

En la percepción de Bardin (1987, p. 24) análisis de documentos "es una operación o conjunto de operaciones buscando representar el contenido de un documento bajo una forma diferente del

90 "[...] Aprende a pensar el espacio organizarlo [...]" (LACOSTE, 2006, p.189)



original, con el fin de facilitar posteriormente su consulta de referenciación"⁹¹.

Ya el análisis del contenido es "Un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, buscando obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción de los contenidos de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no), que permiten la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas) de esos mensajes" (BARDIN, 1977, p. 23)⁹².

Finalmente, el análisis del discurso o de la enunciación considera que "el discurso no es transposición transparente de opiniones, actitudes y de representaciones que existan de modo cabal [...]. El discurso no es un producto acabado, pero, un momento en un proceso de elaboración, con todo lo que eso comporta de contradicciones, de incoherencias, de imperfecciones" (BARDIN, 1987, p. 87)⁹³.

Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (PCNEM)

Partiendo de los presupuestos enumerados anteriormente, aquí comienza el análisis documental, a partir de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media⁹⁴ (PCNEM,

91 "Es una operación o conjunto de operaciones destinadas a representar el contenido de un documento en una forma diferente de la original, con el fin de facilitar un estado posterior su referenciamiento consulta"(BARDIN, 1987, p. 24).

92 "Un conjunto de técnicas para el análisis de las comunicaciones con el fin de obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no), que permiten la inferencia de conocimientos sobre las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estos mensajes "(BARDIN, 1987, p. 23).

93 "El discurso no es una aplicación transparente de opiniones, actitudes y representaciones que existen tan lleno de [...]. El discurso no es un producto acabado, sino un momento en un proceso de desarrollo, con todo lo que entraña contradicciones inconsistencia, imperfecciones "(BARDIN, 1987, p. 87)

94 Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) se componen de cuatro partes, a saber: Parte I (Base Legal); Parte II (Idiomas, códigos y sus tecnologías); Parte III (Ciencias Naturales, Matemáticas y sus tecnologías); y la Parte IV (Ciencias Humanas y sus Tecnologías). Parte I discute la "nueva escuela secundaria" en Brasil, el proceso de trabajo, el LDBEN 9394/96, el papel de la educación en la so-



2000). De este documento lo que interesa a esta investigación se encuentra en la Parte I (Base Legal) y la Parte IV (Ciencias Humanas y sus Tecnologías), que incluye en este contexto la componente curricular - Geografía.

El documento es, en general, la necesidad de reformar la Enseñanza Media, con el fin de preparar a los estudiantes para "la adquisición de conocimientos básicos, la preparación científica y la capacidad de utilizar diferentes tecnologías para las áreas de especialización."

Además, se proponen algunos principios que guían la reforma curricular de la educación secundaria, con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDBEN 9394/96. Entre estos principios están: la educación general, en contraposición a la formación específica; el desarrollo de capacidades para investigar, buscar información, analizarlos y seleccionarlos; la capacidad de aprender, crear, formular, más que el simple ejercicio de memorización (PCNEM, 2000, p. 5).

En este sentido y de acuerdo con el documento en enfoque, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96) explica que la Enseñanza Media es la "etapa final da educação básica" (Art.36)⁹⁵, lo que concurre para las construcciones de su identidad. En resumen, la Ley establece una perspectiva para este nivel de educación que integra, en un mismo y único modo, a efectos hasta entonces divergentes, de ofrecer, de manera articulada, una educación equilibrada con funciones equivalentes para todos los alumnos:

- la formación de la persona, de manera de desarrollar valores y competencias necesarias a la integración de su proyecto individual al proyecto de la sociedad en que se ubica;
- la mejoría del educando como persona humana, incluyendo la formación

ciudad tecnológica, las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Secundaria, entre otros. Para la segunda parte, la dirección de los PNC en el área del conocimiento de la lengua portuguesa, la Modern Language Extranjera, Educación Física, Arte y Tecnología de la Información; En la Parte III, la dicorrem números de control de los conocimientos y las habilidades en la enseñanza de la Biología, Física, Química y Matemáticas; Por último, en la Parte IV, los PCN de conocimientos y experiencia en la enseñanza de la Geografía, Historia, Filosofía, Sociología, Antropología y Política.

95 "Etapa final de la educación básica" (LDBEN, 1996, Art.36).



- ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico;
- la preparación y orientación básica para su integración al mundo del trabajo, con las competencias que garanticen su mejora profesional y permitan direccionar las transformaciones que caracterizan a la producción en nuestro tiempo;
 - el desarrollo de las competencias para continuar aprendiendo, de forma autónoma y crítica, en niveles más complejos de estudios.” (PCNEM, 2000, p. 10)⁹⁶.

Por lo tanto, es importante tener en cuenta las consideraciones planteadas en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, que se incorpora en la determinación de LDBEN 9394/96: a) la educación debe cumplir una triple función: económica, científica y cultural; b) la educación debe estructurarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Es, por lo tanto, en el contexto de la Educación Básica, la LDBEN 9394/96, en su Art. 26 determina que la construcción de currículos en la educación fundamental y media, "com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela"⁹⁷. Se basa en este artículo que hay fundamentos legales para trabajar con la contextualización de la Geografía en el contexto semiárido brasileño.

El PCNEM también aborda la idea de trabajar con un aprendizaje significativo presupone la

96 • la formación de la persona, con el fin de desarrollar valores y habilidades necesarias para integrar su proyecto individual a la sociedad en la que se encuentra de proyectos; • la mejora del estudiante como persona humana, incluida la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico; • preparación y orientación básica para su integración en el mundo laboral con los conocimientos necesarios para garantizar su desarrollo profesional y para el seguimiento de los cambios que caracterizan la producción en nuestro tiempo; • Desarrollar las habilidades necesarias para seguir aprendiendo, independiente y crítica, niveles más complejos de estudios (PCNEM, 2000, p. 10).

97 "Con una Base Nacional Común, que se completará en cada sistema escolar y la escuela y, por una parte diversa, requerido por la sociedad regional y local, la cultura, la economía y las características de los clientes" (LDBEN, 1996, Art. 26).



existencia de un marco que permita a los estudiantes a identificar y se identificar con las preguntas propuestas. De acuerdo a este documento:

“Esa postura no implica permanecer apenas en el nivel de conocimiento que es dado por el contexto más inmediato, ni mucho menos por el sentido común, pero busca generar la capacidad de comprender e intervenir en la realidad, en una perspectiva autónoma y desalienante. Al proponer una nueva forma de organizar el currículo, trabajado en la perspectiva interdisciplinar y contextualizada, se parte del presupuesto de que todo aprendizaje significativo implica una relación sujeto-objeto y que, para que esta se concrete, es necesario ofrecer las condiciones para que los dos polos del proceso interactúen”. (PCNEM, 2000, p. 22)⁹⁸.

Por otra parte, hay diversas partes del currículo destinadas a satisfacer las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y la clientela (Art. 26 LDBEN 9394/96). De este modo se completa la Base Nacional Comum, que se define en cada sistema escolar de enseñanza y establecimiento escolar y, siendo sólo las escuelas, en sus particularidades, sabiendo articular de acuerdo con la identidad de la escuela local.

Con el fin de organizar mejor la enseñanza, incluso PCNEM conocimiento explícito de las áreas del currículo, a saber: Lenguajes y Códigos y sus Tecnologías; Ciencias Naturales y Matemáticas y sus Tecnologías; Humanidades y sus Tecnologías (donde se inserta Geografía).

Es fundamental hacer hincapié en que las tres áreas curriculares son acompañadas por la presencia de la tecnología en la enseñanza media, en referencia directa a la necesidad de aplicación de conocimientos y habilidades acumuladas a lo largo de la Educación Básica, que da expresión concreta a la preparación básica para el trabajo previsto en la LDBEN (PCNEM, 2000; 2008).

98 Esta actitud implica no permanecer sólo en el nivel de conocimiento que se da por el contexto inmediato, y mucho menos por el sentido común, pero tiene como objetivo generar la capacidad de comprender e intervenir en la realidad, una perspectiva autónoma y dealienating. Al proponer una nueva forma de organizar el plan de estudios, de trabajo en perspectiva interdisciplinaria y contextualizada, partimos del supuesto de que todo aprendizaje significativo implica una relación sujeto-objeto y que para que esto suceda, es necesario crear las condiciones para dos polos del proceso interactúan (PCNEM, 2000, p 22).



Por lo tanto, para la ejecución del currículo de la Enseñanza Media en Brasil, caberá respectivamente, a los órganos educativos reguladores y ejecutivos para establecer normas adicionales y políticas educativas, teniendo en cuenta las peculiaridades regionales y locales, observando a las disposiciones de la presente directrices, de conformidad con el Art. 14, de la LDBEN 9394/96.

Proyecto Político Pedagógico (PPP)

La palabra proyecto viene del latín *projectu*, eso significa lanzar adelante. Sin embargo, el proyecto político-pedagógico va mucho más allá de un tímido agrupamiento de los planes de enseñanza y actividades diversas. Siendo así, es algo que tiene que ser utilizado y no archivado, como ocurre comúnmente en varias escuelas brasileñas (VEIGA, 2002).

Es esencial modificar el diseño de que tal documento sólo está destinado a ser dirigido a las autoridades educativas como el cumplimiento burocrático de la escuela. Más bien, deben ser preparados y usados colectivamente por la comunidad escolar con el objetivo de poner en práctica lo que se ha descrito por medio de un consenso público.

Conforme Veiga (2002), la parte política y educativa del proyecto es indivisible, porque ambos constituyen procesos continuos de reflexión y discusión de los problemas de la escuela, la búsqueda de soluciones de los problemas instalados en cada contexto escolar. Así, el autor confirma que:

El proyecto político-pedagógico, al constituirse en proceso democrático de decisiones, se preocupa en instaurar una forma de organización del trabajo pedagógico que supere los conflictos, buscando eliminar las relaciones competitivas, corporativas y autoritarias, rompiendo con la rutina del mando impersonal y racionalizado de la burocracia que permea las relaciones en el interior de la escuela, disminuyendo los efectos fragmentarios de la división del trabajo que refuerza las diferencias y jerarquiza los poderes de decisión (VEIGA, 2002, p. 9)⁹⁹.

99 El proyecto político-pedagógico, para constituir proceso de decisión democrática, se preocupa de introducir una forma de organización del trabajo educativo que supere el conflicto, tratando de eliminar las relaciones competitivas, corporativas y autoritarias, rompiendo la rutina de comandos



En consecuencia, el PPP constituye una mediación para efectivación del trabajo pedagógico eficaz, a través de una relativa autonomía de la escuela y su capacidad para dar forma a su propia identidad.

Con base en estos supuestos, es pertinente hablar de eso, de las seis escuelas pesquisadas, cuatro, según los entrevistados del equipo técnico-pedagógico, poseen el proyecto político-pedagógico, dos de los cuales están en el proceso de reconstrucción. Los otros dos todavía no tienen su PPP y se encuentran en proceso de construcción.

Teniendo en cuenta que ninguna de las seis escuelas pesquisadas fue creada hace poco, todos tienen más de 10 años de fundación, uno se da cuenta de que hay un gran retraso en la construcción de este documento, lo que valida afirmar que hasta ahora funcionan prácticamente sin este pilar y, por tanto, sin una serie de principios orientados para un buen funcionamiento de la escuela, no se puede afirmar que se trata de una escuela democrática.

Obviamente después de la construcción colectiva del PPP la escuela debe reformularlo en los últimos años de acuerdo a las necesidades de la comunidad escolar, pero al mismo tiempo son los objetivos establecidos en el documento que se deben cumplir, entonces hay que sufrir refundición. Veiga (2002) considera que:

El proyecto político-pedagógico, al mismo tiempo en que exige de los educadores, funcionarios, alumnos y padres la definición clara del tipo de escuela que intentan, requiere la definición de fines. Así, todos deberán definir el tipo de sociedad y el tipo de ciudadano que pretenden formar. Las acciones específicas para la obtención de esos fines son medios. Esa distinción clara entre fines y medios es esencial para la construcción del proyecto político-pedagógico (VEIGA, 2002, p. 3)¹⁰⁰.

e impersonal agilidad burocrática que impregna las relaciones dentro de la escuela, lo que reduce los efectos fragmentarios de división del trabajo que refuerza diferencias y clasifica los poderes de toma de decisiones (VEIGA, 2002, p. 9).

100 El proyecto político-pedagógico, mientras que requieren los educadores, personal, estudiantes y padres de familia una definición clara del tipo de escuela que intente requiere la definición de los



Además, el mencionado autor también pone la necesidad de estar en el PPP de la escuela al menos estos siete bloques de construcción fundamentales para su organización: los propósitos de la escuela, la estructura, el currículo, horario escolar, el proceso de decisión de la organización, las relaciones laborales, la evaluación.

Por lo tanto, la construcción de un proyecto político-pedagógico para gestar una nueva organización del trabajo pedagógico, "pasa por la reflexión anteriormente hecha sobre los principios. Creemos que el análisis de los elementos constitutivos de la organización traerá contribuciones relevantes para la construcción del proyecto político-pedagógico" (VEIGA, 2002, p. 5)¹⁰¹.

Planes de Enseñanza (PE)

Los Planes de Enseñanza son parte de la rutina de cualquier profesor que planea, sus actividades diarias, semanales, mensuales, semestrales y anuales deben planificarse de acuerdo con los objetivos y metodologías empleadas para alcanzar los objetivos prefijados en cada plan.

De acuerdo con Padilha (2001) el acto de la planificación tiene que ver con "tomadas de decisión, con acciones; prevé necesidades tales como medios estrategias y recursos disponibles, buscando siempre el alcance de objetivos, en plazos determinados y etapas definidas, a partir de los resultados de las evaluaciones" (PADILHA, 2001, p. 30)¹⁰². Por lo tanto, la planificación escolar se origina en el

propósitos. Así que cada uno debe definir el tipo de empresa y el tipo de ciudadano que tiene la intención de formar. Las acciones específicas para lograr estos fines son los medios. Esta clara distinción entre fines y medios es esencial para construir el proyecto político-pedagógico (VEIGA, 2002 p. 3).

101 "Pasa a través de la reflexión sobre los principios previamente realizados. Cree que el análisis de los elementos constitutivos de la organización traerá importantes contribuciones a la construcción del proyecto político-pedagógico" (Veiga, 2002, p. 5).

102 "La toma de decisiones, con acciones, que prevé las necesidades, tales como las estrategias de medios y recursos disponibles, siempre encaminadas a la consecución de los objetivos y medidas en determinados períodos definidos, a partir de los resultados de las evaluaciones" (PADILHA, 2001, p 30).



PPP, de conformidad con los reglamentos y directrices establecidos por la Política Nacional de Educación del país.

En la planificación de la educación es crucial para tener en cuenta dos factores, a saber: a) el aprendizaje debe implicar diversas actividades y desarrollar habilidades generales del estudiante, b) debe proporcionar una parte significativa para propiciar al que estudiante por su cuenta aprenda a avanzar hacia una autonomía crítica y emancipadora (PANDINI, 2008).

El acto de la planificación remitirá un compromiso, no una acción improvisada. En caso de venir cargada con intención, que causan una acción. Por lo tanto, es fundamental que la planificación pase por varias etapas y se articule en todos sus aspectos, haciendo hincapié tanto en el método, cuanto en los contenidos del currículo (PANDINI, 2008).

De los siete profesores entrevistados, ninguno de ellos tenía sus Planes de Enseñanza en el momento de la entrevista. Algunos se comprometieron a enviar a través de correo electrónico para el investigador, sin embargo, no lo hicieron. Sólo durante la entrevista, que se realizó, se entendió por medio del análisis del discurso, que el referido documento se suele producir de forma individual, excepto en una de las escuelas.

Por lo tanto, prácticamente no hay intercambio de ideas y conocimientos de los profesores de áreas afines y, dicho documento termina siendo entregado para coordinación de la escuela sólo para cumplir con los requisitos burocráticos, y rara vez sirve como una guía para el desarrollo de la asignatura durante el año lectivo escolar.

Cuando un documento de este tipo es producido por un grupo de profesores del área [en este caso, en Geografía], son por lo general poco debate y el documento está prácticamente bajo la responsabilidad de un solo maestro que produce y socializa con otros colegas de la misma área, pero en la práctica cada uno termina en ejecución que es más conveniente, perdiendo así toda la esencia macro del Plan de Enseñanza.

Por lo tanto "planificar la práctica es algo más amplio que atender los objetivos y contenidos



del currículo, porque supone preparar condiciones de su desarrollo". (SACRISTÁN, 2000, p. 282)¹⁰³.

Planes de Clase (PC)

La planificación de la enseñanza es un proceso de decisión sobre la actividad práctica de los profesores en su día a día en sus clases, que implica múltiples acciones y situaciones concretas. Este nivel de planificación es como Padilha (2001), "proceso de toma de decisiones bien informadas que busquen la racionalización de las actividades del profesor y del alumno, en la situación de enseñanza-aprendizaje" (PADILHA, 2001, p. 33)¹⁰⁴.

En concreto, el Plan de Clase es concreto en comparación con otros planes, que tiene como objetivo definir y operacionalizar la acción escolar que debe ser realizada y está previsto en el proyecto más amplio. En opinión de Pandini (2008, p. 243), "el profesor puede elaborar sus proyectos individuales o colectivos para el desarrollo del Plan, porque es una sistematización justificada de las decisiones tomadas relativas a la acción a ser realizada"¹⁰⁵.

Por estos supuestos es de gran importancia discurrir que de los siete profesores de Geografía entrevistados ninguno estaba con su plan de clase en el momento de la entrevista. Cuando se le preguntó al respecto, se lo pusieron a la escuela tomar sólo una secuencia de comandos o en un esquema, a menudo mentalmente o en la fecha prevista, con el esquema que va a trabajar ese día en cada clase.

Se supone que esta situación se produce en las escuelas públicas de Brasil por la ausencia de la exigencia de los equipos técnicos y pedagógicos escuelas públicas, ya que la realidad en las escue-

103 "La planificación es la práctica algo más amplio que cumplan con los objetivos y el contenido del plan de estudios, ya que supone preparar las condiciones para su desarrollo, ya que también abastece a esto." (SACRISTÁN, 2000, p. 282).

104 "Proceso de toma de decisiones informadas tratando de simplificar las actividades de profesores y estudiantes en la situación de enseñanza-aprendizaje" (PADILHA, 2001, p. 33).

105 "El profesor puede desarrollar su individual o colectiva para el desarrollo del desarrollo del plan, ya que es una sistematización justificada de decisiones con respecto a la acción a realizar" (PANDINI, 2008, p. 243).



las privadas es muy diferente, donde el profesor da su plan de aula semanal a principios de la semana y al final de la semana presenta su memoria justificativa, si no puede realizar todas las actividades previstas para esa semana.

Sin embargo, lo mismo no se produce en las escuelas públicas y, por esta razón, los profesores no se sienten obligados a hacerlo, incluso, algunos de ellos tienen el plan de clase listo en el ordenador personal si fuera necesario. Sin embargo, aun teniendo en sus ordenadores, ninguno de ellos se ofreció a enseñarlos. La razón de tal falta de indisponibilidad se realiza mediante el análisis del discurso y la evaluación (actitud) unánimes de los siete profesores entrevistados, cuando se les explicó que había interés por parte del investigador para examinar los planes.

Sin lugar a dudas, el Plan de Clase es la causa principal de la práctica diaria de cada profesor. Si no funciona, caen en graves riesgos de dar una clase sin metas establecidas y sin metas alcanzadas. Tal vez el resultado este en las respuestas dadas por los estudiantes cuando se les preguntamos si les gustaba las lecciones de geografía, donde la mayoría respondió que le gustaba sólo a veces; otros dijeron que no les gustaba la forma en que se llevó a cabo las clases; otros señalaron que el profesor no planea las clases.

Puede no parecer, pero incluso sólo siendo un estudiante de la Enseñanza Media, es lo suficientemente capaz de darse cuenta cuando se realiza la clase sin un vínculo entre lo que pretende hacer y lo que hace. Como afirma Sacristán (2000, p. 297), "La planificación debe servir para pensar la práctica antes de realizarla"¹⁰⁶. Si no hay una planificación existe en consecuencia una clase sin calidad, como una introducción, desarrollo y conclusión de las ideas/contenido.

Por otra parte, la práctica de la planificación del profesor debe ser inherente a la realización de su trabajo. Al planear su lección el profesor también debe tener en cuenta la diversidad de los programas escolares de acuerdo con la realidad donde se encuentra la escuela.

106 "La planificación debe servir para pensar la práctica antes de que te des cuenta". (SACRISTÁN, 2000, p. 297)



M. Arroyo (1994) aboga por la llegada, en el contexto escolar actual, los temas emergentes, un currículo pluralista y señala que:

Si tenemos como objetivo el desarrollo integral de los alumnos en una realidad plural, es necesario que pasemos a considerar las cuestiones y problemas enfrentados por los hombres y mujeres de nuestro tiempo como objeto de conocimiento. El aprendizaje y vivido de las diversidades de raza, género, clase, la relación con el medio ambiente, la vivencia equilibrada de la afectividad y sexualidad, el respeto a la diversidad cultural, entre otros, son temas cruciales que, actualmente, todos nosotros nos deparamos y, como tal, no pueden ser desconsiderados por la escuela (ARROYO, 1994, p. 31)¹⁰⁷.

Así que el hecho de la no valorización de la planificación diaria por el profesor, que viene causando en los últimos años, una disminución en el valor de la Geografía como asignatura del currículo escolar. El profesor tiene que ser presentado de forma clara y configurado correctamente el contexto de la enseñanza que guían su práctica a través de la siguiente estructura: "de la materia a ser enseñada, por los criterios filosóficos, psicológicos y epistemológicos y también pedagógicos que irán justificar los contenidos seleccionados y la metodología adoptada, considerando siempre al contexto de intereses de los alumnos, recursos disponibles y limitaciones existentes" (PANDINI, 2008, p. 245)¹⁰⁸.

DIRECCIONAMIENTO DE LAS PROPUESTAS PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

107 Si nuestro objetivo es el desarrollo integral de los estudiantes en una realidad plural, es necesario que vamos a considerar las cuestiones y problemas que enfrentan los hombres y mujeres de nuestro tiempo como un objeto de conocimiento. Aprender y experimentar la diversidad de raza, género, clase, relación con el entorno, la experiencia equilibrada de la afectividad y de la sexualidad, el respeto a la diversidad cultural, entre otros, son temas cruciales que todos nosotros hoy, y que se enfrentan a como tal, no puede ser ignorado por la escuela. (ARROYO, 1994, p. 31).

108 "La cuestión que hay que enseñar a los criterios filosóficos, psicológicos y epistemológicos y pedagógicos que también justificar el contenido seleccionado y la metodología utilizada, siempre teniendo en cuenta el contexto de los intereses de los estudiantes, los recursos disponibles y las limitaciones existentes" (PANDINI, 2008, p. 245).



CONTEXTUALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Las Propuestas Pedagógicas para una enseñanza de Geografía Contextualizada que se conducirá aquí, están basadas en la legislación nacional y se desarrollaron de manera participativa, de conformidad con los principios éticos, políticos y estéticos con objetivo de ser el instrumento de transformación en que se expresa el compromiso de caminata colectiva. Siendo así, toda "Propuesta pedagógica debe buscar la interacción entre diversas áreas de conocimiento y aspectos de la vida ciudadana, como conocimientos básicos para la constitución de conocimientos y valores." (Parecer MEC/CEB n. ° 022/98)¹⁰⁹.

Bajo estas premisas y con conexión en las palabras de Kaercher (1998):

(...) más importante que localizar es relacionar los lugares y las sociedades que habitan, siempre teniendo en mente la globalización de la sociedad mundial que cada vez más se integra, incluso que con diferentes poderes y derechos (KAERCHER, 1998, p. 19)¹¹⁰.

Corroborando y complementando este tipo de pensamiento, Callai (2000) añade que: "Es el nivel del local que trae en sí lo global, así como lo regional y lo nacional. [...]. La globalización y la localización, fragmentando el espacio, exigen que se pense dialécticamente esa relación, pues, 'cada lugar es, a su manera, el mundo'". (CALLAI, 2000, p. 84)¹¹¹.

Por lo tanto, esta propuesta se centra en la contextualización de la Geografía en las clases

109 "Enfoque pedagógico debe buscar la interacción entre las diferentes áreas del conocimiento y aspectos de la vida cívica, como los conocimientos básicos para la creación de conocimientos y valores." (Parecer MEC/ CEBn. 022/98).

110 [...] Más importante que encontrar es relacionar los lugares y las sociedades que viven allí, siempre teniendo en cuenta la globalización de la sociedad mundial que integra cada vez más, aunque con diferentes poderes y derechos (KAERCHER, 1998, p. 19) .

111 "Es el nivel local que trae el mundial, así como regional y nacional. [...]. Globalización y localización, fragmentando el espacio, requiere que pensar dialécticamente esta relación, ya que" cada lugar es, a su manera, el mundo ". (CALLAI, 2000, p. 84).



en el semiárido brasileño, guiándose por los preceptos de los PCNEM (2000) y las Directrices Curriculares para la Enseñanza Media (2006) y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN 9394/1996.

Así que aquí se postula luchar una visión de currículo fragmentado que se enfoca en la información y la cuantificación sobre la calificación. Más que eso, es necesario que combine la información con la reflexión de las prácticas dicotómicas previstas en las escuelas pesquisadas. Es crucial para demostrar "los conflictos de interés, los mensajes en las entrelineas de los textos" (KAERCHER, 1998, p. 136)¹¹².

Por lo tanto, la escuela secundaria es el momento de ampliar las posibilidades de un conocimiento estructurado y mediado por la escuela que conduzca a la autonomía necesaria para el ciudadano preparado de conocimientos generales. Después de los tres principios filosóficos del diseño curricular – principios estéticos, políticos y éticos –, la Geografía contribuye a esta formación, proporcionando el estudiante:

- orientar su mirada para los fenómenos vinculados al espacio, reconociéndolos no apenas a partir de la dicotomía sociedad-naturaleza, pero tomándolos como producto de las relaciones que orientan su cotidiano, definen su "locus espacial" y lo vinculan a otros conjuntos espaciales;
- reconocer las contradicciones y los conflictos económicos, sociales y culturales, lo que permite comparar y evaluar calidad de vida, hábitos, formas de utilización y/o explotación de recursos y personas, en la búsqueda del respeto a las diferencias y de una organización social más equitativa;
- tornarse sujeto del proceso enseñanza-aprendizaje para descubrirse conviviendo en escala local, regional, nacional y global. La autonomía que la identidad del ciudadano ofrece es necesaria para expresar su responsabilidad con su "lugar-mundo", a través de su identidad territorial. (PCNEM, 2000, p. 31)¹¹³.

112 "Los conflictos de intereses, los mensajes entre las líneas de texto" (KAERCHER, 1998, p. 136).

113 • Guía a tus fenómenos buscando relacionados con el espacio, el reconocimiento no sólo de la dicotomía naturaleza-sociedad, sino tomarlos como un producto de las relaciones que guían su vida cotidiana, definir su "locus espacial" y conectarse a otros conjuntos el espacio; • reconocer las contradicciones y los conflictos económicos, sociales y culturales, lo que le permite comparar y evaluar la calidad de vida, los hábitos, las maneras de utilizar y / o explotación de recursos y personas en busca de respeto a las diferencias y una organización social más equitativo ; • convertirse en sujeto del pro-



Sin embargo, la escuela debe proporcionar orientación al tema de la educación cívica, para que puedan aprender a conocer, aprender a hacer aprender a vivir juntos y aprender a ser, como los pilares de la educación. Sin embargo, más que eso, es necesario esbozar las destrezas y habilidades (Figura 78) que se desarrollarán en la enseñanza de la componente curricular de Geografía.

Figura 79 – Cuadro Sinóptico de los Saberes y Competencias Geográficas

Conceptos	Articulaciones	Competencias	Habilidades
Espacio y Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Principales dimensiones materiales de la vida humana. • Expresiones concretas de la sociedad. • Dan forma a las formas y los procesos de apropiación de los territorios. • Expresan en el cotidiano con los lugares y la definición y redefinición de las localidades y regiones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para operar con los conceptos básicos de la geografía para el análisis y la representación del espacio en sus múltiples escalas. • Capacidad para articular los conceptos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular los conceptos de la geografía con la observación, descripción, organización de los datos y la información del espacio geográfico teniendo en cuenta las escalas de análisis. • Reconocer las dimensiones del tiempo y el espacio en el análisis geográfico.
Sociedad	<ul style="list-style-type: none"> • Considerada relaciones permeadas por el poder, se apropia de los territorios (o áreas específicas) y define la organización del espacio geográfico en sus diferentes manifestaciones: territorio, región, ciudad, etc. • Los procesos sociales de cambio de tamaño fenómenos naturales, el espacio y el tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender el espacio geográfico de las múltiples interacciones entre la sociedad y la naturaleza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analizar los espacios teniendo en cuenta la influencia de los eventos de la naturaleza y la sociedad. • la posibilidad de observar el predominio de uno u otro origen del evento. • Compruebe la interrelación de los procesos sociales y naturales en la producción y organización del espacio geográfico en sus diversas escalas.
Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Demostración de la identidad de los grupos sociales y los individuos. • Noción y sentido de pertenencia a determinados territorios. • Implementación de las relaciones sociales verticales y horizontales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dominio específico a las lenguas de análisis geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los fenómenos geográficos expresados en diferentes idiomas. • Utilizar mapas y cartas que resulten de diferentes tecnologías. • Reconocer las diversas formas de representación del espacio: la cartografía y gráficos, tratamientos matemáticos, estadísticos e iconográficos.

ceso de enseñanza-aprendizaje para descubrir la vida en escala local, regional, nacional y mundial. La autonomía que da la identidad del ciudadano está obligado a expresar su responsabilidad con su "lugar del mundo" a través de su identidad territorial. (PCNEM, 2000, p. 31).



Paisaje	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión de la concientización de los lugares, diferentes constituyentes de las dimensiones del espacio geográfico. Por las mismas razones ya mencionadas, no sólo para limitar el lugar al paisaje. • Permite la caracterización de las regiones y territorios que consideran la horizontalidad de los fenómenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender los fenómenos locales, regionales y globales expresos a través de su territorialidad, teniendo en cuenta las dimensiones de espacio y tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender el papel de las empresas en la producción del espacio, territorio, paisaje y lugar. • Comprender la importancia del elemento cultural, el respeto a la diversidad étnica y desarrollar la solidaridad. • Habilidad para diagnosticar e interpretar los problemas sociales y ambientales de la sociedad contemporánea.
Región	<ul style="list-style-type: none"> • Región se articula con el territorio, la naturaleza y la sociedad, cuando estas dimensiones se consideran en diferentes escalas de análisis. • Permite la incautación de las diferencias y particularidades en el espacio geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para identificar las contradicciones que se manifiestan en el espacio, que resulta de los procesos de producción y consumo.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • El territorio es el espacio apropiado. • Base de la región. • Determinación de la ubicación de los recursos naturales y las relaciones de poder. • La creación diaria de los territorios se basa en las relaciones de poder y la identidad de los distintos grupos sociales que los integran, por lo que son conceptos interrelacionados de lugar y región. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para reconocer la importancia de la igualdad territorial. • Reconocerse como sujeto e identificarse con el lugar donde vive, la lucha por la igualdad de derechos y deberes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para reconocer las contradicciones entre la disponibilidad y uso de los recursos naturales en los territorios. • Capacidad para comprender las dinámicas territoriales y las luchas para la ocupación de los territorios fronterizos. • Mejora de la capacidad de los diferentes grupos sociales y sus procesos de identidad, reconociendo el espacio geográfico como un lugar de contradicciones.

Fuente: Adaptación de la OCEM (2006)

Por lo tanto, en lo que respecta a la geografía, se trata de un conocimiento interdisciplinario, hacerse cargo de las décadas abandonado la posición pretenciosa para ser una ciencia de síntesis, capaz de explicar el mundo sola, pasando de este modo a la necesidad de trascender sus límites conceptuales y buscar la interdisciplinariedad con otras ciencias, sin perder su identidad y especificidad.

Vale la pena recordar que las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media en las Humanidades y las Tecnologías discurren el currículo como siendo una expresión dinámica de la idea de que la escuela y el sistema educativo tienen en el desarrollo de sus alumnos y que se involucren en



con y a ellos.

Añade que el PPP y el Currículo de la Escuela deben exigir un amplio debate para que sus propuestas se acerquen lo más posible del currículo real lo que es eficaz dentro de la escuela y de cada aula (OCEM, 2006). El objetivo de la OCEM es profundizar en las reflexiones ya iniciadas en los PCNEM para la enseñanza de la Geografía.

En esta condición, las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (2006), menciona que:

La Geografía no es una disciplina descriptiva y empírica, en que los datos sobre la naturaleza, la economía y la población son presentados a partir de una secuencia lineal, como si fueran productos de un orden natural. Con las nuevas tecnologías de información, con los avances en las investigaciones científicas y con las transformaciones en el territorio, la enseñanza de Geografía se vuelve fundamental para la percepción del mundo actual (OCEM, 2006, p. 38)¹¹⁴.

En esta dinámica, que es para el profesor crear situaciones metodológicas que permitan al estudiante para que conociera el estado de las competencias y habilidades que ofrece la enseñanza de la Geografía. Sobre esta base, los Parámetros Curriculares para Geografía tienen entre sus objetivos el diálogo articulado entre didáctica (enseñar a pensar) y la epistemología (el pensamiento geográfico) (OCEM, 2006).

De acuerdo con Castellar (2003, p. 113) "el profesor debe actuar en el sentido de apropiarse de su experiencia, del conocimiento que tiene para invertir en su emancipación y en su desarrollo profesional, actuando efectivamente en el desarrollo curricular"¹¹⁵. Al hacerlo, el profesor estará con-

114 La Geografía no es una asignatura descriptiva y empírica, en que los datos sobre la naturaleza, la economía y población son presentada a partir de secuencia una lineal a medida que fueran productos de orden natural. Con las nuevas tecnologías de la información, con los avances científicos baño la investigación y el territorio con los cambios en la enseñanza de la Geografía fundamental para la percepción del mundo la actual (OCEM, 2006, p. 38).

115 Castellar (2003, p. 113) "el maestro debe actuar para tomar posesión de su experiencia, el conocimiento que tiene que invertir en su emancipación y su desarrollo profesional, trabajando con eficacia en el desarrollo curricular."



tribuyendo no sólo a su emancipación, sino también para la emancipación de los estudiantes, a través de la incautación de los procesos de aprensiones de los contenidos y el conocimiento geográfico.

Callai (2002) señala que:

Es fundamental que se considere que el aprendizaje es un proceso del alumno, y las acciones que acontecen deben necesariamente ser dirigidas a la construcción del conocimiento por ese sujeto activo. Tal proceso supone, igualmente, una relación de diálogo entre profesor y alumno que se da a partir de posiciones diferenciadas, porque el profesor continúa siendo profesor es el responsable por la planificación y desarrollo de las actividades, creando condiciones para que se efectivo el aprendizaje por parte del alumno (CALLAI, 2002, p. 92-93)¹¹⁶.

Sin embargo, el desarrollo de las actividades facilitadoras del aprendizaje en el aula, tiene que ser planificado, intercambiando con los principios filosóficos de la escuela. Es de destacar que el papel de la Geografía en el proyecto político-pedagógico de la escuela, así como de otras asignaturas, es su inclusión como un componente curricular que debe ser contextualizado y planificado, teniendo en cuenta los principios generales y la explicación de las normas básicas.

De este modo, en marcha se construirá un cuadro sinóptico (Figura 86), que contiene los principales conceptos utilizados en Geografía, sus articulaciones con la realidad, destrezas y habilidades que los estudiantes deben construir con la enseñanza de la Geografía, todo esto, basado en los objetivos de la enseñanza de la asignatura a la escuela secundaria, y en base a los supuestos enumerados por la Orientación Curricular para la Enseñanza Media (2006).

116 Es esencial tener en cuenta que el aprendizaje es un proceso del estudiante, y las acciones que siguen necesariamente debe ser dirigida a la construcción del conocimiento por este sujeto activo. Este proceso también implica una relación de diálogo entre el profesor y el estudiante que se da desde varias posiciones, porque el maestro sigue siendo el maestro es responsable de las actividades de planificación y desarrollo, creando las condiciones para que el aprendizaje en vigencia por el estudiante (CALLAI, 2002, p. 92-93)



Figura 80 – Articulación entre conceptos, habilidad y actividades didácticas para una Geografía

Contextualizada^{117, 118, 119, 120, 121, 122}

Figura 80 – Articulación entre conceptos, habilidad y actividades didácticas para una Geografía Contextualizada

Conceptos básicos de la Geografía	Concepción Norteadora	Ejes temáticos (articulación entre conceptos y contenidos)	Habilidad para trabajo con la Geografía	Elaboración y conducción de actividades didáctica en la Geografía Contextualizada
Espacio geográfico	<p>• "[...] A natureza é agora vale, não é natural no processo histórico, que é social [...] se eles não são os recursos naturais, e que os recursos têm de ser social" (SANTOS, 2000, p. 65). Por lo tanto, Milton Santos da centralidad al tema-hombre (la sociedad) en la construcción del mundo y el espacio. Por lo tanto, para el geógrafo Milton Santos, el espacio es el resultado del desarrollo de las fuerzas productivas, relaciones de producción y las necesidades de la circulación y la distribución desarrolladas por diferentes empresas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Formación territorial brasileña 	<ul style="list-style-type: none"> Conocer y comprender el papel de los medios de comunicación en la configuración actual del espacio y el tiempo. Reconocer la importancia del espacio geográfico como agente de cambio socio-cultural y económico. 	<p>En la preparación de la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> La necesidad de problematizar la relación entre el conocimiento previo de los estudiantes y el conocimiento de la zona geográfica en la que viven.
Paisaje	<p>• Definición clásica del paisaje la del es el geógrafo Milton Santos respetado dice que el paisaje es: "[...] tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista alcança. Não é apenas formada de volumes, mas também de cores, movimentos, atores, sons" (SANTOS, 1988, p. 61)⁴. Este mismo autor</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estructura y dinámica de las diferentes zonas urbanas y rurales, y la forma de vida en la ciudad y el campo, el desarrollo de la geografía urbana y el mundo agrícola. 	<ul style="list-style-type: none"> Analizar, desarrollar y aplicar los conceptos geográficos, así como las áreas relacionadas, para la comprensión de los fenómenos naturales, procesos geo-histórico, la tecnología de producción, eventos culturales, artísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> La importancia de tener conocimientos previos de los alumnos como una referencia para la planificación y la adaptación de las intervenciones didácticas.

117 Espacio geográfico: “ La naturaleza es ahora un valor, no es el proceso histórico natural que es social [...] si no son los recursos naturales, y que los recursos tienen que ser social” (SANTOS, 2000 p. 65)

118 Paisaje: “[...] Todo lo que vemos, lo que llega a nuestra visión, es el paisaje. Esto se puede definir como el reino de lo visible, lo que el ojo puede ver. Qué no está sólo compuesto por volúmenes, sino también el color, movimientos, actores, sonidos”(SANTOS, 2000, p. 61)

119 Paisaje: “No tener una existencia en sí misma, sino que es la esencia misma del espacio que es, podemos representar de varias maneras” (SANTOS, 2006, p. 140).

120 Lugar: “[...] Place significa mucho más que el sentido geográfico de la ubicación no se refiere a los objetos y atributos de los lugares, sino los tipos de experiencia y compromiso con el mundo, la necesidad de las raíces y la seguridad.” (RELPH, 1979)

121 Lugar: “Punto de unión entre la Constitución y la mundanidad en su lugar mientras especificidad concreta y con el tiempo” (CARLOS, 1996, p. 16).

122 Territorio: “El territorio está formado desde el espacio, es el resultado de una acción realizada por un actor sintagmático (actor que realiza un programa) en cualquier nivel. Al apropiarse de un espacio, concreto o abstracto [...] actor 'ampliar el territorio "espacio". (RAFFESTIN, 1993, p. 143)



	también afirma que el paisaje puede ser entendido como una forma de representación simbólica del espacio, así como los mapas son representaciones cartográficas: "Por não possuir uma existência em si, mas sim ser a essência em si do espaço que representa, podemos representá-la de várias formas" (SANTOS, 2006, p. 140). Esta representación ha evolucionado a lo largo de la historia de la civilización, desde las pinturas rupestres, a través de las acuarelas, grabados, fotografías.			<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de reconocer los diferentes paisajes y las intervenciones sufridas por los aportes naturales y antropogénicos.
Lugar	<ul style="list-style-type: none"> • Para los seguidores de la corriente humanista, el lugar es principalmente un producto de la experiencia humana: "[...] lugar significa muito mais que o sentido geográfico de localização. Não se refere a objetos e atributos das localizações, mas à tipos de experiência e envolvimento com o mundo, a necessidade de raízes e segurança" (RELPH, 1979). • El otro significado de lugar con respecto a su comprensión como la expresión de la singularidad geográfica, universal, objetivo, asociado con el positivismo o el 	<ul style="list-style-type: none"> • El futuro de los espacios agrarios, la globalización, la modernización de la agricultura en el período de información científico-técnica y el mantenimiento de las estructuras agrarias tradicionales como una forma de resistencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la importancia y trascendencia del lugar como un espacio de la vida cotidiana de los hombres y una herramienta para estudiar y analizar la realidad y la capacidad de darse cuenta del potencial de acción de cada individuo en el ejercicio de la ciudadanía. 	<ul style="list-style-type: none"> • La adecuación de la planificación de programas con la realidad socioeconómica de la escuela, los estudiantes y el lugar donde viven. • La atención a las contradicciones, cambios y transformaciones sociales, evitando la pasividad de los
	marxismo. En este sentido, parecería colocar "o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local, como especificidade concreta e como momento" (CARLOS, 1996, p. 16).			sujetos en el proceso de enseñanza / aprendizaje.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Uno de los autores pioneros en el enfoque del territorio era Raffestin Claude (1993). De acuerdo con este autor, es esencial comprender que el espacio es mucho antes de que el territorio. "O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] o ator 'territorializa' o espaço". (RAFFESTIN, 1993, p. 143). 	<ul style="list-style-type: none"> • Organización y distribución mundial de la población, la gran migración actual y movimientos socio-culturales y étnicos, las nuevas identidades territoriales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entender las dinámicas territoriales y las relaciones de poder existentes en el mismo. Reconocer la importancia del territorio como un espacio de reconocimiento y la identidad como un área de dinámica contradictoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades son procedimientos de instrucción relacionados con aspectos metodológicos? • El desarrollo de un conjunto de valores, actitudes e identidades compatibles con el ejercicio de la plena ciudadanía y la democracia en los territorios.
Escala	<ul style="list-style-type: none"> • Hay dos tipos o dos puntos de vista básicos: la escala cartográfica y escala geográfica. La primera es, a priori, una relación matemática que implica una relación numérica entre la realidad y la realidad representada cartográficamente. En el caso de escala geográfica, es una visión de los elementos componentes del espacio geográfico, tomados a partir de la dirección de la mirada científica: un análisis de escala que trata de abordar los problemas relativos a la distribución de los fenómenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción y organización del espacio geográfico y cambios en las relaciones laborales, las innovaciones técnicas y tecnológicas y las nuevas geografías, la dinámica de la economía mundial y las redes de comunicación e información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer y utilizar la cartografía como una lengua en diferentes temas geográficos. La valoración de la cartografía como una ciencia y los instrumentos modernos que se utilizan para el mismo como herramienta de aprendizaje geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia de la práctica de la enseñanza interdisciplinaria. • La distinción entre el conocimiento académico y experiencia para el desarrollo de competencias, habilidades y conceptos, que es propio de la enseñanza/aprendi



				zaje de la cartografía.
Región	<ul style="list-style-type: none"> La región es el resultado de la necesidad de regionalizar para gestionar mejor. Por lo tanto, la región está ligada al territorio, la naturaleza y la sociedad cuando se consideran estas dimensiones a diferentes escalas de análisis. (SANTOS, 2006) 	<ul style="list-style-type: none"> Resultante cuestiones ambientales, sociales y económicos de los procesos de apropiación de los recursos naturales a diferentes escalas, los principales marcos de acción ambiental en el mundo y su connotación geopolítica regional. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la región con sus peculiaridades y de proporcionalidad, la identificación de las características naturales y sus problemas. <p>el espacio regional como un espacio de contradicciones y vida sostenible.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Que el profesor es el mediador en los procesos de conocimiento construidos por el alumno. Cuidado de relacionarse, actividades, generales y habilidades específicas con conceptos estructurantes Geografía, explícita o implícitamente, de acuerdo a las características regionales.
Globalización Técnicas y Redes	<ul style="list-style-type: none"> El hecho imponible es el proceso de la globalización, lo que corresponde a una etapa en la implementación de nuevas tecnologías, que acabaron creando la intercomunicación 	<ul style="list-style-type: none"> Los diferentes límites y la organización de la geografía política de la organización del Estado y el territorio 	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer los procesos de globalización de los espacios y la creación de nueva regionalización. 	<ul style="list-style-type: none"> Qué es necesario para evitar la memorización simple y repetición de
	entre lugares procesar simultáneamente tiempo. Por su ocurrencia, es esencial comprender las técnicas para los seres humanos y la expresión de las redes, que no se limitan a la comunicación, sino abarcar todos los sistemas de conexión entre lugares.	actual del mundo.	La comprensión de la dinámica de las redes de intercambio y comunicación entre las diferentes partes del mundo.	<ul style="list-style-type: none"> definiciones. El uso de la memorización asociados a los procedimientos de comprensión, análisis, síntesis, interpretación, la creatividad, la inventiva, la curiosidad, la autonomía intelectual sobre la globalización, las técnicas y las redes.

Fuente: Adaptación del PCNs + Orientaciones Curriculares (2006).

Reconocer la Geografía del lugar en que se vive significa comprender y aprender intelectualmente los conceptos y categorías, tales como: el lugar, el paisaje, los flujos de personas y mercancías, áreas de recreación, objetos y fenómenos existentes en áreas urbanas o rurales. Para obtener esa comprensión, es esencial manejar los conceptos, conocimientos que se refieren y que conducción teórica debe ser tomado para contextualizar estos conceptos y categorías geográficas.



Por lo tanto, es fundamental contar con la convicción de que el local se ve influido por el global y este también se ve influido por las particularidades y peculiaridades de los lugares y el movimiento dialéctico del particular a lo general y de lo general a lo particular uno de los fundamentos del método de análisis de la Geografía crítica (OCEM, 2006).

Por tanto, es crucial que el maestro ha dejado en tierra los fundamentos de la Geografía, así como los conceptos que guían estos conceptos. Ciertamente, más allá de lo que se ha descrito anteriormente, el profesor debe tener en cuenta en su planificación los temas de Geografía destinadas a experimentar el currículo y, en consecuencia, trabajar las habilidades del estudiante para aprender la disciplina.

Por último, son de gran primordialidad, preparación y realización por parte de la profesora, la actividad didáctica para trabajar con una Geografía contextualizada, donde el conocimiento y las habilidades previas del estudiante son privilegiadas y, al mismo tiempo, el currículo se construye a partir de las instalaciones locales de la realidad y la percepción vivida y percibida en el contexto escolar del alumno.

Sin embargo, para ser eficaz en el contexto del Sertão Semiárido del Nordeste de Brasil una educación contextualizada y sobre todo, una Geografía contextualizada es fundamentalmente necesaria, el (re)establecimiento del currículo escolar general y la asignatura Geografía, para adaptar el tema a las condiciones que se encuentran en esta región, para que se construyan el aprendizaje significativo de los estudiantes. En síntesis, "el aprendizaje será significativo cuando la referencia del contenido se encuentre presente en el cotidiano de la clase y cuando se considere el conocimiento que el alumno trae consigo, a partir de su cotidiano" (OCEM, 2006, p. 51)¹²³.

Por lo tanto, saber leer el mundo, incluyendo la realidad y comprender el contexto en el que se desarrollan las relaciones sociales, lo que implica no sólo cumplir con la percepción de la forma,

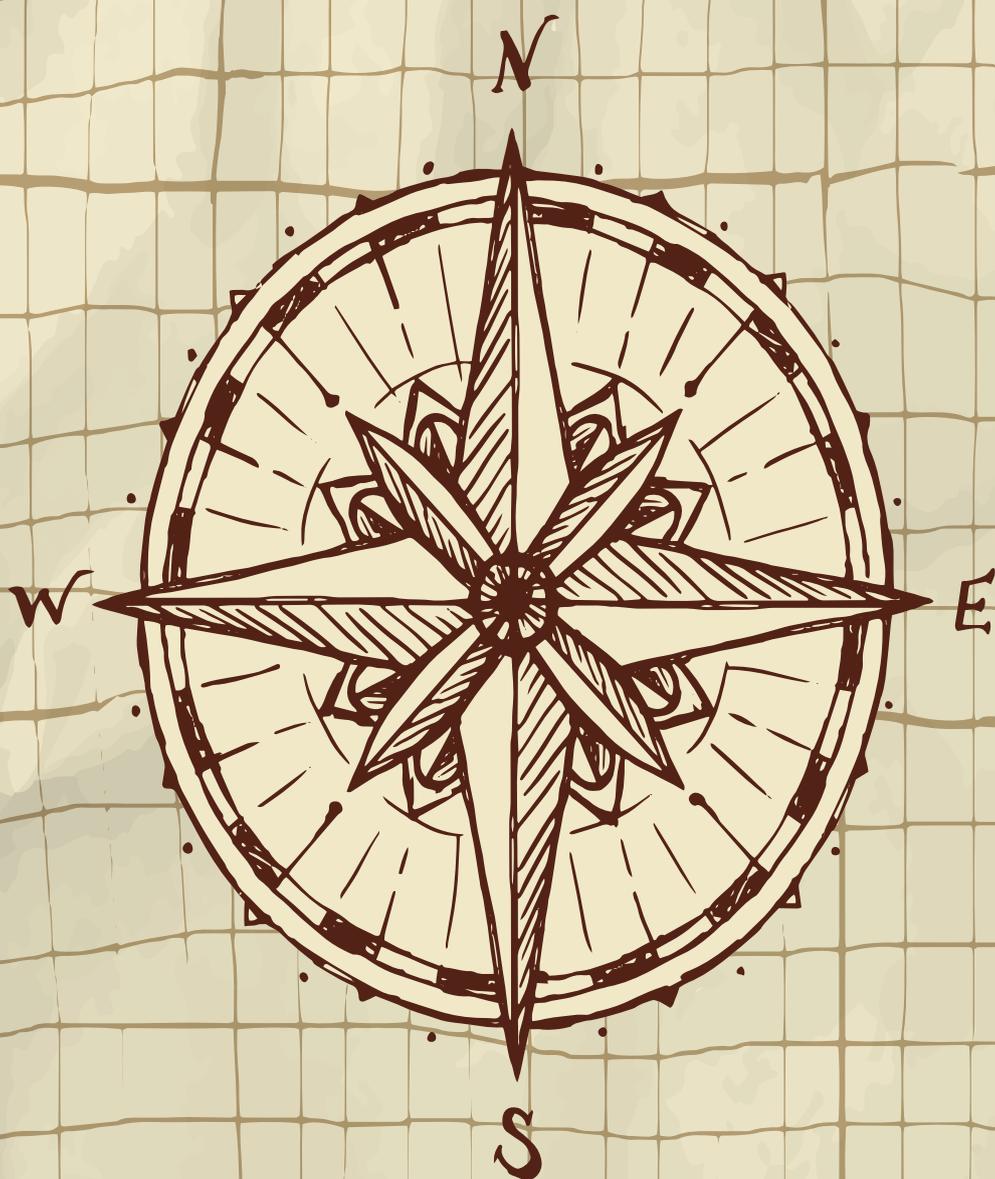
123 "El aprendizaje será significativo cuando el contenido de referencia está presente en el aula todos los días y la hora de considerar el conocimiento que el alumno trae, desde su experiencia" (OCEM, 2006, p. 51).



sino también en su significado, partiendo siempre de la vida cotidiana de los estudiantes.



**CONSIDERACIONES PARA QUE NO SE
CONCLUYA**



Esta investigación, titulada – La práctica educativa: desafíos y posibilidades en la enseñanza de la Geografía Contextualizada en Escuelas de Enseñanza Media del Sertão Semiárido del Nordeste brasileño – tuvo por objetivo reflexionar sobre las prácticas educativas en la región brasileña en el enfoque y analizar la relación entre los retos y perspectivas de la enseñanza de la Geografía, incluyendo el desarrollo de los profesores, estudiantes y jefes de personal técnico y pedagógico, analizando los Proyectos Político- Pedagógicos de las escuelas objeto de estudio, los Planes de Enseñanza y Planes de Clases de los profesores de Geografía.

Inicialmente, la investigación discurre sobre las prácticas educacionales existentes en el contexto de la región semiárida de Brasil y su relación con la Geografía local, discutiendo el papel de la Geografía como ciencia y asignatura, y trae una discusión de los Planes de Trabajo Docente y su función, buscando resolver las dicotomías entre la teoría y la práctica, realidad existente en este contexto investigado.

Por otra parte, hemos intentado hacer un rescate en la historia de la educación en Brasil y sus matices, afilando el debate sobre la formación de profesores de Geografía en Brasil, la constitución de las identidades, y en especial la importancia de la educación continua para la práctica de la enseñanza eficaz en el cotidiano de la escuela brasileña.

Por lo tanto, la investigación se centra en la Educación Contextualizada y el proceso de aprendizaje en las escuelas de la Región del Semiárido del Nordeste de Brasil, elaboración del concepto de Geografía Contextualizada, basado en los conceptos de autores de renombre de la ciencia geográfica y busca fomentar la discusión de la urgencia de trabajar la geografía local, desde el conocimiento de la materia y sus identidades territoriales.

Aunque, trata-se de examinar seis escuelas de la región semiárida de Brasil, sobre todo en



dos provincias vecinas (Bahía y Pernambuco) y específicamente dos ciudades geográficamente conurbadas – Juazeiro y Petrolina – visando el diálogo dirigido a tres públicos diferentes: I – Gestores (equipo técnico-pedagógico); II – Profesores de Geografía; III – Alumnos de la última serie del Enseñanza Media. En total, seis personas han o hablar del grupo I, siete del grupo II y, cuatrocientos catorce del grupo III.

El propósito del diálogo con los tres publico deriva de la necesidad de analizar cómo es el proceso de enseñanza y aprendizaje en la disciplina de Geografía en la Enseñanza Media, cómo es elaborado el PPP de las escuelas, cómo se valoran los Planes de Enseñanza y de Clase, y cómo todo el proceso de enseñanza es evaluado en el diseño de los estudiantes.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que en la mayoría de las escuelas (cuatro), hay un PPP, siendo que, en dos de estas, los mismos están en proceso de reformulación. Una minoría (dos) de las seis escuelas pesquisadas, los entrevistados del equipo directivo informaron de que no tienen el PPP, sino que está en construcción, que nos lleva a reflexionar como ha sido el proceso de enseñanza y aprendizaje en estos, ya que el PPP es la columna vertebral de cualquier institución de educación básica.

Con respecto a los Planes de Enseñanza, es posible asegurar que las escuelas pesquisadas no han dado la atención debida a los mismos y, algunos son tratados como mera necesidad de cumplir sólo los aspectos burocráticos. Teniendo en cuenta que los Planes de Clases sea algo particular del profesor y su responsabilidad planificadora también no tiene sido utilizados conforme su objetivo macro: para dirigir y guiar el trabajo diario del profesor. Cómo los Planes de Enseñanza, los Planes de Clase, también han sido utilizados en el contexto pesquisado, sólo para cumplir burocráticamente lo que defienden los órganos educacionales superiores. A menudo, los planes de las clases han sido



sólo meras copias de otros planes o superado realidades totalmente dispares y ultrapasados de la que el profesor actúa en el momento.

Tras tal realidad, el feedback concluyente están en las respuestas del público III – los alumnos de las escuelas pesquisadas –, que retrata toda la realidad que viven en sus escuelas y, más específicamente, en las clases de Geografía, cuando respondieron a las preguntas enumeradas por el investigador en los cuestionarios aplicados con ellos.

Con el fin de analizar y discutir cada pregunta hecha en los cuestionarios y entrevistas semi-estructuradas, buscamos tabular todos los datos que se encuentran en las respuestas dadas por el público entrevistado y, tomamos algunas notas, sobre la enseñanza de la Geografía en la región de que se trate, a saber: las notas negativas y positivas.

Entre los aspectos negativos enumeramos los siguientes: formación académica docente no fue suficiente para prepararlos para actuar en el Semiárido brasileño; los profesores de Geografía en el siglo XXI todavía están empleando prácticas arcaicas; las metodologías utilizadas no tienen en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes o de las particularidades geográficas de la región; la relación entre los profesores y los estudiantes de Geografía no han tenido en cuenta el diálogo contextualizado; la mayoría de los profesores de la Enseñanza Media no han recibido del gobierno ningún capacitación en el área en el que operan; las remuneraciones no es coherente con el tiempo de carga de trabajo y con las condiciones ambientales de trabajo de los profesores; falta de apoyo y seguimiento pedagógico para los profesores para mejorar sus prácticas de enseñanza de todos los días; y los currículos de las escuelas no coinciden con la realidad regional ni con los aspectos de la geografía local.

En cuanto al lado positivo, podemos destacar los siguientes: los docentes entrevistados tienen Postgrado Lato Sensu en sus respectivos campos o áreas afines; la mayoría tienen una amplia



experiencia en ministrar clases; afirman saber lo que es Educación Contextualizada y Geografía Contextualizada; la mayoría de los encuestados confirmaron la importancia de trabajar con la Geografía Contextualizada; la mayoría de los profesores entienden que el contenido de los programas escolares deben valorar el contexto del estudiante; los profesores señalaron la importancia de la formación continua; y señalaron la necesidad de rediseñar el plan de enseñanza de las escuelas en esta región.

Sin embargo, es esencial que sean concretadas las propuestas de enseñanza que proporcionan las mejores prácticas para la enseñanza de la Geografía en el Sertão Semiárido del Nordeste de Brasil. Estas propuestas deben basarse en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN 9394/96), en los Parámetros Curriculares Nacionales para el Enseñanza Media (PCNEM, 2000) y, en las Orientaciones Curriculares para la Enseñanza Media (OCEN, 2006).

En consecuencia, aquí están las listas una propuesta de enseñanza que se ocupa de los siguientes aspectos: los conceptos básicos de la Geografía, los conceptos que orienta la asignatura, los ejes temáticos (enlaces entre conceptos y contenidos), las habilidades para trabajar con la Geografía y, por último, la preparación y realización de las actividades que concreten en la realidad una Geografía Contextualizada.

Lo que se propone es que se promueve en la zona estudiada, una educación posibilista, una enseñanza, donde el estudiante es sujeto activo y participativo del proceso y donde la realidad en la que se aloja es vista como el punto de partida para la elaboración de un currículo contextualizado.

Además, propone una enseñanza de la Geografía propicio para la lectura del paisaje y mapas como metodología de enseñanza para que los estudiantes, en una práctica pedagógica, innovadora puedan observar, describir, comparar y analizar los fenómenos observados en la realidad, el desarrollo de habilidades intelectuales más complejas.



En resumen, es importante que el estudiante de Geografía está preparado para analizar el fenómeno geográfico, teniendo en cuenta la escala local, regional, nacional o global, que facilitan la misma a su comprensión de los cambios que se producen en diferentes lugares del planeta. En este sentido, esta investigación trató de responder a cada uno de los objetivos que figuran en el proyecto inicial de la investigación, siempre basándose en el marco teórico y metodológico elegido en este estudio, en la investigación realizada en el campo y en la composición documental utilizada y analizada (LDBEN 9394/96, PCNEM 2000, OCEM, y además de los PPPs, Planes de Enseñanza, Planes de Clase de las escuelas pesquisadas).

Por lo tanto, esta investigación no tiene carácter concluyente y ni tiene la intención aquí de agotar todo el debate sobre el tema en foco, teniendo en cuenta la relevancia de este debate de hoy. De este modo, la investigación y el debate continúan para entender los problemas enumerados aquí como infinitamente investigadas, cambiantes, y dignos de un replanteamiento crítico, reflexivo y re-constructivo.

NO CONCLUINDO Y REFLEXIONANDO SOBRE EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Al ser direccionadas las consideraciones a modo de conclusión de la presente investigación sobre los desafíos y posibilidades de la enseñanza de la geografía y la práctica pedagógica de los profesores del componente curricular Geografía en clases de EM, en escuela públicas de la región del semiárido del nordeste brasileño, se resalta la cuestión de la formación docente que apunta para la comprensión que tanto la función de la Geografía en el currículo escolar, cuanto a su contribución para la educación escolarizada en la educación básica se viene orientando en un contexto desarticula-



do de las realidades vividas de los alumnos y, parte de las premisas de una escuela reproductivista y descontextualizada, tratando el saber geográfico como algo definido exógenamente y distanciado del medio donde viven los sujetos sertanejos, pues muestra, a pesar de los entendimientos expresos por los equipos técnico-pedagógicas y/o gestores y por los profesores y entrevistados se orienta a contenidos distanciados y no siempre son relevantes a la formación integral del alumnado.

Las referencias presentadas por los profesores entrevistados direccionan para la necesidad de valorizar las realidades contextualizadas, partiendo de la experiencia en la formación inicial con la geografía académica, y movilizándose en procesos de formación continuada que superen los saberes da tradición de la geografía escolar y se dirija por demandas del actual contexto educativo, que superen las barreras y las limitaciones de orden teórica, exigiendo una actualización geográfica y pedagógica que fundamente sus prácticas y sus opciones metodológicas, a través de formas más actualizadas y contextualizadas de proceder análisis sobre los contextos geográficos y buscando promover mejores aprendizajes, superándose así los desafíos y las limitaciones, productores de dudas e inseguridades en la elección y en el tratamiento de los contenidos de enseñanza ampliando las posibilidades de una formación ciudadana integral e integrativa de los alumnos del contexto del semiárido.

Las entrevistas realizadas direccionan para revelar las indecisiones e inseguridades, así como la baja flexibilidad en la ejecución del currículo escolar de EM por los profesores, lo que indica de cierta forma las fragilidades en su formación inicial y la descontextualización de sus formaciones continuadas, conforme respuesta a la cuestión No. 10, del equipo técnico-pedagógico y/o gestores de la Escuela A, esa descontextualización se revela cuando los saberes trabajados y la educación ofrecida “No toma en cuenta el contexto y la realidad del alumno.”

Los saberes docentes sobre la enseñanza geográfica contextualizado deberían, conforme



respuestas obtenidas de los diversos participantes de la investigación de campo, revelar la importancia de que “La educación que se busca es aquella que tiene que ver con contenidos adecuados a las peculiaridades de cada región, y que torne a los alumnos conscientes de la realidad que los rodea” y que trabaje los contenidos a partir de “(...) adaptaciones de los contenidos educativos enseñados, que prepare los alumnos para la vida.”

A su vez, el profesor de Geografía de la Escuela B, afirma que hasta aquí han “presentado los contenidos de acuerdo con el medio”, y que una Educación contextualizada debería ser aquella que “Integra las disciplinas de manera contextualizada [...] utilizando variados temas en contexto” lo que exigiría “Una integración interdisciplinar para mejores resultados”.

Algunas otras afirmaciones sobre las fragilidades presentadas por la enseñanza y por el aprendizaje revelan limitaciones en la formación inicial y esto se percibe de forma evidente y clara por las respuestas superficiales y fragmentadas en las entrevistas realizadas tanto con los equipos técnico-pedagógicos y/o gestores como con los profesores de la componente curricular de Geografía. Por su vez los alumnos respondientes, de manera general responden que les “gustan apenas esporádicamente la disciplina de Geografía y que las clases han sido apenas razonablemente satisfactorias”.

Sobre la necesidad de la formación continuada de los profesores ser más contextual, entienden los equipos de la escuela D, que “El punto de partida es la formación continuada de los profesores para provocar un estudio renovado y que todo depende de la voluntad del profesor”, revelando aspectos más agudos del problema más allá de la formación inicial recordándola como fragmentada y superficial, y resaltando las pocas y precarias condiciones y oportunidades de participar de formaciones continuada contextuales y de las condiciones del ambiente de trabajo escolar que no siempre permiten que participen, cuando ofrecidas. Revelan como ejemplo de que responden “las dificultades para ex-



plorar, teóricamente, los conceptos geográficos fundamentales asociados a los contenidos trabajados en las aulas que, de cierta forma, caracterizan la presencia y la continuidad de un discurso distanciado de las reales necesidades de los profesores de las escuelas públicas del semiárido afirmando que necesitaría de “Una educación y formación que valore el suelo en que se vive y que se oriente por las necesidades locales reales, mejorando las experiencias como también los espacios regionales y locales”.

Como revelan las expresiones obtenidas por los tres grupos de entrevistados se puede conocer mejor las características de la enseñanza de la Geografía en las escuelas foco de la investigación y, según el pensamiento expresado por los profesores y alumnos, lo que viene orientando al conocimiento geográfico han sido “Los contenidos de los libros didácticos y, esporádicamente, algunas películas y documentarios, siempre hablando de realidades distantes y poco relacionadas con sus vivencias cotidianas”. Afirman los alumnos en su mayoría que les gusta cuando los profesores permiten debates y discusiones que relacionen realidades externas (Ej.: las alteraciones en el clima del planeta y el que ocurre en su realidad vivencial), porque apenas “ver mapas y participar de seminarios y/o lecturas, poco o nada contribuye para que les gusten las clases de Geografía.”

Por fin, enfrentadas las tensiones e inestabilidades frente a ese objeto, que son los contenidos de las clases de Geografía en la escuela, con la investigación, fue posible reconocer, a través de esta, la especificidad de la educación geográfica de acuerdo con las opciones tomadas, los objetivos pretendidos y el tratamiento que reciben. En el enfrentamiento de ese tema, la geografía escolar se hizo viva a partir de las referencias docentes, vivida como la expresión de un conocimiento instituido, la ciencia geográfica, e como una práctica educativa que contribuye para la formación integral de los sujetos. Es claro que se trata de una contribución relativa, parcial. Esa educación geográfica viva y no otra, ni idealizada en las teorías de la geografía ni especulada, lejanamente, en propuestas curriculares formales,



es que expresa una experiencia y una marca propia en la escuela. Es para esa geografía encarnada, en la escuela, que esa tesis destina esfuerzos para enriquecerla y tornarla más enseñable, más aprehensible, porque fundamentada, respondiendo las cuestiones pertinentes y reflejadas cotidianamente.

Lo que el proceso de investigación trajo como resultado es que los contenidos de enseñanza-aprendizaje encarnados en el día a día de alumnos y de profesores son originados en opciones no siempre conscientes, o determinadas por el libro didáctico, o por los saberes de la formación inicial y permanente, siendo también definidas de acuerdo con ese sujeto que conoce más y más sus contextos de acción docente y “que el profesor domina los contenidos o que nos da la sensación de que se pueden de verdad transformar las realidades” dicen algunos alumnos entrevistados, destacando que “esto siempre hace que relacionen lo que saben con su comunidad, con su escuela y con la vida de los alumnos”.

Fue observado que libro didáctico, los saberes adquiridos en los procesos de formación y aquellos relacionados con sus experiencias de las prácticas pedagógicas de más largo tiempo, demarcan y orientan las opciones tomadas por los profesores.

Relacionándose a los estudios teóricos y documentales y a algunas de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se destaca que del libro didáctico, algunos componentes le son más importantes, entre ellos: las perspectivas teóricas de los autores estudiados, destacando que siempre se hace presente una visión ideológica que viene a reforzar la manutención de la tradición en la escuela, o sea, de que “al profesor le cabe enseñar y al alumno le cabe aprender”, revelando que algunos autores más actuales ya están “anunciando algunas novedades del campo pedagógico, indicando que “se puede hacer una enseñanza más contextual”. De los procesos de formación inicial destacaron los lugares frágiles y sin intereses de algunos aspectos de sus formaciones, los autores, lecturas, temas y actitu-



des de los docentes que ocuparon sus tiempos de formación, resguardando que talvez “no fueron más a procurar esos cursos”. De la experiencia docente de más tiempo de actuación relatada por los profesores, se destacan: la importancia del conocimiento sobre el alumno y sus realidades; la interacción y las trocas con otros colegas y profesionales de la escuela en permutas de experiencias y de materiales didácticos utilizados; el esfuerzo de la lectura constante sobre bases teóricas y sobre las condiciones del entorno de la escuela. Es de ese conjunto que emergen las referencias declaradas como fundamentales para las opciones de los profesores colaboradores en la investigación, que no siempre aparecieron de forma declarada en los textos, sino en las conversaciones abiertas, porque las entrevistas fueron de tipo semiestructuradas, lo que permitió explorar también algunos puntos pendientes y relevantes para aquello que deciden y emprenden en las prácticas pedagógicas cotidianas de la escuela.

Hasta donde la investigación nos llevó, es posible la tesitura de algunas consideraciones para la tesis que se defiende retirando de ese conjunto de elementos de la escuela y de la práctica pedagógica con que la geografía escolar fue tratada y pensada para permitir que se aviste una educación geográfica posible. Así, de forma intencional buscó señalar algunos elementos teóricos que fundamentan el trabajo educativo desarrollado por las escuelas públicas de la región del sertão semiárido nordestino, universo de la investigación de campo, tomando como referencia empírica las diversas bases teóricas y los documentos oficiales que normatizan a la educación brasileña, en el actual momento histórico.

Al articular las bases documentales y las reflexiones teóricas, se presentaron trazos del semiárido brasileño, para hacer referencia al locus de las investigaciones desarrolladas con los diversos actores sociales y educativos focos de la investigación de campo, o sea los equipos técnico-pedagógicos y/o gestores, los profesores de geografía y los alumnos de las clases de EM de las 6 (seis) escuelas públicas investigadas en los 2 (dos) municipios Petrolina /PE y Juazeiro /BA.



Por lo tanto, mirar la región del semiárido como contexto de la acción pedagógica en las escuelas públicas de EM y como locus del desarrollo de reformas educativas, a partir de bases teórico-prácticas para la enseñanza-aprendizaje del componente curricular de Geografía que viene siendo caracterizada por una historia con trazos y marcas de una educación reproductivista y refrendada por una cultura que precisa ser considerada en sus elementos pasivos, activos, de resistencia e en sus tendencias y perspectivas, necesita que se delinean algunos puntos a ser defendidos en esta tesis de doctoramiento, a saber:

1. la necesidad de cambiar la visión a respecto de la región semiárida que precisa ser vista no apenas como locus de miseria, carencias, hambre y seca, sino como un ecosistema rico y estéticamente vivido que guarda diversos potenciales y posibilidades de desarrollo, como las demás regiones del País, apenas con sus diferenciales demográficos, geográfico-territoriales, culturales y sociales que precisan ser estudiados en contextos.

2. Considerar a Educación Escolar como un proceso de construcción y reconstrucción de las experiencias vividas por los sujetos, como procesos de convivencia, en los cuales los sujetos cruzan sus identidades unos con los otros, creando varias sociabilidades, en una interconexión entre realidades y conocimientos, entre los seres y de estos con el medio entender la educación más allá de lo instituido, o sea, de los conceptos y definiciones funcionales y estructurales que han restringido los procesos educativos a la transmisión de contenidos y a la adquisición de conocimientos y de habilidades prontas y pre-definidas, para que los alumnos sean preparados para pasar en el vestibular y/o a actuar en el mercado. Entender la educación como un proceso sociocultural, en que los sujetos construyen, rescatan y resignifican prácticas, saberes y experiencias a partir de interconexiones entre



realidad vivencial y saberes teóricos en una perspectiva crítica y creativa de empoderamiento individual y colectivo y de construcción y valorización integral de los seres humanos y del medio en que viven.

3. Organizar y estructurar el proceso educativo, articulando sus elementos fundamentales: conocimiento permanente de la y sobre la realidad, construir proyectos político-pedagógicos y planes de enseñanza y de clases que lleven a las intervenciones y a las acciones comunicativas como estrategias de movilización/organización del cotidiano vivido.

4. Establecer modelos institucionales y bases curriculares que puedan orientar las prácticas educativas formales del cotidiano de las escuelas para que, por la flexibilidad teórico-práctica, permita que enseñantes y aprendientes se ubiquen en sus lugares y se entiendan como partes constituyentes de proyectos de reformulación de los saberes geográficos, partiendo del entendimiento global de su alcance y sea orientado por el formato que las propias experiencias vividas de los sujetos del sertão semiárido nordestino ya vienen mostrando.

5. Crear y estimular las interlocuciones con otras instancias aprendientes y enseñantes en relaciones directas con la escuela pública – ONGs, organización en red, Sindicatos, Asociaciones de Moradores, Organizaciones de Mujeres campesinas, Consejos y colegiados en todos los niveles y segmentos educativos, que permitan las interfaces entre los saberes de la experiencia y saberes teóricos, como se han propugnado en teorías más presentes en lo contemporáneo, cuando se trata de educar a los Hombres.

De algunos referenciales de las respuestas, de las revelaciones y propuestas de los profesores colaboradores con la investigación sobre los contenidos de la enseñanza geográfica en la escuela bra-



sileña en la actualidad, incluso existiendo elementos complementares que precisan ser más detalladamente investigados, se puede decir que todavía hay mucho para caminar en acciones individuales y colectivas, para superar los nudos del saber geográfico tradicional y de los libros y materiales didácticos hasta aquí utilizados, con metodologías de enseñanza que “puedan ir más allá de la reproducción de saberes ya sabidos”, y que conlleven al fortalecimiento de la condición docente como a sus opciones y a sus direccionamiento para los contenidos de enseñanza trabajados en aula, sino la geografía no podrá estar “presente en la formación integral del hombre del sertão semiárido.”

Resaltando el compromiso con ese hombre sertanejo, brasileño y nordestino, se entiende relevante presentar una marca imprescindible para la educación geográfica, con rigor y compromiso con las realidades en contextos del semiárido nordestino brasileño, lo que nos lleva a presentar el relato del eminente Profesor Aziz Ab’Saber (2007, p. 159- 161), presentando una situación que titula de “El dilema del profesor” y diciendo:

Nadie elige el lugar, el vientre, el color de la piel, la etnia, la condición socio-económica y sociocultural para nacer. Nace donde el azar le permite. En el mundo entero, en los países más diversos, los nacidos emergen en las situaciones más diversas del punto de vista de la coyuntura socioeconómica, familiar y sociocultural.

Eso nos obliga a tener una responsabilidad con el ser humano, con el otro, que no puede tener limitaciones, independientemente de los lugares donde nacieron, ya que pueden haber nacido en la rusticidad de los sertões o al lado de los igarapés, o incluso en la periferia pobre de las grandes ciudades. Es una responsabilidad ética y humanista que debe presidir los pensamientos de todas las personas que tiene una mínima claridad y moral humana.

[...] As veces, en la periferia de una gran ciudad, en estudios de geografía humana y social activa que estoy realizando, me preguntan: “¿Profesor, el señor nos enseñó tantas cosas, no puede enseñarnos a conseguir trabajo?” Este es el doloroso dilema del profesor en el Brasil. Ya escuché mucho esa frase, pedidos de ese tipo. Basta entrar en contacto con las personas y rápidamente dicen: “Nosotros conseguimos comer alguna cosa de cualquier forma, con ayudas, haciendo convenios, pero nos gustaría tener un trabajo, porque es muy humillante.” El profesor no tiene como responder. [...].

Repito: no se elige el vientre donde se nace. En ese sentido, soy, inclusive, muy meditativo en términos de religiosidad. Aunque cristiano, católico, pien-

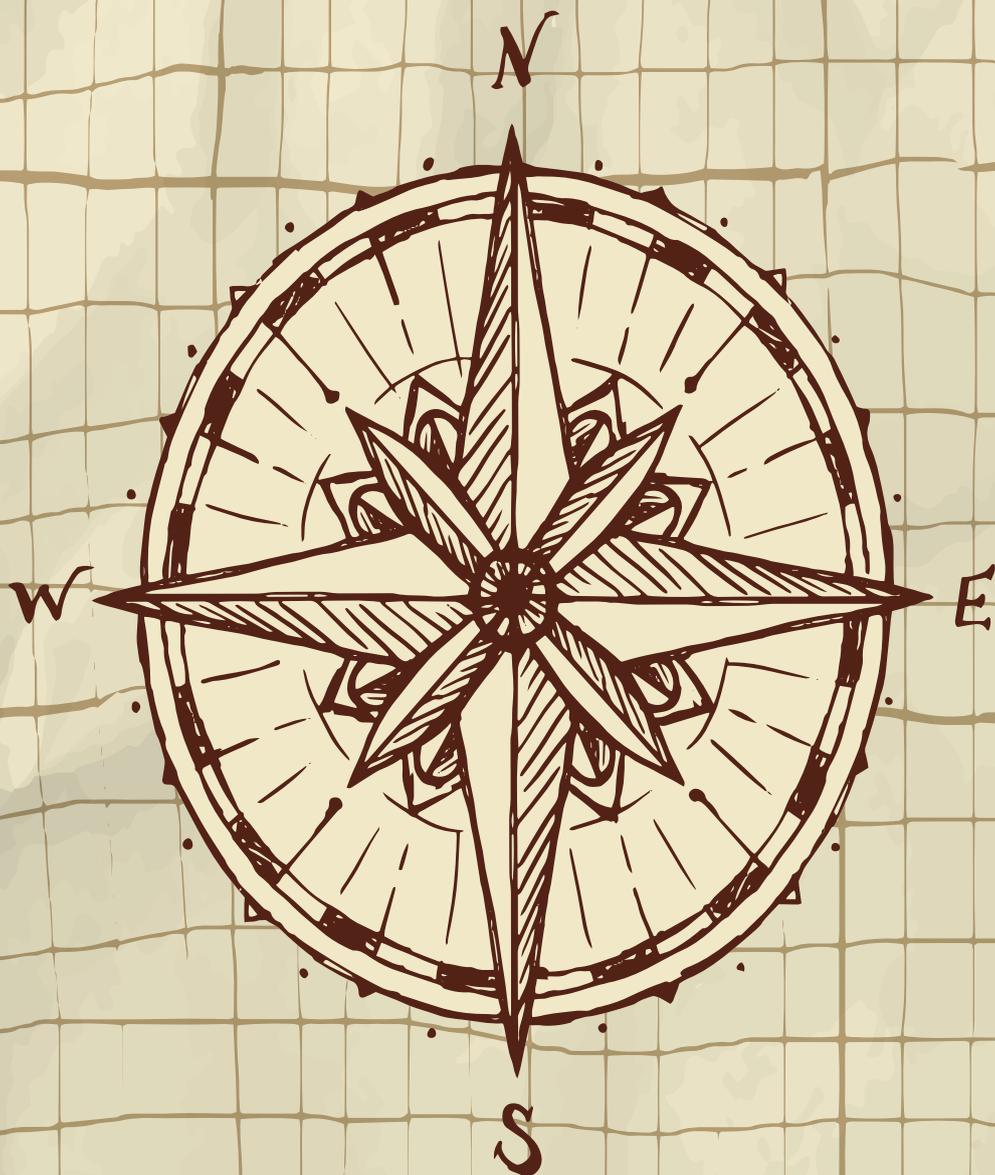


so que Dios no participa de ese proceso, es la geografía de la casualidad que funciona. No puedo creer que Dios elija lugares tan lejanos, tan rústicos, tan marginalizados para que niños nazcan.

Sé que no es culpa de nadie en especial, pero de la historia de la grandiosidad del espacio nacional, y de un cotejo entre la historia del país y la historia del mundo, del capitalismo salvaje. La responsabilidad por modificar eso tampoco es de algún individuo o de Dios: es de toda la sociedad, de los hombres crecidos y de aquello que denominé de consciencia técnico-científica-jurídica (sic), cultural y ambiental, ética y humanística. Este es mi ideario.”



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



AB’SABER, A. N.. Dossi  Nordeste Seco. Sert es e sertanejos: uma geografia humana sofrida. Estudos Avan ados. Vol. 13 (36), USP: 1999.

AB’SABER, A. N. Sert es e sertanejos: uma geografia humana sofrida. Originalidade da terra. Espaços ecológicos e impactos da semi-aridez. Dossiê Nordeste seco. 1999. 59 p. Professor honorário do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo.

AB’SABER, A. N. O que   ser geógrafo: memórias profissionais de Aziz Ab’Saber. Rio de Janeiro: Record,2007.

AGB. Associa o dos Geógrafos Brasileiros. Caderno de Resumos do VI Congresso Brasileiro de Geógrafos. “Setenta anos da AGB: as transforma es do espaço e a geografia no século XX”. Goiânia, GO.,18 a 23 de julho de2004.

AGB. Associa o dos Geógrafos Brasileiros. Anais do 8  Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, 2005, Dourados-MS. Forma o do Professor e Prática de Ensino de Geografia. Dourados, MS: UFMS/UFGD, 2005. v. 1.

AGB. Associa o dos Geógrafos Brasileiros. Anais do VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor. Concep es e Fazeres da Geografia na Educa o: diversidade em perspectiva. Uberlândia-MG, 23 a 27 de julho de2007.

AGB. Associa o dos Geógrafos Brasileiros – AGB–Presidente Prudente. Caderno Prudentino de Geografia n  17 – Dossiê Geografia e Ensino, Vários autores,1995.



ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, G. P. Transposição Didática: Por onde começar? São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, R. D.; PASSINI, E. Y.. O espaço geográfico: ensino e representa o. São Paulo: Contexto, 2002.

ANASTASIOU, L.; ALVES, L. (org.). Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala. Joinville: UNIVILLE, 2002.

ANDRADE, M. C.. Trajetória e compromisso da geografia brasileira. In: CARLOS, A. F. (org.). A Geografia em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999.

ANDRADE, R. C. de. Interdisciplinaridade: um novo paradigma curricular. In: GOULART,  . B.. (Org.) A Educa o na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ARANHA, M.. História da Educa o. São Paulo: Moderna, 1989.

ARELARO, L.. Interessa uma forma o de professores consistente e crítica? Revista Especial Caros Amigos, São Paulo, ano XV, v.1, n. 53, p. 22 e 23, junho 2011.

ARENDT, H.. A Condi o Humana. São Paulo: Record, 1992.

ARROYO, M.. Escola plural. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educa o de Belo Horizonte.



Belo Horizonte: SMED,1994. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?id_m=3>. Acesso em fev. 2014.

AUSUBEL, D. P. et al.. Psicologia Educacional. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D. P.. A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

AUSUBEL, D. P.. Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1988.

AUSUBEL, D. P.. Aquisi o e Reten o de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa, Port.: Plátano, 2003.

BAHIA, Conselho Estadual de Educa o. Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/cee/>>. Acesso em 17 jul. 2014.

BARBOSA, J. L.. Geografia e cinema: em busca de aproxima es e do inesperado. In: CARLOS, A. F. (Org.). A geografia em sala de aula. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BARDIN, L.. Análise de Conteúdo. Lisboa, Port.: Edi es, 1970: São Paulo: Cortez, 1987.

BAXIO, C.. Incidencia de la normativa escolar en el fracaso escolar. In: Problemas de Aprendizaje? Qu  prevención es posible? Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2003.

BEHRENS, M. A..A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1999, Vol. 80, p. 383-403.



BERTALANFFY, L. V.. Teoria Geral dos Sistemas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

BITTENCOURT, A. B.. Sobre o que falam as coisas lá fora? Forma o continuada dos profissionais da educa o. pp. 65-94. In: FERREIRA, N. S. C.(org). Forma o Continuada e Gestão da Educa o. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BLACHE, V. de la. Princípios de geografia humana. 2 ed. Lisboa, Port.: Cosmos,1954. BRASIL. PNLD - Programa Nacional do Livro Didático. FNDE, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2013. 2 ed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educa o – MEC - LDBEN 93994/96. Lei no 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educa o nacional. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordena o Edi es Câmara, 2010.

BRASIL. Ministério da Integra o Nacional. Nova Delimita o do Sertão Semiárido Brasileiro. Semiárido. Relatório Final. Brasília: 2005.

BRASIL. Ministério da Integra o Nacional. Plano Estratégico para o Desenvolvimento Sustentável das Zonas Semiáridas – PDSA. Brasília: MI-SDR, 2005.

BRASIL. Orienta es Curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias/Secretaria de Educa o Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2006 (133 p. Volume 3).



BRASIL. Par metros Curriculares Nacionais de História e Geografia. MEC - Ministério da Educa o. 3 ed. Brasília: SEC/MEC, 2001.

BRASIL. MEC – Parecer MEC/CNE/CEB - Câmara da Educa o Básica n.º 022/98).

BRASIL. Secretaria de Educa o Fundamental. Par metros Curriculares Nacionais: Apresenta o dos Temas Transversais/Secretaria de Educa o Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educa o Média e Tecnológica. Par metros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB, 2000; 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA INTEGRA O NACIONAL. Bases para a recria o da SUDENE. Por uma política de desenvolvimento sustentável para o nordeste. Secretaria de políticas de desenvolvimento Regional. Gti – grupo de trabalho interministerial. Para a recria o da SUDENE. 2003. 68 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA INTEGRA O NACIONAL. Programa de Desenvolvimento Integrado e Sustentável do Semiárido. CONVIVER. Secretaria de Programas Regionais - SPR. Ministério da Integra o Nacional, 2009.

BRASIL – Governo Federal – Ministério da Administra o - Programa de Reforma do Estado – 1995.

BRASIL. MEC, Ministério da Educa o. Trabalhando com a Educa o de Jovens e Adultos – Avalia o e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educa o Continuada, Alfabetiza o e Diversidade, 2006.



BRASIL. MEC- CONSELHO NACIONAL DE EDUCA O. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Básica. MEC/CNE, Brasília, 2013.

BRASIL – MEC/ INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS AN SIO TEIXEIRA (INEP). Tabelas de Matrículas e Reprova es no Brasil. Disponível em:<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 15 jul. 2014.

BRASIL – MEC/INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS AN SIO TEIXEIRA (INEP). Tabela de Ranking dos Estados do Nordeste Semiárido Brasileiro no Pisa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em 20 set. 2013.

BRUNHES, J.. Geografia Humana. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1962.

BRZEZINSKI, I.. Embates na Defini o das Políticas de Forma o e Professores para Atua o Multidisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: respeito   cidadania ou disputa de poder? In: Educa o & Sociedade. Forma o de Profissionais de Educa o: políticas e tendências. Ano XX, n  68, p. 80-108, 1999.

CHALITA, G.. Os atores do processo educacional. Educa o: a soluço está no afeto. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CHEVALARD, Y.. La transposición didáctica: du savoir savant au savoir enseihn . Grenoble, Fra.: Lapens  Sauvage, 1985.



CALLAI, H. C. et al. Grupo, Espaço e Tempo nas Séries Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, RS: Associa o dos Geógrafos Brasileiros, Se o Porto Alegre, RS, 1998.

CALLAI, H. C.. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões. 2 ed. Porto Alegre, RS: UFRGS, 1999.

CALLAI, H. C.. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: Práticas e textualiza es no cotidiano. Porto Alegre, RS: Media o, 2000.

CALLAI, H. C.. A Geografia no Ensino Médio. In: Terra Livre - As Transforma es do Mundo da Educa o - Geografia, Ensino e Responsabilidade Social. São Paulo: Associa o dos Geógrafos Brasileiros, (14): p. 56-89, jan./jul. 2000.

CALLAI, H. C.. Estudar o Lugar para Compreender o Mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualiza es no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre, RS: Media o, 2007.

CALLAI, H. C.. Forma o do Professor de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. de. Geografia em Perspectiva. São Paulo: Contexto, 2002.

CALLAI, H. C.. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (org.). Ensino de Geografia, Prática e Textualiza es no Cotidiano. Porto Alegre, RS: Media o, 2004.

CALLAI, H. C.. O Meio Ambiente no Ensino Fundamental. Espaços da escola, Ijuí, RS, v. 4, n. 27, p. 31-42, 1998.



- CALLAI, H. C.. A forma o do profissional de Geografia. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1999.
- CANAU, V. M.; LELIS, I. A.. A rela o Teoria-Prática na Formata o do educador. In: CANAU, V. M., Rumo a Uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1999.
- CANAU, V. M. Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CARLOS, A. F. A.. O lugar no/do mundo. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 3 ed. 1999.
- CARLOS, A. F. A. (org.). A geografia em sala de aula. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- CARLOS, A. F. A. (org.). A geografia em sala de aula. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CASO, M. V. F.. Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de Innovaciones Operadas en el Tem rio de la Geografía Escolar por un Grupo de Docentes que participaron de la Capacitación en la Ciudad de Buenos Aires Durante 2002-2004. (Tese de Doutorado). Universidad Autónoma de Barcelona. 2006. 531 p.
- CARVALHO, L. D.. Resignifica o e reapropria o social da natureza: práticas e programas de ‘conviv ncia com o semin rio’ no território de Juazeiro-BA. Universidade Federal de Sergipe- UFS. Pr -reitoria de P s-gradua o e Pesquisa. Centro de educa o e Ci ncias humanas. Núcleo de Pós-Gradua o em Geografia. São Cristóvão- SE. 2010. 342 p.



CARVALHO, M. I.. Fim de século, a escola e a Geografia. Ijuí: Ed. da Unijuí, 1998.

CASTELAR, S. M. V.. (org.). Educa o Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006

CASTRO, G.; ANT NIO, C. et al (Org.). Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. 4 ed. Porto Alegre: AGB, se o Porto Alegre, RS, 2003.

CASTRO, G.; ANT NIO, C. Lugar, no-lugar y entre-lugar. Los ângulos del espacio turístico. In: Estudios y Perspectivas en Turismo. Buenos Aires: Centro de Investigaciones y Estudios Turísticos.V. 16, n  1, 2007. p. 5-25.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Ensino de Geografia: práticas e textualiza es no cotidiano. 2 ed. Porto Alegre, RS: Media o, 2007.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Ensino de Geografia, Prática e Textualiza es no Cotidiano. 4 ed. Porto Alegre, RS: Media o, 2004. 2 ed. Porto Alegre, RS: Media o, 2000.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. Porto Alegre, RS: Associa o dos Geógrafos Brasileiros, Se o Porto Alegre, RS, 1998.

CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). Geografia em sala de aula, práticas e reflexões. 3 ed. Porto Alegre, RS: Associa o dos Geógrafos Brasileiros, Se o Porto Alegre, RS, 2003.

CAVALCANTI, S. L .de. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.



CAVALCANTI, S. L. de. Geografia, escola e constru o de conhecimentos. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. Metodologia Científica. 6 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIAVENATO, I.. Introdu o   Teoria Geral da Administra o. 6 ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CHRISTOFOLETTI, A.. Análise de Sistemas em Geografia. São Paulo: Hucitec/EDUSP, 1979.

CONCEI O, E. J. M.. Geografia: discussão epistemológica e da prática educativa. Universidade Federal de Pelotas/RS. Rio Grande do Sul, 2007.

COSTA, J. C. O.. O Currículo de Matemática e a Flexibilidade de Caminhos Formativos. Revista Pátio: Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Porto Alegre, RS, n.13, p.10-13, 2012.

CUNHA, M. I.. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus, 1994.

D'AMBRÓSIO. U.. Educa o para um mundo em transi o. Campinas, SP: Papirus, 2000.

DELORS, J. (Org). Educa o: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez/Brasília: MEC/UNESCO, 1998; 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DEMO, P.. Educar pela pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 1990.2 ed. Campinas, SP: Autores Associados,1998.



DEMO, P. Conhecer & Aprender - Sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

DEWEY, J.. Experiência e educa o. São Paulo: Nacional, 1971.

DEWEY, J. Vida e educa o. Rio de Janeiro: Ed. MQelhoramentos, 1978. (Tradu o An sio Teixeira)

DIAS, R.. Planejamento do turismo no Brasil. São Paulo: Atlas, 2003.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M. C. M.; SHIROMA, E. O.. Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FERNANDES, M. L. B.. A prática educativa e o estudo do meio: o Amapá como estudo de caso na constru o do conceito de sustentabilidade. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo- USP. Programa de Pós-Gradua o em Geografia Física. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. São Paulo. 2008. 253 p.

FERREIRA, N. S. C.(org.). Forma o Continuada e Gestão da Educa o. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FREIRE, P.. Pedagogia do Oprimido. Porto, Port.: Afrontamento, 1975.

FREIRE, P. Educa o como Prática da Liberdade. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. Paulo Freire e os educadores de Rua – uma abordagem crítica. Projetos Alternativos de



Atendimento a Meninos de Rua. Bogotá/UNICEF, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários   prática educativa*. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAG, B. M. e C.. *O Livro didático em questão*. São Paulo: Cortez, 1979.

FREITAS, H. C. L. de. *Formação de Professores no Brasil: 10 anos embate entre projetos de formação*. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP: Unicamp, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FREITAS, N. B.; OLIVEIRA, A. A.; JESUS, N. B. F. de.; ALMEIDA, M. C. de.. *Relação Campo-Cidade: o ensino de geografia e as especificidades do Semiárido*. In: *Múltiplos Espaços para o Exercício da Contextualização. Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro*. V. 1. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2009.

FOUCHER, M.. *Lecionar a Geografia, Apesar de Tudo*. In: VESENTINI, J. W. et al (Org.). *Geografia e Ensino: Textos Críticos*. 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. GADOTTI, M.. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis, 2000a.

FOUCHER, M. *Perspectivas atuais da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.



GALV  O, W. Que Geografia se ensina? – Um estudo sobre representa es de Geografia segundo alunos da 6^a série do ensino fundamental. Disserta o (Mestrado em Geografia) – UFPR/PR, Curitiba, PR. 2007.

GEBRAN, R. A. Oba, hoje tem Geografia! O espaço redimensionado da forma o - a o. Tese (Doutorado em educa o) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Educa o, Campinas, 1996.

GEERTZ, C. A Interpreta o das Culturas. Trad. Fanny Wrobel. Rev. T nica: Gilberto Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENTILI, P. Pedagogia da exclusão. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GIROUX, H. Os Professores como Intelectuais Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 1997.

GOULART,  . B. (Org.) A Educa o na Perspectiva Construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HABERMAS, J. Teoria da a o e do agir comunicativo. São Paulo: Brasiliense, 1989.

HABERMAS, J. Agir comunicativo e razão de transcendentalizada. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.



HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. A organiza o do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento   um caleidoscópio. 5 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. Avalia o mediadora: uma prática da constru o da pré-escola   universidade. Porto Alegre, RS: Media o, 2000.

HUMBOLDT, A. Cosmos: ensayo de una descripción física del mundo. Trad. Bernardo Giner; Jose de Fuentes. Madrid, Esp.: Gaspar e Roig Editores, 1874, Tomo I, II, III e IV.

IANNI, O. A Era do Globalismo. 3 ed. Rio de Janeiro: Civiliza o Brasileira, 1997.

IBGE. Instituto brasileiro de geografia e estatística. IBGE Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/home.php>>. Acesso em 09 out. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DO SEMI RDIO (INSA). Mapa do Semiárido Brasileiro. Disponível em: <http://www.insa.gov.br/>. Acesso em 13 out. 2013.

IMBERNÓN, F. A Educa o no século XXI. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

IRPAA. Referencial Curricular de Educa o para Convivência com o Semiárido. Juazeiro, Bahia: Mimeo, 2003.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no Ensino de Geografia. Santa Cruz do Sul, RS: Ed. da Edu-



nisc, 1997.

KAERCHER, N. A.. A Geografia   o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al. (Orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre, RS: Associa o dos Geógrafos Brasileiros, Se o Porto Alegre, RS, 1998.

KRONBAUER, S. G.; SIMIONATO, M.. Forma o de Professores. São Paulo: Paulinas, 2008.

LACOSTE, Y.. A Geografia – Isso serve em primeiro lugar, para fazer a guerra. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. 1 ed. 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A.. Fundamentos de Metodologia Científica. 4. ed. Ver. Ampl. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBANEO, J. C.. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Cole o Magistério. Série Forma o do Professor). 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LIBANEO, J. C. Adeus Professor, Adeus Professora? novas exigências educacionais e profissão docente. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Cole o Questões da Nossa  poca).

LIMA, E. de. S.. A Forma o de Professores no Semiárido: valorizando experiências e reconstruindo valores. In: Tecendo Saberes em Educa o, Cultura e Forma o. Caderno Multidisciplinar – Educa o e Contexto do Semiárido Brasileiro. V. 3. Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

LIMA, E. de. S. Forma o Continuada de Professores no Semiárido: ressignificando saberes e pr ti-



cas.2 ed. Teresina: Edufpi, 2010. 1 ed. 1997.

LIMA, L. de. O.. Estórias da Educa o no Brasil: de Pombal a Passarinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Brasília, 1997.

LINS, C. M.; SOUZA, E.; PEREIRA, V.. Educa o Para Convivência com o Semi- rido: a proposta de elabora o de um livro didático. In: RESAB. Educa o para a Convivência com o Semi- rido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro/BA. Selo Editorial RESAB, 2006.

LOPES, C. S.. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Departamento de Geografia. Programa de Pós-Gradua o em Geografia Humana. São Paulo. 2010. 258 p.

LORENZATO, S.. Para aprender matemática. Campinas, SP: Autores Associados, 2006 (Cole o Forma o de Professores).

LUCK, H.. Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LUCKESI, C. C.. Avalia o da aprendizagem escolar. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUNETTA, V. N.. Actividades práticas no ensino da Ciência. Revista Portuguesa de Educa o, v.2, n.1, p.81, 1991.



MAFFESOLI, M.. No fundo das Aparências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MALVEZI, R. Semiárido - uma visão holística. Pensar Brasil. Brasília: Confea. Conselhos Regionais de Engenharia e Arquitetura-CREA. 2007.

MANNING, P.K.. Metaphors of the Field: varieties of organizational discourse. Administrative Science Quarterly, vol 24. N  4, December 1979, PP. 660-671. In: NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa – características, uso e possibilidades. Caderno de Pesquisa em Administra o. São Paulo: V, 1, n  3, 2  sem. /1996.

MARRE, J. L. História de vida e método biográfico. Cadernos de Sociologia. Porto Alegre, v.3, n.3, p.89-141, jan. /jul. 1991.

MARTINS,  . Geografia e Ontologia: o fundamento geográfico do Ser. In: GEOUSP – Espaço e Tempo. São Paulo, N  21, pp. 35-51, 2007.

MARTINS, J. da. S.; LIMA, A. R.. Educa o com o P  no Chão do Sertão. PE: Gráfica Franciscana, 2001. 2 ed. 2004.

MARTINS, J. das .. Anota es sobre a intera o em rede. In: Educa o para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico-práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educa o do Semiárido Brasileiro. Selo Editorial RESAB, 2006.

MARTINS, J. das. Tecendo a rede: notícias críticas do trabalho de descoloniza o curricular no Semi- rido Brasileiro e outras excedências. (Tese de Doutorado). Doutorado em Educa o - Univer-



sidade Federal da Bahia – UFBA, 2006.

MATURANA, H.. A  rvore do conhecimento. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C.. O ensino de ciências naturais na escola normal: aspectos históricos. Terezina, PI: Edufpi, 2002.

MENEZES, A. C.; ARAUJO, L. M.. Currículo, Contextualiza o e Complexidade: espaço de interlocu o de diferentes saberes. In: Currículo, Contextualiza o e Complexidade: elementos para se pensar a escola no Semiárido. Caderno Multidisciplinar. V. 1. Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007 e 2006.

MICHALISZYN, M. S.; TOMASINI, R.. Pesquisa: o artesanato intelectual e seus artífices. Curitiba/PR: Protexoto, 2004.

MORAES, A. C. R.. Geografia: Pequena História Crítica. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. de. (Orgs.). Os Sete Saberes   Educa o do Presente: por uma educa o transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MOREIRA, A. F.B. Currículo: espaço de produ o de identidades. Revista de Educa o Presente! Ano 14, n. 52, MAR/ MAI.2006.

MOREIRA, A. F.B. Educa o Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. Revista Brasileira de Educa o. N. 23, maio/junho/julho, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>



rbedu/n23/n23a11.pdf> . Acesso em: 10 jul. 2014.

MOREIRA, R.. O que   Geografia. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MOREIRA, R . Para Onde Vai o Pensamento Geográfico? Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

MOREIRA, M. A.. Energia, entropia e irreversibilidade. Porto Alegre, Instituto de Física, UFRGS. Textos de Apoio ao Professor de Física, n . 9, 1998.

MOREIRA, M. A. A Pesquisa em Educa o em Ciências e a Forma o Permanente do Professor de Ciências. In: SÁNCHEZ, J.M., O NORBE, T. y BUSTAMANTE, G.I. (Editores), Educación Científica. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, Espa a, 1998.

MORIN, E.. Introdu o ao Pensamento Complexo. Lisboa, Port: Inst. Piaget, 1990.

MORIN, E.. Os Sete Saberes Necessários   Educa o do Presente. In: MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. da C. de. (Orgs.). Os Sete Saberes   Educa o do Presente: por uma educa o transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

NÉRI, A. C.; SILVA, E. R.; SOUZA, I. P. F de.; ARAÚJO, L. M.. Reflexões sobre a Forma o Cont nuada de Professores na Perspectiva da Educa o para a Convivência com o Semiárido. In: Educa o para a Convivência com o Semiárido: reflexões teórico- práticas. 2 ed. Juazeiro/BA: Selo Editorial-RESAB, 2001; 2006.



NÓVOA, A.. Concep es e Práticas da Forma o Contínua de Professores. In: NÓVOA, A. (org.) Forma o Contínua de Professores: realidades e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. (Org.) Vidas de professores. Porto, Port.: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, A. (Org.) Os professores e a sua forma o. 2 ed. Lisboa, Port.: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). Os Professores e a sua Forma o. Tradu o de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Concei o Afonso. Lisboa, Port.: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). Para uma Forma o de Professores Construída dentro da Profissão. Revista Educación. Universidade de Lisboa/Lisboa/Portugal. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em 08 abr. 2013.

NÓVOA, A. (Org.). Professores: imagem do futuro presente. Lisboa/PT: EDUCA, 1999. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/53200450/antonio-novoa-2009-professores-imagens-do-futuro-presente>>. Acesso em 10 mar. 2013.

NUNES, C. X.; RIVAS, C. L. F. R.. Novas linguagens e práticas interativas no Ensino da Geografia. In: Encontro de geógrafos de América Latina “caminando en una América Latina en transformación, 12., Montevideo, Uruguay, 2009. Anais do... Montevideo, Uruguay, 2009. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3107_Figueroado_Razoni_Rivas_Carmen_Lucia.pdf>, 2009. Acesso em 08. ago. 2011.

OCDE – Organiza o para a Coopera o e Desenvolvimento Econ mico. Exame PISA. 2013/2014;



OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (orgs.). *Forma o em contexto: uma estratégia de integra o*. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Para onde vai o ensino da geografia?* São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, A. U. (Org.). *Proposta Curricular para o ensino de Geografia no II Grau*. São Paulo: CENPEC-SEC, 1994. V. 2.

PADILHA, R. P. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

PANDINI, C. M. C.. *Didática I*. 2 ed. rev. e atual. Florianópolis, SC: UnisulVirtual, 2008.

PAULA, I.. *A gestão da educa o contextualizada no seminário: indaga es de um processo*. (Disserta o do Doutorado). Mestrado em Educa o - UFBA, 2010.

PERNAMBUCO, Conselho Estadual de Educa o. Disponível e m : http://www.cee.pe.gov.br/index_legislacao.htm. Acesso em 17 jul. 2014.

PERRENOUD, P.. *Práticas Pedagógicas: profissão docente*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PEREIRA, D.. *Geografia escolar: uma questão de identidade*. In: *Cadernos CEDES*. (39): p. 47-56, dez. 1996.



PEREIRA, D.. Paisagens, Lugares e Espaços: A Geografia no Ensino Básico. Boletim Paulista de Geografia, n. 79. São Paulo: AGB - SP, jul./2003, p. 9-21.

PEREIRA, V. A.. A Prática Docente no  mbito das Novas Narrativas e a Produção de Saberes e Sentidos da Educação Contextualizada no Semiárido brasileiro. In: Tecendo Saberes em Educação, Cultura e formação. V. 3. Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB, 2007.

PILETTI, N; PILETTI, C. História da Educação. São Paulo:  tica, 2000.

PIMENTA, S. G. e LIMA, A. M. Trabalho e formação de professores: saberes e identidade. IN: Educação: novos caminhos em um novo mil nio. Valfredo de Souza Ferreira (org). João Pessoa: Autor Associado, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das. G. C.. Docência no Ensino Superior. Vol 1. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, A.. Processos Educativos e sua G nese na Convivência de suas pedagogias subterr neas no Semiárido Brasileiro. (Tese de Doutorado). Doutorado em Educação - UFRGS, 2002.

PINTO, E. B.. Educação Ambiental em área semiárida da Bahia – uma contribuição apra a gestão. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanguana, 2010.

POLIDOR, L. de. F.; STIGAR, R.. A Transposição Didática: a passagem do saber científico para o saber escolar. Ciberteologia - Revista de Teologia & Cultura - Ano VI, n. 27, p. 153- 159, 2009.



PONTUSCHKA, N. N. A geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). *Novos caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, N. N. *Novos Caminhos da Geografia*. São Paulo: Contexto, 2001. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, N. N. *Para ensinar e aprender Geografia*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2006. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Cole o docência em forma o. Série Ensino Fundamental).

PONTUSCHA, N. N.; OLIVEIRA, A. U.(org). *Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H.. *Para ensinar e aprender Geografia*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 1 ed. 2007. (Cole o docência em forma o. Série Ensino Fundamental).

PRADA, L. E. A.. *Forma o Participativa de Docentes em Serviço*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

RAFFESTIN, C.. O que   o Território? In: SANTOS, M.. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo:  tica, 1993.

RAMOS, M.. A pedagogia das competências e a psicologiza o das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*. v. 27, n.3, set./dez., 2001



RATZEL, F.. Sociedade, Estado e Território (trecho da obra Antropogeografia). Vol.1, 1882. Disponível em: <<http://carolcarvalhofreitas.blogspot.com.br/2008/06/ratzel-x-vidal-hpg.html>> Acesso em 15 set. 2013.

REDE DE EDUCA O PARA O SEMIÁRIDO BRASILEIRO (RESAB). Educa o para a convivência com o Semi- rido brasileiro. Referências Teórico-Práticos da RESAB. Bahia: Gráfica Franciscana: Secretaria Executiva da RESAB, 2004.

REIS, E. dos. S. Educa o do Campo e Desenvolvimento Rural Sustentável: avalia o de uma prática educativa. Bahia: Gráfica e Editora Franciscana, 2004.

REIS, E. dos. S. A contextualiza o dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorienta o curricular das escolas do campo no seminário brasileiro. (Tese de Doutorado) Doutorado em Educa o - UFBA, 2009.

RELPH, E. As Bases Fenomenológicas da Geografia. Revista Geografia, v. 4, n. 7, p. 1-25, abr, 1979.

RIBEIRO, M. L. História da Educa o. São Paulo: Cortez, 1989.

RIVERA, J. A. S. y GUTIERREZ, P. R. La realidad geohist rica de la ense anza de la geografía y la practica escolar en el marco de los cambios curriculares. In asantia@ula.ye, 2014.

RODRIGUES, Z. A. L. Metodologia para uma educa o em projetos contextualizados. Curitiba, PR.: LeDze Ed., 2014 (em edi o)



ROMANELLI, O. de. O.. História da Educação no Brasil: 1930-1973. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RUA, J. et al. (orgs.). Para Ensinar Geografia. Rio de Janeiro: ACCESS, 1993.

RUDIO, F. V. Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

RUIZ, A. J. Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 1986.

RUIZ, R. O.. La Educación y los Derechos Humanos ante los Desafíos de la Convivencia. In: CARIDE, J. A. Los Derechos Humanos en la Educación y la Cultura: del discurso político a las prácticas educativas. Rosario, Argentina: Homo Sapien Ediciones, 2009.

SACRISTÁN, J. G. Poderes Instáveis em Educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática, Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre, RS: Penso, 2013.

SAGÜES, A. R.. ? Que Hacemos Cuando Hacemos? Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. In: BELGIH, H. (comp.) Reflexiones Sobre la Práctica Docente en los Procesos de Integración Escolar. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2007.

SCHON, D.. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre, RS: Artmed, 2005.



SANTAELLA, L. e VIEIRA, J. A.. Metaci ncia. São Paulo: Mérito, 2008.

SANTANA FILHO, M. M de. A educa o geográfica escolar: conteúdos e refer nciasn docentes. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia. Programa de Pós-Gradua o em Geografia Humana. (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo- USP. São Paulo. 2010. 420 p.

SANTOS GUERRA, M.  .. Las falácias de la participación. Participar, y como, en Laeducaci n. Esa es la cuestión. In: Curso de Verano, 1, 2001, Consejo Escolar de Castilla y León. [Anales...]. Junta de Castilla y León, 2001.

SANTOS, B. de S.. Um discurso sobre as Ciências. Lisboa, Port.: Afrontamento, 1995.

SANTOS, M. Metamorfose do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. Metamorfose do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, M. A Natureza do Espaço: espaço e tempo, razão e emo o. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, M. Por uma outra Globaliza o: do pensamento único   consciência universal. São Paulo: Record, 2000. 2 ed. 2006

SANTOS, M. Da Totalidade ao Lugar. São Paulo: Edusp, 2005.



SANTOS, M. A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emo o. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, L. L.. Currículo em tempos dificeis. Educa o em Revista, Belo Horizonte, v. 45, jun./2007.

SANTOS, L.. A constru o do currículo: sele o do conhecimento escolar. Salto para o futuro. Currículo: conhecimento e cultura. Ano XIX, n  1, Abr. 2009.

SANTOS, R. M. R dos.; SOUZA, M. L de.. O ensino de Geografia e suas linguagens. Curitiba, Pr: Ibpx, 2010. (cole o Metodologia do Ensino de História e Geografia; v. 8).

SCHEIBE, L.. Forma o de Profissionais da Educa o Pós-LDB: vicissitudes e perspectiva. In: VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (orgs.). Forma o de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

SENGE, P. A quinta disciplina. São Paulo: Atlas, 1994.

SILVA, L. R. da.. Do Senso-comum   Geografia Científica. São Paulo: Contexto, 2004.

SILVA, G. R. da. O ensino da Geografia na educa o básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contempor nea. Tese de doutoramento – USP, 2010.

SILVA, T. T. da. Currículo, conhecimento e democracia: as li es e as d vidas de duas décadas. Cadernos de Pesquisa, mai.1990.



SOMMA, M. L. Alguns Problemas Metodológicos no Ensino de Geografia.2003. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Org.). Geografia em Sala de Aula: Práticas e Reflexões. 4 ed. Porto Alegre: AGB, se o Porto Alegre, 2008.

SOUZA, C. M. S. G.; MOREIRA, M. A.. Pseudoorganizadores Prévios como Elementos Facilitadores da Aprendizagem em Física. Revista Brasileira de Física, v. 11, n. 1, 1981.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina, Pr: Eduel, 2004.

SOUZA, I. P. F. de.. A Gestão da Educa o Contextualizada no Semi- rido: indaga es de um processo. (Disserta o de Mestrado). Mestrado em Educa o. UFBA, 2010.

STEFANELLO, A. C.. Didática e Avalia o da Aprendizagem no Ensino de Geografia. Curitiba, Pr: Ibpex, 2008 e 2009.

SUERTEGARAY, D. M. A.. O Que Ensinar em Geografia (Física)? In: REGO, N. (Org.). Geografia e educa o: gera o de ambiências. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

SUETERGARAY, D. M. A.. A Pesquisa e educa o de professores. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U..Geografia em Perspectiva. SP: Contexto, 2002.

TACHIZAWA, T.. Organiza es não governamentais e Terceiro setor: cria o de ONGs e estratégias de atua o. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2004.



TORRES, R. M. Educa o para todos: um tesouro a descobrir e a tarefa por fazer. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S.. Introdu o   pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educa o. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A. (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma constru o possível. 14 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VESENTINI, J. W. O método e a Praxis (Notas pol micas sobre a geografia tradicional e geografia crítica). São Paulo: Terra Livre, 2004.

VESENTINI, J. W. O Ensino da Geografia no Final do Século XX. Caderno Prudentino de Geografia, n.17, Presidente Prudente - SP, v. 17, p. 5-19, 2005.

VESENTINI, J. W. A questão do livro didático no ensino de Geografia. In: VESENTINI (org). Geografia e ensino: textos críticos.4 ed. Campinas, SP: Papirus,1996. 1 ed. 1987.

VESENTINI, J. W. Brasil: sociedade e espaço. Geografia do Brasil. 26 ed. São Paulo:  tica, 1995.

VESENTINI, J. W. (Org.) O ensino da Geografia no século XXI. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VIANNA, I. O. de. A.. Forma o Docente no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, C. M. L; GALLO, S; A forma o de professores na sociedade do conhecimento. Bauru, SP: Edusc,



2004, p. 21-54.

YUS, R.. Hacia Una Educación Global desde la Transversalidad. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S. A, 1996.

ZABALZA, M. A.. Formação do docente universitário. In: O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.



Del autor



Posdoctorado y Doctorado en Agroecología y Desarrollo Territorial por el Programa de Posgrado en Agroecología y Desarrollo Territorial – PPGADT por la Universidad Federal del Valle del São Francisco – UNIVASF (2019-2022). Doctorado en Educación por el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Católica de Santa Fe-UCSF/Argentina (2014-2017). Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Internacional de Lisboa – Portugal (2007-2009). Máster en Tecnología Ambiental por el Instituto Tecnológico de Pernambuco - ITEP/PE (2012-2014). Especialista en Auditoría y Peritaje Ambiental - UNESA/SP (2019-2020). Especialista en Derecho Ambiental - FARMART (2021-2022); Licenciada en Geografía - UPE (1997-2001). Bachiller en Geografía - UNESA/RJ (2019-2022). Profesor efectivo del Instituto Federal del Sertão Pernambucano - IFSertãoPE (desde 2010). Profesor permanente del Programa de Posgrado (Maestría y Doctorado) en Ecología Humana y Gestión Socioambiental - PPGEcoH de la Universidad del Estado de Bahía - UNEB (desde 2021). Profesor invitado en el Programa de Posgrado Doctorado en Ecoturismo y Turismo Sostenible de la División Internacional de Educación - Fondo Verde - Perú (desde 2021). Profesor permanente del Programa de Posgrado (Doctorado) en Agroecología y Desarrollo Territorial (PPGADT) de la Universidad Federal del Valle do São Francisco – UNIVASF (desde 2022); Miembro de la Red Iberoamericana de Medio Ambiente - REIMA/AC (desde 2017). Miembro de la Asociación Brasileña de Agroecología - ABA (desde 2020) actuando en el Grupo del Trabajo Gestión de Agroecosistemas.



Miembro-investigador del Núcleo de Agroecología y Producción Orgánica - Ensayo para la Vida - UNIVASF (desde 2021). Líder del Grupo de Investigación Geoambiental y Agroecológico - GPGeA (desde 2014). Miembro del Grupo de Investigación en Geografía Física, Análisis Ambiental y Dinámica del Paisaje - UFPA. Miembro del Consejo Editorial de Editora Científica Digital (desde 2021). Conferencista nacional e internacional. Tiene experiencia en el área de Geociencias, con énfasis en Geografía Física, trabajando principalmente en los siguientes temas: Paleoclimas, Paleoecología, Paleoecosistemas, Paleoagroecosistemas, Paleobiodiversidad, Agroecología, Etnoecología, Territorio, Desarrollo Sostenible, Ecoturismo, Turismo Sostenible y Derecho Ambiental.



Política y alcance de la colección de libros de estudios avanzados en Salud y Naturaleza



Estudios Avanzados sobre Salud y Naturaleza (EASN) es una colección de libros publicados anualmente para investigadores en ciencias exactas, salud y naturaleza. Nuestro objetivo es servir como un espacio de difusión de la producción académica temática sobre estas áreas, permitiendo el libre acceso y difusión de los escritos de los autores. Nuestro público objetivo para recibir las producciones son posdoctorados, doctores, maestrías y estudiantes de posgrado. De esta forma, los autores deben tener algún título citado o cursar un curso de posgrado. Además, la Colección aceptará la participación en coautoría. Nuestra política de envío recibirá artículos científicos con un mínimo de 5.000 y un máximo de 8.000 palabras y reseñas críticas con un mínimo de 5 y un máximo de 8 páginas.

EASN también recibirá resúmenes extendidos entre 2.500 y 3.000 caracteres, acompañados del título en inglés, resumen y palabras clave. Las obras se recibirán en un flujo continuo, publicándose 4 volúmenes de esta colección por año. Los artículos pueden estar escritos en portugués, inglés o español. Nuestra política de evaluación pretende seguir los criterios de novedad, discusión razonada y revestida de valor teórico y práctico relevante, dando siempre preferencia a la recepción de artículos con investigaciones empíricas, no rechazando otros enfoques metodológicos.

De esta forma, los artículos serán analizados a través del mérito (en el que se discutirá si el trabajo se ajusta a las propuestas de la colección) y formato (que corresponde a una evaluación del portugués y de la lengua extranjera utilizada).



El tiempo de análisis de cada trabajo será de unos dos meses desde el depósito en nuestra web. El proceso de evaluación de artículos se lleva a cabo inicialmente en el envío de artículos sin mencionar al autor(es) y/o coautor(es) en ningún momento durante la fase de envío electrónico. La mención de los datos sólo se hace al sistema que deja oculto(s) el(los) nombre(s) del(los) autor(es) o coautor(es) a los evaluadores, con el objetivo de hacer la evaluación imparcial. La elección del evaluador la hace el editor de acuerdo al área de graduación y posgrado del docente evaluador con el tema a ser abordado por el(los) autor(es) y/o coautor(es) del evaluado artículo. Una vez finalizada la evaluación sin mencionar el(los) nombre(s) del(los) autor(es) y/o coautor(es), el evaluador envía una carta de aceptación, aceptación con enmiendas o rechazo del artículo enviado dependiendo de la opinión de el evaluador. El paso posterior es la elaboración de la carta por parte del editor con la respectiva opinión del evaluador al autor(es) y/o coautor(es).

Finalmente, si el trabajo es aceptado o aceptado con sugerencias de modificaciones, se notifica al(los) autor(es) y/o coautor(es) los respectivos plazos y agregación de su(s) dato(s) así como calificación académica. Nuestra colección de libros también está dedicada a la publicación de una obra completa referente a monografías, disertaciones o tesis doctorales.

El público tendrá libre acceso inmediato al contenido de las obras, siguiendo el principio de que poner el conocimiento científico a disposición del público de forma gratuita proporciona una mayor democratización del conocimiento a nivel mundial.



Índice



A

Alumnos

página 18

página 152

página 158

página 167

página 190

página 212

E

Educacion

página 132

página 136

página 140

página 183

página 272

Escuelas

página 113

página 134

página 145

página 196



página 266

página 301

G

Geografía

página 30

página 146

página 198

página 227

página 227

página 247

T

Trabajo

página 171

página 182

página 254

página 274

página 279





Este trabajo escrito por el investigador tiene gran relevancia cuando se trata de la enseñanza de la geografía en el noreste de Brasil. A través de este estudio empírico y fundamentado, encontramos un guión que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre la disciplina de la geografía, permitiendo así una mejora en la enseñanza. Así, esta obra de gran valor fortalece la didáctica y metodología de enseñanza de los docentes.

