

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL VI

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Paula Arcoverde Cavalcanti
Imagem da Capa	Daniel Collier / 123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal



Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.ª Dr.ª Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.ª Dr.ª Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.ª Dr.ª Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla – La Mancha*, Espanha
Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal
Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES – Centro Universitário de Mineiros
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México
Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Dr.ª Lúvia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
Prof.ª Dr.ª Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal

Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [livro eletrônico]: teorias, métodos e perspectivas: vol.VI /
Organizadora Paula Arcoverde Cavalcanti. – Curitiba, PR: Artemis,
2022.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
Edição bilíngue
ISBN 978-65-87396-56-9
DOI 10.37572/EdArt_270522569

1. Educação. 2. Ensino – Metodologia. 3. Prática de ensino.
I.Cavalcanti, Paula Arcoverde.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O Livro “**Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas**” é composto de trabalhos que possibilitam uma visão de fenômenos educacionais que abarcam questões relacionadas às teorias, aos métodos, às práticas, à formação docente e de profissionais de diversas áreas do conhecimento, bem como, perspectivas que possibilitam ao leitor um elevado nível de análise.

Sabemos que as teorias e os métodos que fundamentam o processo educativo não são neutros. A educação, enquanto ação política, tem um corpo de conhecimentos e, o processo formativo dependerá da posição assumida, podendo ser incluyente ou excluyente.

Nesse sentido, o atual contexto – econômico, social, político – aponta para a necessidade de pensarmos cada vez mais sobre a educação a partir de perspectivas teóricas e metodológicas que apontem para caminhos com dimensões e proposições alternativas e incluyentes.

O **Volume VI** reúne 20 trabalhos que apresentam diversas análises acerca de métodos, práticas e perspectivas, próprias do campo da educação a partir da ideia de criar e garantir o processo de ensino-aprendizagem significativo. Assim, os sujeitos são considerados como responsáveis pelo seu próprio conhecimento e, os métodos e instrumentos pedagógicos do processo da aprendizagem são constructos sociais que possibilitam experiências e aprendizagens dentro de realidades diversas.

A educação, entendida como um processo amplo que envolve várias dimensões, precisa ser (re)pensada, (re)analizada, (re)dimensionada, (re)direcionada e contextualizada.

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

MÉTODOS, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

A MEMÓRIA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO DE CASO

Edson Rodrigues Passos

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225691

CAPÍTULO 2..... 10

ACOSO MORAL Y MALTRATO EN LA SOCIEDAD: ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA AFRONTAR LA PROBLEMÁTICA

Sandra Isabel Correa León

Oscar Giovanni Escobar Calle

Marina Parés Sóliva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225692

CAPÍTULO 3..... 21

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROGRAMA DE APOIO A ESTUDANTES FINALISTAS – MEDIDA DE COMBATE AO INSUCESSO ESCOLAR - NA ESCE/IPS

Maria Dulce da Costa Matos e Coelho

Sandra Cristina Dias Nunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225693

CAPÍTULO 4..... 29

APRENDER A LEER CON TRASTORNOS ESPECÍFICOS DE LENGUAJE TRANSITORIO

Ascencio Maldonado Guerra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225694

CAPÍTULO 5.....42

COMPETÊNCIA PARA INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: TÉCNICA CLOZE COMO POSSIBILIDADE DE APERFEIÇOAMENTO

Silvia Carla Comelli Ribeiro

Joel Haroldo Baade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225695

CAPÍTULO 6..... 53

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

María Jesús Vitón de Antonio

Daniela Gonçalves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225696

CAPÍTULO 7..... 66

DIAGNÓSTICO SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMBUSTIÓN EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS

Sergio Laurella

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225697

CAPÍTULO 8..... 77

EDUCAR PELO EXEMPLO: INACIANOS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA AMÉRICA PORTUGUESA (1549-1583)

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225698

CAPÍTULO 9..... 82

EL ACTIVISMO DIGITAL COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA ESCUELA NAVAL DE SUBOFICIALES A.R.C. "BARRANQUILLA"

Harold Álvarez Campos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225699

CAPÍTULO 10..... 95

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA EDUCACIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Willian Geovany Rodríguez Gutiérrez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256910

CAPÍTULO 11..... 102

EL DIAGNÓSTICO DE LA CONDICIÓN FÍSICA DE LOS ESTUDIANTES DE LA UCP "ENRIQUE JOSÉ VARONA"

Yolanda Zulueta Robles

Generoso Márquez Záez

Luis Ferreiro Armenteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256911

CAPÍTULO 12112

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM USANDO COMO RECURSO FERRAMENTAS DIGITAIS: O VÍDEO

Teresa Pinto

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256912

CAPÍTULO 13122

EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS EN EL CONTEXTO DE MEDIACIÓN REMOTA

Karol Cubero Vásquez

Lucia Villanueva Monge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256913

CAPÍTULO 14134

HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGAL: ANÁLISE DE MANUAIS ESCOLARES (2011-2018)

Fernando Santiago dos Santos

Fernando Manuel Seixas Guimarães

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256914

CAPÍTULO 15 144

LAS CARPETAS ESCOLARES DE LA ESCUELA SECUNDARIA. UN DISPOSITIVO QUE RECLAMA UN LUGAR EN LA AGENDA PEDAGÓGICA CONTEMPORÁNEA

María Belén Barrionuevo Vidal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256915

CAPÍTULO 16156

METHODS APPLIED IN THE CHANGING PROCESS OF THE STUDIES OF PRE-SCHOOL EDUCATION

Sigita Saulėnienė

Nijolė Meškėlienė

Jolanta Bareikienė

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256916

CAPÍTULO 17	170
O QUE É E PARA QUE SERVE A AVALIAÇÃO EM SALA DE AULA?	
Vera Monteiro Natalie Santos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256917	
CAPÍTULO 18	184
O QUE É PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI): POR ONDE COMEÇAR SUA CONSTRUÇÃO?	
Marly Cristina Barbosa Ribeiro Rosani Ribeiro de Mira Lara Ribeiro do Vale e Paula Wellington Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256918	
CAPÍTULO 19	196
O TEMPO E O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Talia Rodrigues	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256919	
CAPÍTULO 20	213
TEORÍA DE LA ARGUMENTACIÓN EN TERCER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: EL CASO DEL INSTITUTO MÁRTIRES 20 DE FEBRERO SECUNDARIA	
Cuitláhuac Rodríguez Campos	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052256920	
SOBRE A ORGANIZADORA	231
ÍNDICE REMISSIVO	232

CAPÍTULO 6

DESAFÍOS SOCIETALES Y COMPROMISOS COEDUCATIVOS: APRENDIZAJES SITUADOS Y RETOS PEDAGÓGICOS TRANSFORMADORES

Data de submissão: 18/02/2022

Data de aceite: 10/03/2022

María Jesús Vitón de Antonio

Profesora Titular y
Coordinadora del Grupo de
Investigación SleP de la UAM
Universidad Autónoma de Madrid (UAM)
Espanha
<https://orcid.org/0000-0002-7006-8671>

Daniela Gonçalves

ESE de Paula Frassinetti
CIDTFF da Universidade de Aveiro
CIPAF da ESEPF
Portugal
SleP de la Universidad Autónoma de
Madrid (UAM)
Espanha
<https://orcid.org/0000-0003-2138-1124>

RESUMEN: Hacer de la vida educativa una viva reflexividad desde la acción formativa como acción que nos transforme, implica hacer de la tarea pedagógica una praxis crítica y creativa (Vitón, 2019) en la que, recogiendo los desafíos sociales y su complejidad, hace posible desplegar un compromiso decidido con los retos de un aprendizaje situado dialógico, crítico y relevante, a fin de dar tratamiento a las exigencias transformadoras del siglo XXI.

Esta orientación formativa conlleva entender los compromisos de la democratización de bienes comunes, para atender el cuidado de las situaciones de aprendizaje (UNESCO, 2015) como mediaciones generadoras con las que configurar comunidades educativas de práctica crítica emancipatoria (Vitón y Gonçalves, 2017) que hace de los cuidados una praxis ética y política frente a lo que atenta, limita o niega la vida. En este contexto, es clave rescatar la potencial agencia transformadora del quehacer formativo para contribuir al desarrollo de una sociedad más libre, responsable y solidaria, al implicarse en la formación de sujetos participantes activos de una ciudadanía paritaria, incluyente y creativa. Esto es, sujetos que, como agentes transformadores, se conflictúan con las inequidades y se construyen respetuosos con los bienes comunes (UNESCO, 2015), sabiéndose responsables en su sostén y para su sostenibilidad, haciendo posible la mejora de una calidad de vida para todas y todos, libre de cualquier forma de exclusión.

PALABRAS-CLAVE: Formación transformadora. Cuidado pedagógico. Aprendizaje situado.

SOCIAL CHALLENGES AND CO-EDUCATIONAL COMMITMENTS: SITUATED LEARNING AND TRANSFORMATIVE PEDAGOGICAL CHALLENGES

ABSTRACT: Making educational life a lively reflexivity from the training action as an action

that transforms us, implies making the pedagogical task a critical and creative praxis (Vitón, 2019) in which, gathering the societal challenges and their complexity, makes it possible to deploy a resolute commitment to the challenges of dialogical, critical and relevant situated learning, in order to address the transformative demands of the 21st century. This training orientation entails understanding the commitments of the democratization of common goods, to attend to the care of learning situations (UNESCO, 2015) as generating mediations with which to configure educational communities of emancipatory critical practice (Vitón and Gonçalves, 2017) that makes of care an ethical and political praxis against what threatens, limits or denies life. In this context, it is key to rescue the potential transformative agency of the training task to contribute to the development of a freer, more responsible and supportive society, by becoming involved in the training of active participants in equal, inclusive and creative citizenship. That is, subjects that, as transforming agents, conflict with inequities and are built respectful of common goods (UNESCO, 2015), knowing they are responsible for their support and for their sustainability, making it possible to improve a quality of life for all. and everyone, free from any form of exclusion.

KEYWORDS: Transformative training. Pedagogical care. Situated learning.

1 INTRODUCCIÓN

Desarrollar, en los espacios y procesos formativos cuidados como praxis educadoras acordes con la democratización de las relaciones, los conocimientos, exige plantearnos el desarrollo de los aprendizajes situados en los que se hace viva una pedagogía centrada en la vida de las personas y los colectivos, estos es, en sus sueños, necesidades, problemáticas, nos implica fundamentalmente cuidar miradas, enfoques y tratamientos (Vitón y de Castro, 2019) atravesadas por una reflexión ética-política en la dirección que apunta Butler (2021). Aquella con la que hacer nuestro un compromiso certero de sentirnos, pensarnos y actuarnos compartiendo un sentido de lo común que nos habita para cuidarlo colectivamente y de esta manera cuidar la vida y las vidas todas de un modo otro a lo que las coloniza de formas burocratizadas (Ball, 2012). Y con este cuidado hacer una praxis educativa real del planteamiento que nos hace Esquirol (2021). Haciendo con ello posible, desarrollar, al mismo tiempo que la consciencia plena en lo que amenaza los vínculos vitales que nos humanizan y los deterioros de un *ecosistema* que los liga y posibilita, dando atención al mundo que necesitamos y nos refiere Haraway y Segarra (2020) En este marco se impone desarrollar la concreción de praxis coeducativas decididas con las que transformar las realidades hostiles y conflictuadas, dando oportunidad al encuentro otro que nos transforma (Butler, 2021). Y lo hace, porque se fortalecen relaciones que por un lado potencian una autonomía interdependiente, orientando un pensamiento fluido (O'Brien

y Guiney, 2003), y por otro de manera colectiva se da sentido compartido a entender nuestras comunes necesidades humanas¹ posibilitando dialógicas democratizadoras. en el marco de las sociedades complejas. Esta intencionalidad pedagógica es la que permite hacer del conflicto, como parte de la vida, un lugar educativo donde transformar. Y transformar dando orientación a la educación emancipatoria (Garcés, 2020), al hacer del ejercicio de crítico reflexivo una constante con la que dar significado al aprendizaje y a nuestra identidad de aprendices, durante nuestra vida, para llegar a ser quien somos (Lledó, 2018). Es decir, poder hacer del ejercicio crítico- reflexivo vivido en la cotidianidad, una ejercitación saludable creativa y recreadora en la alteridad a fin de hacer posible la construcción colectiva de un proyecto político colectivo para superar en un mundo global, vulnerable, y conflictuado por modelos competitivos e individualistas, un entorno cuidado de la vida (Vitón, 2019). Son entonces estas conflictividades situadas en el seno de la complejidad creciente de las contradicciones que habitan en las sociedades del siglo XXI, y la pandemia COVI-19, ha revelado significativamente (Sousa, 2020) esclareciéndonos dos claves que sentimos fundamentales, por un lado el agigantamiento de las brechas de inequidad y la profundización de distintas violencias multiplicándose (CEPAL-UNICEF, 2020) y por otro las buenas prácticas desarrolladas por comunidades situadas dando respuesta a las necesidades socioafectivas emocionales y la integración de cuidados, desde un enfoque de buenos tratos (Parra y González, 2010). Entendemos desde ellas, que la acción transformadora de una coeducación crítica, analizada desde el ejercicio interseccional, nos permite dar sentido a la línea de acción de los aprendizajes situados desde los que crear y recrear posibilidades liberadoras frente a las adaptaciones acrílicas de adaptaciones formativas ajustadas a un modelo neoliberal reproductor de las violencias que limitan la vida o la niega para tantas comunidades y personas. Desde esta postura hacemos valer un tratamiento problematizador que desarrollen nuestra capacidad de agencia transformadora de las relaciones en las que hacer posible (Giroux, 2019) praxis pedagógicas ejercitando prácticas tratos y tratamientos otros en una dinámica decolonizadora (Vitón, 2019) que liberar entramados de violencias entrecruzadas (Vitón, 2021). Re-significando una educación de la paz², que da sentido a transformar desde la fuerza de la no-violencia, las conflictividades procesos liberadores (Freire, 2002).

¹ Tomando en cuenta en la propuesta de Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (2010)

² Tomando las referencias de NNUU antes referidas y que impregnan de sentido el horizonte de los ODS- de la agenda 2030 de NNUU desde los territorios educativos situados entre múltiples violencias que exige de dar tratamiento a una convivencia democratizadora desde una perspectiva ética política de los cuidados en la línea que plantea Renau (2009)

2 TAREA EDUCADORA COMO DESARROLLO DE UNA CULTURA DEMOCRATIZADORA CUIDADA

Cuidarnos y cuidar la vida como ecosistema de saberes³, desarrollando una capacidad crítica transformadora (Celigueta Comerma y Solé Blanch, 2014: 48) implica asumir los retos de una formación que reclama la conjunción de tareas que implican englobar i) una vertiente científica, de actualización al nivel de las áreas del saber; ii) una vertiente pedagógica, de mejora de las competencias en el campo de la didáctica, inherentes a los distintos procesos y metodologías de enseñanza-aprendizaje; iii) una vertiente de formación personal, desarrollo y cambio de actitudes y conocimientos, en concreto con respecto a los aspectos relacionales de la interacción educativa; iv) una vertiente investigativa e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. En particular, investigadora e innovadora, tomando como campo privilegiado de análisis las situaciones pedagógicas vividas por el docente. Se considera, por tanto, una reflexión y (co)-construcción de una educación transformadora que integre los aspectos previamente señalados en la formación permanente de la dimensión profesional, la actividad docente, la dimensión social y ética y la dimensión del desarrollo de los procesos de aprendizaje-enseñanza vinculados a la creación de una comunidad crítica de práctica educativa (Vitón y Gonçalves, 2017) en la que se dinamiza el entrelazamiento del ejercicio pedagógico como ejercicio recreativo-reflexivo (Vitón 2019) democratizador y para en una línea transformadora del desarrollo personal y profesional de docentes y educadores, como nos propone el esquema de Sánchez Delgado (2012: p. 39), en el que hacer posible dos claves entrelazadas:

1. la atención a las relaciones que nos entrelazan como comunidad y en donde se incorpora el desarrollo profesional a lo largo de la vida en una integración formativa desde la práctica y para su mejora, haciendo de ésta, un elemento constitutivo de su orientación democratizadora, tomando en cuenta los aspectos que nos proporciona Lagarde (1996).
2. el entendimiento de una reflexividad que permite mediante un análisis problematizado de su práctica, fundamentar la construcción de la profesión, como trabajo educativo colectivo en el que la cooperación entre profesionales y educadores da sentido al continuo proceso en formación en el que se integra la acción de investigación con las actividades de los agentes de innovación pedagógica, y esta articulación el profesorado se desarrolla de forma colaborativa (Gonçalves & Silva, 2017).

³ Noción propuesta por Boaventura do Santos.

Esta atención y forma de entendimiento hace gravitar el sentido de la calidad de la relación pedagógica viva y que, en línea con el planteamiento de UNESCO 2015, es generadora de integrar con criterios de rigor científico y metodológico, conocimientos de las áreas que lo fundamentan; posibilitando desde ellas el desarrollo de las habilidades de la vida o las habilidades blandas (Pedroza 2020) dando vida al fortalecimiento de la competencia transferible (Unesco 2015).

Hoy, más que nunca, el intercambio y la colaboración son ingredientes esenciales a las respuestas encontradas para que ningún alumno quede atrás (Beaudoin, 2013) y, al mismo tiempo, para que todos puedan aprender y enseñar con recurso a diferentes dispositivos, plataformas, y recursos digitales. Con el fin de hacer de estas recursividades mediaciones, continuamente re-creadas, para fomentar la construcción colectiva con la que dar respuestas críticas al conjunto de necesidades que gravitan alrededor del cuidado de los bienes comunes de forma participativa (Vitón, 2021). En este sentir, y recogiendo dinámicas múltiples que se han hecho virales en diferentes momentos de la pandemia todavía vigente, consideramos clave, seguirnos planteando interrogantes saludables, con los que hacer un desarrollo socioafectivo emocional sostenido como comunidad de práctica (Barron, 2006)⁴ y que para nosotras entendida como comunidad crítica de práctica emancipatoria posibilita desarrollar un resonante conocimiento profundo activo (Pina 2005: 86) en el que se da sentido a un aprendizaje transformativo situado. Pues, con él se trata de ir haciendo posible sostener un proceso en el que potenciar la educación en la vida, como la educación en el fluir y confluir fortalecimientos tanto de capacidades reflexivas como creativas, con las que potenciar la capacidad de agencia pacífica y proactiva, a fin de posibilitar la resolución de las conflictividades dando sentido al aprendizaje situado de las habilidades para la vida⁵ como generadoras de una ciudadanía crítica y recreativa (Vitón, 2019).

3 COMPROMISOS DE UN PROCESO PEDAGÓGICO EMANCIPATORIO

En este planteamiento en el nos situamos, entendermos que la formación de procesos transformadores, supone entender la acción educativa como acción política, que crea y recrea situaciones de aprendizaje con las que potenciar la convivencia pacífica y comprensiva de las diferencias, valorando la diversidad desde una equidad posibilitadora de un diálogo de saberes y prácticas en radical igualdad, para en la línea de Butler (2021)

⁴ Y desde los principios que plantea Vázquez (2011; citado en Pedroza, 2020) para así situar frente a los tratamientos de recetas de la inteligencia emocional, un espacio sostenido de desarrollo socioemocional afectivo en orden a fortalecer dinámicas emancipatorias comprometidas con un mundo otro, que lejos de individualismos, viven el interés por el cuidado de lo común y compartido como interés público en una lógica sostenible.

⁵ En la línea de lo que plantea la OMS (1999; citado en UNICEF, 2017), y que Pedroza (2020) trata como habilidades blandas y UNESCO 2015 refiere como competencias transferibles (UNESCO (2015: 49)

ir haciendo real, la construcción de conocimiento profundo activo transformador frente a las dinámicas de violencia (Barudy, 2012) y su compleja interactividad. Y es este escenario donde la agencia pedagógica puede desarrollar su capacidad mediadora (Lederach, 2007) y ser según la teoría de la masa crítica que desarrolla este autor, la mejor potenciadora de una calidad relacional facilitadora de crear condiciones y recrear la formación de procesos para garantizar las transformaciones desde las personas en sus propios entornos en los que toman la responsabilidad de favorecer los cambios.

En esta lógica se necesita, al mismo tiempo que trabajar la flexibilidad⁶, desarrollarla con ella las tramas conversacionales que plantea Maturana, a fin de concretar procesos de innovación, en la línea que plantea Havergreen, A. y Fullan, M. (2014) y desarrollar una:

1. Dinamicidad dialógica, en la que cuidar la interactividad para, tomando en cuenta nuestra plasticidad y atendiendo la flexibilidad, apropiarse entendimientos comprensivos intersubjetivos e intelectivos en interrelación como plantea Morin, E. (2002)
2. Acción formativa, en la que despliega un ejercicio comprometido de interactividades emocionales-rationales, revitalizador de elaboración subjetivas abiertas, críticas y creativas, con las que generar procesos educativos humanizantes, en la línea que señala Riviere (2003)
3. Mediación de situaciones significativas de aprendizaje, con las que posibilitar procesos relevantes de resolución de conflictos situados, desarrollando la autonomía relacional que nos propone (Noddings, 2015) poder acompañar pedagógicamente diálogos deliberativos, y fortalecimientos democratizadores en la comunidad educativas.

Y así en la línea de lo que venimos afirmando, y para crear y recrear dinámicamente los aprendizajes situados y transformadores recreadores de formas otras de hacer, donde incidencias mutuas e interacciones diversas se traten evitando relaciones de dominio e imposiciones, y lograr mantener una postura abierta, flexible e interdependiente ampliando mirada atenta para que modos otros de aprender y enseñar supongan hacer nuestras las historias inspiradoras que desarrollan nuestra humanidad, y desarrollar lo que dice Covey (2017, p. 9) cuando nos recuerda que esas historias “*no son ejemplos de realización individual, sino historias de poder extraordinario de equipos unidos, talentosos y preparados que se mantienen dedicados y que comparten una visión del final deseado*”. Existe, por lo tanto, la necesidad de una inversión en otro tipo de actividades educativas y estrategias pedagógicas que estimulan la centralidad del proceso de aprendizaje de

⁶ Para no perder la plasticidad que nos delata como humanos, estimulando el tercer nivel de la organización de la plasticidad humana, que nos plantea Riviere (2003)

los alumnos/personas, bien como un aprender en conjunto, participativo, crítico, creativo y autónomo. Subrayamos, pues, la reflexión de Cosme (2009, 2018), Trindade y Cosme (2010) y Bona (2017) sobre el papel de los profesores, cuando nos señalan que no se trata de encontrar una tercera vía para el desempeño docente (equilibrando la acción instruccional con la acción mediadora), sino antes entender la escuela como un mundo de vida y, por eso, los docentes deberán contribuir activamente para que tal objetivo se concrete. Esto significa que la gestión curricular y pedagógica ocurre teniendo en consideración la necesidad de establecer una relación entre alumnos y el patrimonio cultural dicho común, de forma que suscite los aprendizajes significativos de los primeros y el proceso de formación que tanto potencia como resulta de tales aprendizajes” (Cosme, 2018, p. 14).

De este modo, es posible comprender el carácter mutable y evolutivo del concepto de identidad, de patrimonio cultural, de escuela en cuanto mundo de la vida. Pues estas conceptualizaciones no son adquiridos de repente y para siempre, sino que los vamos construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. En otras palabras, la identidad no es un dato rígido e inmutable, sino fluido —un proceso siempre en movimiento, en el cual continuamente nos alejamos de los propios orígenes— y se mantiene vivo, en construcción. Y en oposición a identidad fija, que es una identidad muerta, el flujo de contactos con otros nos implica no perder la identidad ni renunciar a aquello que nos es propio, pero es motivo para releer la visión que tenemos de lo que es nuestro. En este sentido estamos de acuerdo con João Maria André (2005) cuando considera que los otros mundos son, al final, nuestros mundos y el camino para el diálogo pasa por el entendimiento de esta identidad compuesta y plural.

En este lineamiento, consideramos que las conflictividades en las sociedades complejas pueden ser entendidas como una excelente oportunidad para reflexionar cómo somos nosotros e que realidad pretendemos (re)diseñar de forma independiente e interdependiente cristalizando lo que plantea Gonçalves (2006, p. 108) “el conocimiento/reflexión es una actividad imprescindible para todo aquel que desee ocupar lugar en el centro de la vida, asumiéndola codignamente y de forma reflexiva. Solo así su pensamiento se armonizará con su acción y sus valores; su teoría con su práctica” a fin de dar sentido a lo que Alarcao (2001) indica en la línea de ir haciendo posible cuidar una autonomía crítica que permita dinamizar el saber docente que analiza Roldão (2007) como un saber atravesado por una tensión profunda entre “profesar un saber y el (...) hacer aprender alguna cosa a alguien, está lejos de ser consensual o estática (...)” (Roldão, 2007, 94). Sentimos que sólo en este marco dinamizador, se hace sentido a la construcción reconstrucción crítica situada de una profesionalidad en permanente desarrollo ubicada

en un proyecto democratizador de la vida. Lo que supone, hacer nuestro lo que nos dice Roldão (1998) en la construcción del conocimiento profesional en cuanto proceso de elaboración reflexiva a partir de la práctica del profesional en acción” (Roldão, ídem, 98), y así cuidar la perspectiva que apunta Sá-Chaves (2007, p. 60) que “nos centra para revalorizar el Conocimiento Pedagógico de Contenido, que describe como la capacidad de hacer comprensibles, para quien aprende, los contenidos que se supone serán aprendidos” (Sá-Chaves, 2007, p. 60).

Se trata al fin de ir siendo quien somos, como fruto de una identidad compuesta y plural afrontando desafíos desde nos transformamos en mejores aprendices de ser educadores capaces de centrar propuestas personalizadas, concretando verdaderas oportunidades de aceptar debilidades y proponer reajustes valiosos, dando sostenimiento a una innovación que se proyecta en el espacio público como experiencia colectiva de aprendizaje, democratizando saberes reflexiona Carbonell (2015). Teniendo en cuenta diversas teorías educativas y su interrelación con su proyección en la políticas públicas educativas (Perrenoud, 2004; Day y Sachs, 2004; Canário, 2005; Alonso y Roldao, 2005; Bona, 2017; Covey, 2017) sentimos se ligan, en línea con el paradigma del educador reflexivo, y el que interpretamos nuestro pensamiento educativo y donde una “episteme de referencialidad múltiple” (Sá-Chaves, 2002, p. 58) nos permite sustentar la complejidad de los saberes científicos, pedagógicos, técnico-didácticos, contextuales y ético-relacionales y su dinámica de manifestación y de (re)construcción en la acción. Y en ella dar sentido, en un ecología de aprendizajes (Pedroza, 2020), a la movilización nuevas estrategias contextualizadas con visión crítica (Sá-Chaves, 2002), en la que la reflexión permite articular dinámicamente los propios saberes y conocimientos, dando resoluciones creativas a problemáticas vividas y manteniendo el sentido al desarrollo de aprendizajes contextualizados, comprometidos y colectivos.

Este recorrido que implica, como venimos afirmando, cuidar lo relacional que nos constituye, ha de conllevar el carácter coevaluativo crítico y autocrítico con el que fortalecernos en el compromiso compartido de avanzar en el horizonte de una calidad de vida con equidad. Se trata, por tanto, como propuesta formativa de trabajo corresponsable en equipo, en la que articular la atención por el bienestar personal y colectivo, con entender tarea de hacer comunidad de práctica crítica (Vitón y Gonçalves, 2017), revalorizando la diversidad con la que profundizar en la democratización de conocimientos y saberes. Dinámica que llena de sentido un ejercicio pedagógico, que integra el conjunto de tareas emancipatorias con la que hacer posible un desarrollo crítico del binomio autonomía-responsabilidad de sujetos conscientes de su interdependencia y ecodependencia vital y situada.

Y es, en este marco, donde se imponen la inquietud permanente a fin de dar tratamiento cuidadoso a las tramas de vida colectiva, dando sostenibilidad a un proceso que recorre y hace suyos los compromisos de la Agenda Mundial 2030, en corresponsabilidad proactiva.

4 CONCLUSIONES

En breve, se podría caracterizar la transición paradigmática que está ocurriendo en el mundo como si estuviese impulsada por nuevos factores/fenómenos que exigen nuevas interpretaciones y, consecuentemente, suscitan nuevos abordajes educativos a partir de nuevos principios. Uno de los nuevos principios es, sin duda, el trabajo colectivo: se acentúa el enfoque reflexivo en la práctica pedagógica, se privilegian nuevos instrumentos de enseñanza y de aprendizaje centrados en una nueva ecología cognitiva y emocional, buscando la autonomía, la cooperación, la inclusión, la equidad y la criticidad de los sujetos (Gonçalves, 2017). Creemos que como educadores nos podemos ser correas de transmisión de decisiones de otros o distribuidores de conocimientos, sino profesionales de lo humano, sujetos de cultura y de su historia, analistas críticos, interpeladores de la realidad, y sujetos del sentido de su propio proceso (¡y no solo!). Pues, no basta con afirmar que otro mundo es posible o que otra educación es posible. Es necesario mostrar cómo. Educar para otros mundos posibles se relaciona con las estrategias creativas que utilizamos, teniendo en cuenta un modelo educacional que comprende un equilibrio entre competencia y sentido: una formación reflexiva que se asienta en una actitud de cuestionamiento sostenida por una voluntad de actuar mejor para conocer mejor y hacerlo al confrontar y profundizar en los referentes teóricos críticos y en los análisis interseccionales que llenan de sentido un diálogo de saberes con las que dar pertinencia pedagógica a metodologías que sean estímulo y apoyo de soporte afectivo-motivacional, a fin de centrar preguntas pedagógicas de descripción, interpretación, deliberación y reconstrucción con la finalidad de conocer, reconocer, comprender y conocerse, reconocerse y comprenderse para actuar en situación. Es por tanto el fin, principio y estrategia de ser un educador reflexivo lo que en nuestra perspectiva, puede guiar un actuar pensando a fin de poner en acción reflexiva un conocimiento crítico y saber movilizarlo generando comunidad crítica de prácticas emancipatorias. Esto al mismo tiempo que implica un saber quién se es, desarrollando un pensamiento fluido, como lo propone O'Brien y Guiney (2003) requiere comprender las razones de nuestro actuar teniendo consciencia del lugar que ocupamos, para ocuparnos de forma comprometida, libre y responsable en revitalizar espacios educativos como espacio libre de cualquier tipo de violencia vinculando una cuidadosa intervención pedagógica,

en la que considerar los procesos educativos generadores de una salutogénesis con la que recrear interactividades constructoras de buen vivir. Y así hacer de esta utopía movilizadora de la acción educativa un sentido recorrido, *donde el todavía-no logrado del todo* da sentido a seguir en la búsqueda, en la interrogación con la que dar profundidad a una reflexión necesaria y sostenida con la que aprender en los hilos de una red, siendo aprendiz (Garcés, 2020) de construir tejidos, entretejiendo vidas, cuestionamientos que nos atrevemos a hacernos, para pensarnos. Y hacerlo, no teniendo certezas, sino afirmando que nuestro mundo posible es un mundo donde necesitamos preguntarnos, donde necesitamos pensarnos ¡y por eso nos preguntamos!. Porque preguntándonos como podremos seguir construyéndonos y en esa medida transformarnos, transformando educativamente las interactividades que nos tejen, haciendo posible la radical igualdad, creyendo en una democracia radical (Butler, 2021).

En esta línea nos atrevemos a afirmar que la educación necesaria, es la que nos hace a todas las vidas necesarias para hacer otro mundo posible. Y como posibilidad de hacerlo sostenible, educamos cuidando una mirada generadora de espacios donde otro tratamiento crea un lugar *otro* libre de abusos y violencias, al potenciar el trato incluyente en equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.) (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Artmed.
- Alonso, L. y Roldão, M. C. (coord.) (2005). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. Almedina.
- André, J.M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Ariadne.
- Ball, S.J. (2012). *Global education Inc: New policy network and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: a learning ecology perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Barudy Labrín, J. (2012). Promover el buen trato y los recursos resilientes como bases de la prevención y el tratamiento de las consecuencias de la violencia humana. En M.D. Renau (Ed.) *Cómo aprender a amar en la escuela*. 157-193. Catarata.
- Beaudoin, N. (2013). *Una Escuela para cada Estudiante. La relación interpersonal, clave del processo educativo*. Madrid: Narcea.
- Bona, C. (2017). *A nova escola*. Penguin Random House.
- Butler, J. (2021). *La fuerza de la no violencia*. Paidós.
- Canário, R., (2005). *O que é a Escola - um olhar sociológico*, Porto Editora.
- Carbonell (2015) *Pedagogias del siglo XXI*. Octaedro Editorial.

Celigueta Comerma, G., y Solé Blanch, J. 2014. *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.

CEPAL - UNICEF, 2020. *Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19*. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/informesCOVID19> recuperado 31/12/21

Cosme, A. (2009). *Ser Professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. LivPsic.

Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Covey, S. (2017). *O 8.º Hábito. Da Eficácia à Grandeza*. Gradiva.

Day, C., y Sachs, J., (2004). *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. The Open University Press.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 5ª ed.

Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutemberg.

Giroux, H.A. (2019). Entrevista por João França, disponible en <https://lab.cccb.org/es/henry-giroux-defender-que-la-educacion-tiene-que-ser-neutral-es-decir-que-nadie-debe-rendir-cuentas-de-ella/> Última consulta 09/01/2022

Gonçalves, D. (2006). Da inquietude ao conhecimento. *Saber(e)Educar. ESE de Paula Frassinetti*, 11: 101-109.

Gonçalves, D. (2017). Monitorização da prática letiva e desenvolvimento profissional. In II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas (pp. 734-738). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-222-4. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/4960>

Gonçalves, D. y Silva, C.V. (2017). Avaliação da Prática de Ensino Supervisionada na formação inicial de professores. En *Atas do XIV Symposium Internacional sobre el practicum y las prácticas externas "Recursos para um Prácticum de Calidad"* (pp. 779-787). Andavira Editora. Disponible en <http://repppe.org/wp-content/uploads/2016/06/actas17.pdf>

Havergrees, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.

Haraway, D. Segrarra, M. (2020). *El mundo que necesitamos*. Icaria.

Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y horas.

Lederach, J.P. (2007) *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bakeaz. Gernika Gogoratzuz.

Lledó, E. (2018). *Sobre la educación*. Taurus.

Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Biblioteca CF+S.

Morín, E. (2002). *Los siete saberes de la Educación el futuro*. Paidós.

Noddings, N. (2015). Autonomía relacional. En M.R. Buxarrais y M. Martínez (Eds.), *Retos educativos para el siglo XXI* (pp. 9- 21). Octaedro.

- O'Brien, T. y Guiney, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Alianza.
- Parra, N. y González, B. (2010). La caja de herramientas del Programa por los Buenos Tratos. En M.A. Caro y Fernández-Llebrez (coords.) *Buenos tratos: prevención de la violencia sexista*. 19-52. Talasa.
- Pedroza Flores, R. (2020). *Investigación-acción de la ecología del aprendizaje*. UAEM-Octaedro.
- Perrenoud, P. (2004). Las competencias que funcionan como epistemologías: como queremos que los adultos sepan. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Fondo de Cultura Económica.
- PINA, F. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en la Educación Superior*. La Muralla .
- Rivière, A. (2003). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Eds.), *Obras escogidas, Vol III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Editorial Médica Panamericana.
- Roldão, M. C., (2007). “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional”, in *Revista Brasileira da Educação*, 12 (34): 94- 103.
- Sá-Chaves, I., (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- Sá-Chaves, I., (2007). A Interligação dos conceitos de Didáctica, Avaliação e Supervisão na acção pedagógica. Uma perspectiva de (re)configuração epistemológica. En A. Lopes (Org.) *De uma escola a outra: temas para pensar a formação inicial de professores*. Edições Afrontamento.
- Sánchez Delgado, P. (2012). Diseño de procesos de ayuda al desarrollo profesional. En V. Gonzalo San Nicolas, L. Pumares Pueras y P. Sánchez Delgado (Eds.), *Desarrollo profesional de docentes y educadores* (pp. 33-45). Catarata.
- Sousa Santos, B. de (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Trindade, R. y Cosme, A. (2010). *Educar e aprender na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Fundação Manuel Leão.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?*. UNESCO.
- UNICEF (2017) *Habilidades para la vida. Herramientas para el Buen Trato y la Prevención de la Violencia*. UNICEF.
- Viton, M.J. (2019). Reflexiones pedagógicas imprescindibles y el quehacer educativo transformador frente a los Objetivos de Sostenibilidad 2030. En M. Alfaro, S. Arias y A. Gamba (Eds.), *Agenda 2030. Claves para la transformación sostenible* (pp. 217-235). Catarata.
- Vitón de Antonio, M.J. (2021). Valor del cuidado pedagógico en la construcción de valores democratizadores. En P. Muñoz Sánchez (Coord.). *La complejidad en la enseñanza de valores: Formación permanente, colaboración y autorreflexión para una transformación social* (pp. 39-45). Dykinson.
- Vitón, M.J. y de Castro de la Iglesia, F. (2019). Contextos socioculturales del cuidar y ejercicio ético, reflexividad y compromisos pedagógicos para la democratización de vida compartida. *Saber & Educar*, 27, 1-9. revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/issue/view/31/showToc

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Aprendizajes situados y desarrollo de cultura democratizadora en el marco de las culturas institucionales. *Dedica*, 11, 25-46.

Vitón, M.J. y Gonçalves, D. (2017). Teaching practice in higher education, knowledge and reflection learning transformational. En C.J. Santos Martínez (Coord.), *Current didactic methods for higher education* (pp. 303-311). 2ª Edición. JAPSS Press.

SOBRE A ORGANIZADORA

Paula Arcoverde Cavalcanti - Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na graduação em Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras e na Pós-Graduação em Geografia e Desenvolvimento Territorial. Integra Grupo de Pesquisa - CNPq - Análise de Políticas de Inovação (GAPI), vinculado ao Departamento de Política Científica e Tecnológica da UNICAMP. Atuou como Coordenadora do Curso de Pedagogia (Campus XIII-UNEB), Coordenadora da Pós-Graduação Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional e Coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Tem atuado profissionalmente na área Gestão Pública, Análise e Avaliação de Políticas Públicas e de Educação. Autora dos livros “Análise de políticas públicas: um estudo do Estado em ação” e “Gestão Estratégica Pública” e organizadora do Livro: “Educação: Teorias, Métodos e Perspectivas, Vol. I, II, III e IV.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acoso 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Agenda pedagógica 144, 145, 146, 148, 153, 154

Alunos 2, 3, 4, 5, 8, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 115, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 204, 210

Aprendizaje 17, 18, 19, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 64, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132, 133, 144, 146, 150, 152, 153, 216

Aprendizaje significativo 95, 96, 97, 98, 99, 100

Aprendizaje situado 53, 57

Autobiografía 77, 78, 79, 80, 81

Avaliação 24, 25, 47, 48, 49, 52, 63, 64, 116, 119, 136, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194

B

Biología 112, 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141, 142

Bullying 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20

C

Carpetas escolares 144, 145, 148, 149, 154

Centros de memória 1, 2, 3

Combustión 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76

Competências 19, 28, 30, 33, 42, 49, 56, 57, 64, 89, 92, 94, 120, 137, 142, 214, 215, 229

Conceções 170, 171, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 181

Conceito de PEI 184, 186

Condición física 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111

Currículo 31, 134, 136, 142, 180, 190, 195, 223

Currículo escolar 134

D

Diagnóstico 24, 42, 46, 50, 51, 66, 102, 104, 105, 108, 109, 111

Didactic competence 157, 158, 159, 164, 167, 169

E

Educação 1, 2, 3, 9, 22, 45, 64, 77, 79, 80, 81, 114, 120, 121, 134, 136, 137, 141, 142, 143, 170, 178, 179, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 206, 208, 209, 210, 211, 212

Educação básica 1, 2, 136, 186, 189, 193, 194

Educación 10, 11, 16, 17, 18, 19, 20, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 40, 41, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 76, 82, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 110, 111, 121, 123, 124, 130, 131, 133, 144, 145, 146, 147, 153, 154, 155, 213, 214, 215, 216, 219, 222, 229, 230

Educación secundaria 66, 67, 76, 155, 213, 214, 219, 222, 229

Educational paradigm 157, 158

Eficiencia Física 102, 109, 110

Ensayo argumentativo 213, 217, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 229

Ensino-aprendizagem 8, 112, 114, 115, 116, 119, 120, 175, 179

Ensino secundário 134, 136, 137, 138, 141

Escritura 32, 40, 41, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 222, 225, 227, 228, 229

Estratégias de ensino inclusivo 184

Estudantes finalistas 21, 22, 23, 26, 27

Estudiantes 17, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 122, 123, 124, 125, 126, 131, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 214, 215, 223, 229

Exemplo 3, 24, 44, 48, 77, 78, 79, 80, 136, 137, 138, 140, 192, 207

F

Formación transformadora 53

G

Geologia 117, 119, 134, 136, 138, 139, 141

H

Habilidades comunicativas 95, 98

Habilidades sociales 11, 17, 19

História 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 20, 61, 78, 80, 81, 134, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 198, 204, 206, 208, 212

I

Idiomas 122, 125

Inclusão educacional 184, 193

Informática 82, 83, 90, 226

Interpretação de textos 42, 44

J

Jesuítas 77, 78, 79, 80, 81

L

Lectura 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 154, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 226, 227, 229, 230

Lectura comprensiva 29, 30, 31, 33, 34, 37, 38, 39, 40

Lenguaje 29, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 41, 66, 67, 74, 75

M

Madalena Freire 196, 197, 202, 210, 211

Manuais escolares 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142

Method 157, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Missão 77, 79, 81

Mobbing 10, 11, 12, 13, 14, 16, 19

N

Niños especiales 95

P

Participatory action research 156, 157, 158, 159, 164, 165

Pedagógico 24, 28, 53, 56, 57, 60, 64, 78, 80, 103, 119, 120, 144, 145, 146, 147, 149, 172, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 192, 200, 202, 215, 230

Percepción 68, 74, 122, 123, 128, 129, 130, 131, 132

Processo educativo 62, 112, 203, 206, 208

Professores 3, 4, 5, 8, 63, 64, 115, 116, 135, 137, 139, 140, 141, 142, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 185, 191, 192, 210

S

Simbolización 66, 74

Sucesso escolar 22

Systematic 11, 94, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 167, 168, 169

T

Técnica cloze 42, 43, 45, 46, 47, 49, 52

Tecnología 82, 83, 86, 87, 90, 92, 93, 94, 113, 115, 120, 125, 131, 134, 136, 137, 194, 216

Tecnologias digitais 112, 114

TELT 29, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40

Tempo e espaço 196, 197, 208

Teoría de la argumentación 213, 215, 222, 223, 224, 230

Trastorno específico del aprendizaje 29

Trayectorias escolares 144, 145, 146, 154

Tutoría 22

V

Virtualidad 82, 122, 126, 130, 131, 133