

VOL V

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

VOL V

EDUCAÇÃO:

TEORIAS, MÉTODOS E PERSPECTIVAS

PAULA ARCOVERDE CAVALCANTI
(ORGANIZADORA)

 EDITORA
ARTEMIS
2022



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.V /
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 978-65-87396-55-2
DOI 10.37572/EdArt_270522552

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 V** possui 23 trabalhos luso-hispânicos que proporcionam reflexões acerca de teorias, formação e perspectivas educacionais em diversas áreas do conhecimento. São apresentadas reflexões e análises acerca da formação – inicial e continuada – para a construção de sujeitos sociais, participativos e críticos no contexto e na conjuntura em que vivemos. Desta forma, destacam-se os processos de ensino-aprendizagem ativos e permanentes que possibilitam a melhoria da formação de profissionais para que sejam capazes em atender as demandas de uma sociedade complexa.

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

Espero que façam uma boa leitura!

Paula Arcoverde Cavalcanti

SUMÁRIO

TEORIAS, FORMAÇÃO E PERSPECTIVAS

CAPÍTULO 1..... 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA SUPERACIÓN PROFESIONAL

Yamilé García Romero

Yuneisy Guilarte Matos

Antônio Manuel Pedro Alexandre

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225521

CAPÍTULO 2..... 12

CAUSAS DE ABANDONO ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS: VOCES Y DISCURSOS

Cirila Cervera Delgado

Mireya Martí Reyes

Enoc Obed de la Sancha Villa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225522

CAPÍTULO 3..... 25

CINEMA, EMIGRAÇÃO, MEMÓRIA E SENTIMENTO DE PERTENÇA

Miguel Castro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225523

CAPÍTULO 4..... 36

COMPANHIA DE JESUS: DOS OBJETIVOS INICIAIS AO DESTAQUE NA EDUCAÇÃO

Leandro Lente de Andrade

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225524

CAPÍTULO 5..... 42

CONFLITOS NA ESCOLA - A RELAÇÃO ENTRE PERSONALIDADE E ESTILOS DE GESTÃO CONFLITO DOS PROFESSORES

Andreia Ribeiro

Elisete Correia

Pedro Cunha

Ana Paula Monteiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225525

CAPÍTULO 6..... 54

CONTEXTOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM PORTUGAL E DA IMPLEMENTAÇÃO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE ASSOCIAÇÃO DE ESCOLAS (1992-2022)

João Carlos Machado de Sousa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225526

CAPÍTULO 7..... 66

EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA DESDE EL CURRÍCULO

Margarita Luque Espinoza de los Monteros

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225527

CAPÍTULO 8..... 78

EXPLORANDO CONCEITOS E RELAÇÕES DE GEOMETRIA ESFÉRICA NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA COM O GOOGLE EARTH

Gabriel Plentz Motta

Rudimar Luiz Nós

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225528

CAPÍTULO 9..... 97

FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD: PREOCUPACIONES, OCUPACIONES Y REPLANTEOS

María del Carmen Rimoli

Silvia Alicia Spinello

Yanina Lopez

María Paz Lauge

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2705225529

CAPÍTULO 10..... 105

HERRAMIENTAS DE VISUALIZACIÓN EN INGENIERÍA ELÉCTRICA BASADAS EN MICROSOFT EXCEL: APLICACIÓN PRÁCTICA AL TEOREMA DE FERRARIS

Manuel Alcázar-Ortega

Lina Montuori

David Ribó-Pérez

Carlos Álvarez-Bel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255210

CAPÍTULO 11.....123

¿HISTORIA DE LA EDUCACIÓN? MEJOR HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA. FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN PEDAGOGÍA CRÍTICA

Rodolfo Huerta González

María Guadalupe Mendoza Ramírez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255211

CAPÍTULO 12.....133

INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN UNA ACTIVIDAD DE ESCAPE ROOM

M^a Victoria Montes Gan

M^a Rosa Salas Labayen

Nerea López Salas

María Ana Saenz Nuño

Gema Pedraza Carballo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255212

CAPÍTULO 13.....143

INSTRUMENTO PARA MEDIR LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES SOBRE LA OBSTACULIZACIÓN PROFESIONAL DOCENTE EN LA DGETI MICHOACÁN

Julio César Ceja Martínez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255213

CAPÍTULO 14.....153

LA EVALUACIÓN HOLÍSTICA DOCENTE COMO RECURSO PARA EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LOS ALUMNOS DE LA ESCUELA NORMAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Rosa Elvia González-García

Marlene Múzquiz-Flores

Elizabeth Guadalupe Ramos-Suárez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255214

CAPÍTULO 15..... 161

LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EDUCACIÓN AMBIENTAL CON ENFOQUE CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y AMBIENTE Y LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

María Mercedes Callejas Restrepo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255215

CAPÍTULO 16 169

LA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL

María Juana Flores García

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255216

CAPÍTULO 17 181

LA TITULACIÓN COMO CULTURA ACADÉMICA EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE CONTADURÍA Y ADMINISTRACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT (MÉXICO)

Heriberta Ulloa Arteaga

Iliana Josefina Velasco Aragón

María Asunción Gutiérrez Rodríguez

Beatriz Rojas García

Ileana Margarita Simancas Altieri

Miriam Angélica Catalina Salcedo Montoya

Sara Lidia Gutiérrez Villarreal

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255217

CAPÍTULO 18 190

METODOLOGÍA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE ACTIVO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS Y TRASVERSALES A TRAVÉS DEL SOPORTE DE SOFTWARES ERPS EDUCATIVOS

Lina Montuori

Manuel Alcázar-Ortega

Carlos Vargas-Salgado

Paula Bastida-Molina

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255218

CAPÍTULO 19 208

MOTIVACIONES AL ESTUDIO, SIGNIFICACIONES DE LA EDUCACIÓN Y SENTIDOS SOBRE EL ACCESO A LA EDUCACION DE PERSONAS PRIVADAS DE LIBERTAD VINCULADAS AL PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (CÓRDOBA-ARGENTINA)

Alicia Acin

Ana Correa

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255219

CAPÍTULO 20	231
NOTAS PARA LA SUPERVISIÓN ACADÉMICA EN EL SERVICIO SOCIAL	
Mariana Hasen	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255220	
CAPÍTULO 21	241
POLÍTICA PÚBLICA PARA GARANTIZAR EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUEBLOS INDÍGENAS A TRAVÉS DE LOS DERECHOS DIFERENCIADOS	
Agustina Ortiz Soriano	
Francisco Javier Lira Mendoza	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255221	
CAPÍTULO 22	248
REFORZAMIENTO DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS EN ESL STUDENTS A TRAVÉS DEL USO DE LA APP SENTENCE MASTER EN UN AMBIENTE CONECTIVISTA	
Lorena Ocampo Gómez de Silva	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255222	
CAPÍTULO 23	258
USO DE LAS APLICACIONES G SUITE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA VIRTUAL Y SEMIPRESENCIAL DE UNA ASIGNATURA DEL GRADO EN PSICOLOGÍA	
María del Carmen Pastor Verchili	
Nieves Fuentes-Sánchez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27052255223	
SOBRE A ORGANIZADORA	263
ÍNDICE REMISSIVO	264

CAPÍTULO 16

LA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE RURAL

Data de submissão: 22/02/2022

Data de aceite: 08/03/2022

María Juana Flores García¹
dra.floresgarcia21@gmail.com

RESUMEN: La experiencia se desdobra desde un enfoque cualitativo con la historia de vida de esta autora, valorando la educación normalista recibida que escudriña elementos de una educación liberadora y sustentable para el medio rural en la formación de profesores. Es una aproximación al estudio del modelo pedagógico contextualizado en un escenario de trabajo colectivo y una sana relación con la naturaleza. Las categorías que convergen aquí son una pedagogía emancipadora y una pedagogía de la tierra que docentes y estudiantes normalistas vivieron para construir aprendizajes desde una teoría de formación

¹ María Juana Flores García: Doctora en Educación con Acentuación en Comunicación y Tecnología Educativa. Ha sido profesora de educación primaria en el medio rural, también en educación secundaria y Normal Superior. Asesora Técnico Pedagógica en Zona Escolar y en el Departamento Técnico de Educación Secundaria (DTES) en Secretaría de Educación en Nuevo León, México y Coordinadora del Programa Federal Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en el Estado de Nuevo León, México. Así mismo, ponente en congresos nacionales e internacionales. Participante en el III Seminario Internacional “Redes de Conocimiento, Escuela e Interdisciplina, una mirada desde Freire”.

crítica. Se subrayan aportaciones del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Profa. Amina Madera Lauterio” de Cedral, S. L. P., México. Una institución formadora de docentes en educación primaria entre 1975 y 1979 que arropó jóvenes del noreste en la región ixtlera para formarlos como docentes rurales. Esta experiencia es parte de la historia de la educación en nuestro país y se presenta como alternativa para la formación de jóvenes en estado vulnerable, justamente, cuando los proyectos de nación se ven superados por la globalización y neoliberalismo que recorren el mundo como paradigma de exclusión.

PALABRAS CLAVE: Educación liberadora. Educación rural. Educación normalista. Formación de profesores. Pedagogía.

1 INTRODUCCIÓN

Este es un estudio de aproximación al modelo pedagógico del Centro Regional de Educación Normal (CREN), llamado también Escuela Normal del Desierto (END) “Profra. Amina Madera Lauterio” de 1975-1979. Se realiza desde la historia de vida en forma autobiográfica de la autora, quien fue integrante de la segunda generación. Se describe y analiza un modelo educativo único en el país en esas fechas, una propuesta

pedagógica de vanguardia e innovación de alto valor social para su época muy diferente a las demás escuelas normales rurales donde se vivía y se vive en internados.

La escuela Normal se encuentra ubicada en Cedral, San Luis Potosí, México. Se localiza en el altiplano potosino y cuenta con 16, 948 habitantes (INEGI, 2009). Colinda con los municipios de Vanegas, Matehuala, Villa de la Paz y Catorce. Fue fundada el 27 de octubre de 1975 con el propósito de formar docentes originarios de la zona ixtlera para integrarse a las comunidades con su labor docente e impulsar la producción en la zona.

El perfil y selección de normalistas era minucioso, su primera convocatoria solicitaba:

1. Auténticos hijos de campesinos ixtleros.
2. Situación económica precaria.
3. Entrevista personal para sondear vocación de servicio al pueblo campesino.
4. Estudio socioeconómico a cada aspirante por los miembros del consejo estudiantil.
5. Margen de edad, de 18 a 21 años.
6. Promedio mínimo de 7.
7. Consejo de selección: Dirección, maestros, estudiantes, padres de familia, autoridades de la forestal y supervisores de la Dirección de Normales.
8. Se procedía al análisis exhaustivo de caso por caso, en reuniones hasta altas horas de la noche (Manso, 2011, p. 8).

Los estudiantes normalistas vivían alojados en los hogares del pueblo. Recibían una beca de alimentación y hospedaje en hogares adoptivos. Eran hijos de campesinos talladores de lechuguilla en los Estados mexicanos de Nuevo León, San Luis Potosí, Zacatecas, Coahuila y Tamaulipas que conformaba la zona ixtlera.

Peña (2011) y Martínez, Castillo y Mares (2011), sostienen que esta región semidesértica, marginada y de alta emigración, tiene economía de sobrevivencia y requiere desarrollo sustentable para la reconversión productiva, sin embargo, ha sido abandonada. Esta población recolecta y vende el 'ixtle' que es una fibra de la lechuguilla (agave) y palma zamandoca que podría industrializarse.

Los estudiantes normalistas del CREN fueron convocados desde las cooperativas ixtleras de la Federación de Cooperativas Limitadas (La Forestal FCL) que compraban el producto a los campesinos alrededor del año 1975. Estas cooperativas, actualmente han desaparecido a causa de pérdidas, corrupción y deficientes administraciones (Ballinas, 1998) y (Núñez, 2011:354).

El modelo pedagógico que vivieron los normalistas del CREM estuvo inspirado desde el pensamiento y poema pedagógico de Makarenko (2014) que planteaba una formación férrea con el binomio Estudio – Trabajo, ser docentes sembradores de ideas y semillas en la tierra. Se recuperó la premisa de una pedagogía emancipadora (Freire, 2007) para lograr un pensamiento crítico. La misión se dibujaba en el lema “Lograremos la unidad y la superación del pueblo proletario” de su Directora Amina Madera Lauterio. El modelo estuvo adentrado en el crecimiento personal para beneficio de la comunidad educativa y de la región, siendo profesionales responsables y gestores para el desarrollo de las comunidades.

Ramírez (2015), egresado del CREM, subraya las palabras ‘compañero’, ‘equipo’, ‘trabajo de campo’, ‘Asamblea General’, ‘crítica’, ‘autocrítica’, como un campo semántico que dieron riqueza formativa y sentido a la vida normalista, constituyendo un legado político-pedagógico.

Las pedagogías que han florecido en los diversos escenarios tienen un fin común desde su nicho epistemológico que demanda la formación de un ser único, tienen la cualidad infinita de una mirada paradigmática al comprenderse y comprender el mundo (ontología), transitando con razones de ser (axiología). En este sentido, aquí se desglosan pedagogías convergentes en un escenario de la zona ixtilera del noreste del país.

Siendo una experiencia vivida, se considera una aportación que sistematiza una contribución a la educación y pedagogía mexicana. El objeto de estudio es la categoría ‘pedagogía emancipadora’, vivida y contextualizada en un momento histórico para la formación de habilidades intelectuales y de cuidado de la tierra en beneficio de las comunidades rurales.

En este sentido, es valioso analizar las relaciones al interior que conformaron una ideología y práctica educativa especialmente en ese momento, por lo que se presenta la siguiente pregunta de investigación:

1.1 ¿CÓMO UNA PEDAGOGÍA EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA DE LA TIERRA FORMAN A DOCENTES RURALES HACIA LA TRANSCENDENCIA COMUNITARIA?

Preguntas subordinadas:

- ¿Cuáles fueron los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía en la Normal?
- ¿Cómo eran las prácticas pedagógicas de los normalistas en las comunidades campesinas?
- ¿Qué aportó este modelo pedagógico al plan de estudios 1975 de educación Normal?

El propósito de la presente investigación es analizar la experiencia vivida en el CREN como espacio de formación docente, reconociendo la incidencia de un modelo extinto e inclusivo al aceptar estudiantes con perfil altamente vulnerable a finales de los años setenta del siglo XX.

2 DESARROLLO

En la dicotomía ciencias exactas y sociales, se entiende que la educación está en la segunda. La pedagogía es una ciencia de la educación que posee diversas concepciones y fines exentos de neutralidad porque constituye una mirada profesional en la generación de conocimiento en potenciales escenarios educativos (Ubal y Piriz, 2009). Lo que viene a entender la intencionalidad de cada construcción científica.

Cuevas (2018) subraya que el proceso formativo de docentes que contribuyen a la enseñanza y la pedagogía emancipadora ha sido duramente frenado por el Estado, especialmente el normalismo rural en México que ha decrecido de 32 internados a cerca de la mitad para evitar catalización de necesidades sociales y educativas. Sostiene que existe una crisis educativa de gran tenor junto al deterioro de la capacidad de compra, la violencia, reducción de fondos públicos y la migración entre otros, donde además hay que centrarse en el retraso del manejo didáctico, pedagógico y educacional hasta de las nuevas tecnologías enfocadas al utilitarismo de la ciencia dominante que define validez del grado de conocimientos autorizados. De acuerdo a lo anterior, la formación en una pedagogía emancipadora parece adjetivarse en la polisemia de lo peligroso, adentrarse en el vaivén de políticas educativas.

En una teoría de la formación concreta, Guilles (1993), señala que los contenidos, el currículo, las lecturas, las circunstancias y la relación con los otros son los medios, los dispositivos y los mediadores que permiten formarse a uno mismo a través de una reflexión. Desde esta óptica, justamente, son estas circunstancias conjugadas que favorecen la formación para la colectividad, dialogando y aportando entre reflexiones aplicando la crítica y la autocrítica que fueron prácticas constantes en el CREN.

Una pedagogía emancipadora parte de la dimensión del pensamiento social, de saber pensar para superar la alienación, la enajenación, consumismo e individualismo para liberarse de la explotación, la falta de derechos sociales y laborales como elementos que promueven el capitalismo. La pedagogía emancipadora lleva inmersas las dos dimensiones que subrayan qué sucede en el sujeto cuando recibe una educación para la libertad (Freire, 1997). En este sentido, se recupera aprender a pensar para no sólo reproducir, pensar para crear, para proponer, para diseñar, para investigar y reconocerse a sí mismo, lo que lleva a un ejercicio creador y prepositivo.

Siendo el trabajo de la tierra uno de los factores de gran importancia en la formación de profesores normalistas, se requiere seguir procesos de cultivo. Desde esta perspectiva, se reconoce como una pedagogía de la tierra aquella que busca su cuidado, que respeta la vida y la diversidad (Gadotti, 2001).

En el mismo sentido, el MPL (2013) busca una pedagogía que aporte y no sólo reproduzca el orden social, abordando lo siguiente:

“La pedagogía debe afianzar un sistema y vida democrática real y, para ello, debe ser activa, participativa y protagónica, crítica y reflexiva, donde se fomenta la cooperación, el compartir en lugar de competir, el trabajo en equipo en lugar de favorecer el individualismo. La solidaridad y la igualdad de oportunidades en lugar del trato privilegiado y discriminado por la posición social....La educación que queremos se construye a partir de la identificación, potenciación, socialización y sistematización de experiencias pedagógicas alternativas” (p. 16).

El docente rural requiere de una formación sensible que valore la experiencia pedagógica, desde lo significativo de Ausubel y el entorno sociocultural de Vygotsky, ya que necesita partir del contexto si carece de materiales y hacer más significativa su práctica docente, por tanto, partir de la naturaleza y de la tierra es una premisa inevitable.

La mayoría de docentes rurales viven en las comunidades rurales donde trabajan, están alejados de la ciudad sin comodidades y servicios. Emprenden un viaje más allá de una estrategia didáctica, recorriendo montañas y valles, descubriendo geografías exaltadas. Van formando niños y adultos, compartiendo su mesa, tomando agua del estanque, viviendo sin electricidad y escuchando incertidumbres. Observan campesinos con tierras y sin tierras, con hambre, ignorados, desalojados y desplazados por diversas causas. Y entonces, es cuando se necesita tener resistencia, perseverancia, voluntad y prudencia para incidir positivamente en las comunidades.

Ezpeleta y Weiss (1996) realizan un estudio en comunidades rurales y se adentran en las condiciones en que viven los docentes rurales:

“Las diez comunidades, con escuelas unitarias y bidocentes, tienen entre 150 y 400 habitantes y se ubican en regiones montañosas de difícil acceso; para llegar a ellas es preciso andar entre una y tres horas por caminos reales o senderos, a partir de alguna última terracería. Todas viven de agricultura de temporal y dos agregan el trabajo en el bosque; sin embargo, la producción de sus terrenos erosionados no alcanza para asegurar el alimento de un año, por lo que la migración es necesaria para completar la subsistencia” (p. 55).

El México rural tiene regiones áridas, pero también de enorme riqueza comparada con otras regiones del mundo. Es necesario avanzar hacia una pedagogía de la tierra en forma sustentable, libre del racionalismo que ha llevado a saquear la naturaleza provocando muerte y devastación con lenguaje de progreso (Gadotti, 2002). Por tanto, se

necesita puntualizar esa relación con la tierra y las relaciones de producción que pueden generarse porque hoy la población mundial es inminentemente urbana (ONU, 2014). Por tanto, se precisan modelos pedagógicos sustentables que entiendan el progreso desde la colectividad y cuidado planetario.

De Zubiría (2006), señala que un modelo pedagógico parte de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de persona que se pretende formar, por tanto, no es neutro, tiene una intencionalidad, propósitos, contenidos y estrategias seleccionados en un currículo que se lleva a la práctica formando un modelo determinado por la política educativa y las acciones de los docentes que finalmente se materializan dentro y fuera del aula. Entonces, será necesario ubicar cada modelo y sus características para construir currículo valioso.

3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

El enfoque de esta investigación es cualitativo, busca valorar el interior del sujeto utilizando una metodología desde la inferencia inductiva y el análisis diacrónico (Cerde, 2014). Aquí se utilizan fragmentos y relato de la historia de vida que se desmenuza con una metodología inductiva, desde la subjetividad, el sentimiento y pensamiento de la autora, siendo testimonio de este periodo como estrategia de análisis desde el recuerdo y la reflexión.

El propósito es analizar la experiencia vivida de la autora en el CREN como espacio de formación docente, reconociendo la incidencia del modelo pedagógico.

Barabtarlo (2009) señala que: “La historia de vida es otra estrategia cualitativa de socialización en la que se comparte experiencia por medio de la indagación del recuerdo desde el aquí y ahora, y se reconoce cada sujeto como único e irrepetible desde su historia, es decir que lo hace diferente”. (p. 240), siguiendo a la autora, esta es una investigación participativa donde “El sujeto es su propio objeto de investigación y transformación” (p. 232). De acuerdo a lo anterior se inicia con el testimonio del perfil de estudiantes normalistas que se recibía en el CREN:

“Tenía catorce años. Estaba a unos meses de culminar mi escuela secundaria en el pueblo cercano en casa de familiares. Cuando regresé a donde nací, me enteré en la cooperativa que había una escuela para formar profesores, fue una gran noticia. Había estado pensando y por donde buscaba, no encontraba manera de seguir, pues carecía de los medios económicos”

Lo anterior deja entrever falta de oportunidades para la juventud que se queda en el camino y tendrá que conformarse o emigrar. Agregándose la falta de igualdad de género que impregna las costumbres que se observa en el siguiente texto:

“Fui a pedir consejo a uno de mis tíos de la misma comunidad y me dijo que las mujeres no eran para estudiar, que esto era sólo para los hombrecitos. Fue una escena dolorosa que no olvido, me sentí nada como ser humano porque ya había percibido mi existencia, mis sentimientos y mis sueños cuando estuve en la secundaria.”

Para dar respuesta a las preguntas subordinadas que complementan la pregunta principal de investigación se realizan 3 apartados que a continuación se presentan:

1. Sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la pedagogía en la Normal

La teoría de formación remitía a una constante reflexión del trabajo realizado, bajo el estudio de teóricos sobre el materialismo histórico, la pedagogía de Freire y de Makarenko que delinearon el modelo con una metodología inductiva que partía del análisis de una realidad circundante para llegar al todo.

Expresiones como “El que trabaja vale” y “Dar un poco a aquellos de quien tanto hemos recibido: el pueblo”, se adentraban en preceptos de libertad no para lograr riqueza personal, sino para reconocer lo que esclaviza a los demás y a sí mismo. Las relaciones entre sus integrantes fueron de hermandad y compañerismo, se notaba felicidad que desde una ética Aristotélica requiere la educación y la política.

Cada grupo asistía una vez por semana al campo según necesidades de producción planificadas. Se cubría una semana de guardia individual dos veces por semestre desde la madrugada y gran parte del día para atender alimentación e higiene de los espacios donde estaban los conejos, las vacas, los puercos y pollos de engorda.

Se comercializaban hortalizas que se trasladaban al mercado de abastos de Monterrey. También se industrializaban productos como mantequilla, quesos, conservas o chorizo. Se vendían conejos para consumo de carne y uso de piel para bolsas y otros enseres.

2. Sobre las prácticas pedagógicas de los normalistas en las comunidades campesinas

Se tejía una relación estrecha para servir a la comunidad. Se planeaba bajo un modelo y filosofía de vida hacia la escucha, relaciones horizontales, alteridad y creatividad dentro del aula, así como para la comunidad. Se trataba de favorecer espacios de crecimiento de ambos para caminar juntos en el proceso de una educación hacia la libertad y la emancipación sustentada en la propuesta de Paulo Freire.

Se realizaban prácticas pedagógicas para relacionar la teoría con la práctica, asistiendo a las escuelas primarias de los ejidos aledaños en equipos de trabajo. La gente de las comunidades campesinas fue hospitalaria, lográndose una corresponsabilidad

sin antecedentes. Se entra en contacto con la realidad y surgen contradicciones en los estilos de trabajo.

Se localiza un conductismo imperante en la mayoría de las prácticas de los docentes en servicio, casi nula relación con la comunidad y ausentismo en algunos casos, así como el abuso del poder dentro del aula que formaba seres disminuidos aunados a su pobreza.

Se podía leer el entramado social visto en teoría, se identificaba la riqueza social en la distribución de la tierra en manos, había juicios estancados de ampliación de los ejidos en la lucha por la tierra que aunque árida, representaba su medio de subsistencia.

Finalmente, para efectos de titulación se elaboraba un informe recepcional con dos problemas de investigación, uno pedagógico y uno social. En el primer tema se investigó cómo influye el factor socio-económico en el proceso de enseñanza aprendizaje, encontrándose el problema de inasistencia a la escuela primaria por dos causas: los niños tenían que ayudar a sus padres y por otro lado, los docentes faltaban continuamente. En el segundo tema, se investigó en torno a las causas que originan la desorganización y mal funcionamiento de las autoridades ejidales, encontrándose el poder concentrado en una minoría y utilizado para beneficio propio, lo que provocaba descontento entre habitantes (Flores, 1980).

3. Aportación del modelo pedagógico a los planes de estudio de 1975

Se seguía el plan de estudios 1975 reestructurado de cuatro años y fue enriquecido por aprendizajes de formación colectiva y compromiso social. Se agregó la bibliografía más actualizada y cineclub de la época con intención de fomentar lectura y tecnología para sustento teórico.

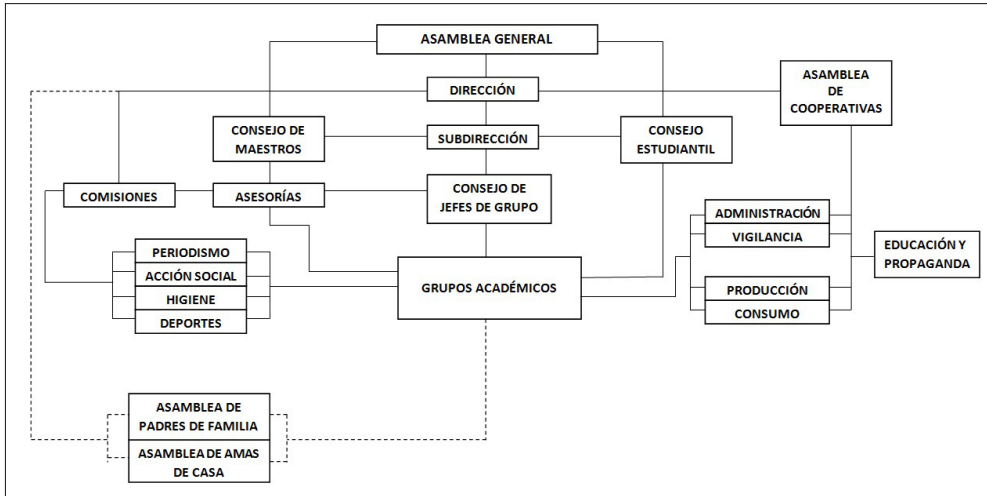
Se caminó sobre la pedagogía de la pregunta siguiendo a Freire y la experiencia del poema pedagógico de Makarenko (2014) que llevasen a una fortaleza física, resistencia a la adversidad y comprensión de la realidad social que llevase a trascender en las prácticas como normalistas y docentes rurales.

En las actividades culturales se manifestaba el principio de disciplina y desarrollo integrador en la formación por grupos. Cada grupo organizaba horas sociales (programas culturales) en las comunidades cercanas a la Normal, se creaban obras de teatro y títeres, interpretación de poemas en colectivo y canciones de sensibilidad social, además de la danza regional y nacional que contribuyeran a una identidad. Estas actividades eran subrogadas por la escuela con las comisiones de Acción Social, Administración y Producción.

La autoridad máxima era la asamblea general. Existía una articulación constante sobre un modelo de trabajo colectivo junto al diálogo pedagógico en los grupos

académicos, consejos de jefes de grupo, consejo de maestros y consejo estudiantil. Se presenta el organigrama de estructura.

Figura 1. Organigrama de la Escuela Normal del Desierto (END, 1979).



Se redactaban periódicos murales por grado y un periódico que circulaba con el nombre de “El Sembrador” con sentido reflexivo de las acciones realizadas imprimiendo la crítica y autocrítica sana, siendo responsables la comisión de Prensa y Propaganda a cargo de los docentes Raymundo Andrade y Roberto Moya.

Se creó la librería “José Martí” a iniciativa del Profr. Raúl Vargas Segura y el cine club con películas y libros más contemporáneos afines a la pedagogía con el sentido de formación que se esperaba, lo cual vino a enriquecer las publicaciones que se guardaban en la biblioteca.

Se ahorra junto al asesor para realizar viajes de estudio al interior del país, cruzando el mayor territorio que concedía palpar la geografía, mirar otras culturas y hacer un viaje inolvidable que construía identidades. Todas estas actividades fueron promovidas por jóvenes docentes universitarios de filosofía, pedagogía, historia y economía de gran entusiasmo.

En la preparación agropecuaria, fue una formación con propósito formativo de Estudio – Trabajo. Vivir la producción para ser autosuficientes, tener sensibilidad a labores del campo para acercarse a los campesinos en su momento, abrazar su forma de vida y no temer al medio rural.

Se producía hombro con hombro junto a nuestra Directora y maestros que eran jóvenes de vanguardia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se

contaba con un sistema de riego gracias a las corrientes subterráneas. Se aprendió a cultivar y cosechar el tomate, la cebolla, el ajo, la calabacita, el maíz y la zanahoria. “El desarrollo del trabajo agropecuario no sólo tiene fines pedagógicos formativos sino que es base económica creada a través del trabajo de la mayoría de los integrantes de la comunidad escolar, permitiendo tener cierta independencia política al manejar los recursos vía el Consejo de Administración” (END, p. 31).

En estas actividades estuvo a prueba la disciplina, la organización y la resistencia en equipo e individual, por ejemplo, cavar cepas para plantar árboles frutales, tenían casi dos metros de profundidad sobre piedra caliche muy dura que se iba picando con barras, azadones y palas para luego llenar la cepa con cirre mezclado con tierra para que fuera fértil.

Este modelo educativo fue interrumpido en 1980 a punto de egresar la segunda generación y dio como resultado la salida de los maestros universitarios de la UNAM a nuevas adscripciones, quedando una nueva administración.

Después de la ruptura, queda pendiente el Informe Recepcional de la segunda generación, fue elaborando entre conflictos por falta de asesoría de la nueva plantilla docente. Redactar y defender tal informe fue una experiencia dolorosa que llevó a temer a la investigación educativa y verla como peligrosa. Vargas (2015), excatedrático del CREN, hoy profesor investigador y editor, señala que la investigación y asesoría deben ser una tarea sustantiva en la educación y propone la estrategia Acompañamiento Formativo (AF) como forma de estar junto al otro con alteridad, situación que estuvo lejos de sentirse en aquellos momentos de inquietud.

4 CONCLUSIONES

- La formación teórica-metodológica del CREN recorrió el camino de una pedagogía emancipadora (Freire, 2002), junto a una pedagogía de la tierra (Gadotti, 2002), para ser autosuficientes y apoyar a jóvenes campesinos en situación vulnerable.
- Las prácticas pedagógicas profundizaban el trabajo en equipo, la colectividad y el diálogo para consensuar acciones en asambleas generales bajo el ejercicio de la democracia.
- La preparación agropecuaria, tenía un sentido formativo: Estudio – Trabajo. Se daba en un contexto de escuela de tiempo completo que permitían la producción de la tierra, obteniendo frutos del trabajo, carácter y resistencia en las jornadas.

- Las actividades culturales generaron una orientación ideológica – política de compromiso social, a través del teatro, danza, música y canciones que derivaban en una fuente de creación, gozo y formación de un pensamiento liberador.

Los aportes de este modelo pedagógico a un Plan de Estudio fue fomentar una pedagogía emancipadora dirigida hacia la colectividad y valores compartidos hacia la construcción de un paradigma al agregar una pedagogía de la tierra.

REFERENCIAS

Ballinas, V. (13 de abril de 1998). A merced de acaparadores, 47 mil familias ixtleras del norte. *La Jornada*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/1998/04/13/merced.html>

Barabtarlo, A. (2009). *Una mirada cualitativa al proceso de formación de profesores*. México. Ed: Castellanos Editores.

Cerda, H. (2014). *Los elementos de la investigación: Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Colombia. Ed: Magisterio-Neisa-Investigat.

Cuevas, F. (2018). Crisis de la educación y pedagogía emancipadora Tlachuapahualiztli: Continúa el genocidio cultural. En *América Latina en movimiento*. Recuperado el 27 de abril del 2019 en <https://www.alainet.org/es/articulo/196513>

END (1979). *La Escuela Normal del Desierto: Una alternativa de educación popular*.

Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1 (1), pp 53-69. En :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000105>> ISSN 1405-6666

Flores, M. J. (1980). *Informe recepcional de investigación docente*. CREN.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México. Ed: Siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad*. México y Argentina. Ed: Siglo XXI.

Gulles, F. (2004). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Ed: Novedades Educativas-Síntesis.

INEGI (2009). *Censo General de Población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/>

Makarenko, A. (2014). *Poema pedagógico*. México. Ed: Quinto Sol.

Manso, M. (2011). Remembranzas del CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”. *Revista Normalismo de cara al siglo XXI*, No. 2 (8). En <http://www.crenamina.edu.mx>

Martínez, O. Castillo, D. y Mares, O. (2011). *Caracterización y selección de sitios para plantaciones de lechuguilla en el Estado de Coahuila*. INIFAP. Recuperado en <http://www.inifapcirne.gob.mx/Biblioteca/Publicaciones/886.pdf>

M.P.L. (2013). *Construyendo el movimiento pedagógico latinoamericano*. Recuperado en: http://www.ie-ie-al.org/publicaciones/preliminar-esp_web.pdf

Núñez, R. D. (2011). *Hombres del cerro y el bajo: Ixtleros candelilleros de Ramos Arizpe, Coahuila y Mina, Nuevo León*. Tesis del Colegio de San Luis, A.C. En <http://biblio.colsan.edu.mx/tesis/Nu%C3%B1ezGonzalezRubenDavid.pdf>

ONU (Julio, 2014). ONU: *Crece población urbana en el mundo*. Voz de América. Localizado en <http://www.voanoticias.com/a/reporte-mega-ciudades-problemas/1955186.html>

Peña, J. (6 de junio, 2011). *Ixtleros de Coahuila en fase terminal*. "Vanguardia". En <http://www.vanguardia.com.mx/ixtlerosdecoahuilaenfaseterminal-740396.html>

Ramírez, R. (2015). *La Normal del Desierto: Una escuela a la que se quiso hacer diferente. Proyecto de Investigación docente para planificación estratégica*. Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", Aguascalientes, México.

Ubal, M. y Píriz, S. (2009). *¿De qué hablamos cuando decimos Pedagogía?* Localizado en <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/piriz%20ubal.pdf>

Vargas, R. (2015). *Mito o realidad, la asesoría como formación en investigación y su importancia en la educación e inclusión*. En: Costa, V.A. da (Org). *Formação e pesquisa: articulação na educação inclusiva*. Niterói, Brasil. Ed: Intertexto.

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

Abandono escolar 12, 13, 14, 15, 16, 22, 23, 60

Abordagem didática 25, 31

Acadêmica 16, 122, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 199, 231, 232, 234, 237, 247

Acceso 3, 15, 17, 147, 150, 173, 207, 208, 209, 210, 211, 213, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 261

Aprendizaje activo 190, 192, 202, 207

B

Bolsa de formadores 54

C

Capacitación docente 68, 143, 148, 149

Cartografia 78, 86, 87, 95

Cinema 25, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Colégios 36, 37, 39, 40

Competencia comunicativa escrita 248

Competencias docentes 153

Competencias transversales 106, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206

Conectivismo 248, 249, 250, 252

Conflicto 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52

Cultura académica 181, 187

Currículo 7, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 99, 161, 162, 163, 164, 165, 168, 172, 174, 206

D

Derecho 3, 6, 12, 15, 19, 20, 22, 69, 103, 118, 152, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 242, 244, 246

Derechos diferenciados 241, 242, 243, 245, 246, 247

Diretrizes Curriculares 78, 79, 96

Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná 78

Docencia universitaria 8, 258, 259

Docencia virtual 258, 259

Docencia 2, 8, 67, 98, 101, 105, 121, 130, 134, 164, 166, 167, 190, 211, 250, 258, 259, 260, 262
Docente supervisor 231, 234, 236, 238, 239, 240

E

Educação 10, 30, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 44, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 78, 79, 95, 96, 123, 131, 180, 208, 228, 229

Educación 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 23, 24, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 97, 98, 104, 106, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 147, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 257, 261, 262

Educación ambiental 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 130, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168

Educación de calidad 143, 145, 152, 167, 244

Educación liberadora 169

Educación normalista 169

Educación rural 169

Educación Superior 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 17, 24, 66, 68, 70, 104, 106, 133, 136, 154, 163, 164, 168, 182, 183, 185, 186, 207, 211, 217, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 261, 262

Emigração 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35

Enfoque CTSA 161, 162, 164, 165

Enseñanza del inglés 248, 256

Ensino de Matemática 78

ERP vertical 190, 191

Escape Room Educativo 133, 134

Escola 34, 42, 43, 46, 50, 55, 56, 58, 62, 64, 65, 208, 228

Espiritualidade 36, 37, 38

Estilos de gestão 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

Evaluación holística 153

Experiencia docente 258, 259

F

Formação contínua de professores 54, 56, 57, 59, 61, 64, 65

Formación 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 15, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 123, 124, 125, 128, 131, 133, 136, 138, 141, 142, 143, 151, 152, 154, 157, 158, 160,

161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 190, 192, 194, 197, 199, 202, 203, 204, 206, 211, 214, 225, 227, 231, 232, 233, 234, 239, 243, 245, 247, 257

Formación de profesores 3, 4, 8, 142, 161, 162, 163, 169, 173, 179

Formación docente 3, 6, 8, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 143, 160, 172, 174

G

Gamificación 133, 134, 135, 136, 141

Género 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 140, 174, 244

Geografía 25, 32, 33, 34, 35, 95, 177, 246, 247

Geometrias não Euclidianas 78, 79, 80, 95

G Suite 258, 259, 260, 261, 262

H

Herramienta de visualización 105, 108, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119, 120

Historia de la Educación 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 169

Historia de la pedagogía 123, 127, 129, 131

I

Inclusión educativa 241

Ingeniería eléctrica 105, 190, 203

Innovación educativa 105, 121, 133, 153, 190

J

Jesuítas 36, 38, 39, 40, 41

L

Lo institucional 167, 231

Lo personal 188, 231, 232, 235

Lo relacional 231

M

Máquinas eléctricas 105, 108, 121, 122

Metodología 7, 25, 37, 68, 73, 76, 135, 174, 175, 181, 184, 190, 192, 193, 195, 196, 199, 203, 204, 205, 206, 248, 249, 252, 256, 257

Modalidades de formação 54, 58, 61, 62

Motivaciones 157, 158, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 225, 226, 227, 228

Mujeres 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 72, 133, 137, 139, 140, 141, 175, 186, 247

O

Obstaculización profesional 143, 146, 149

ODS 161, 163, 164, 165, 167, 168

P

Pedagogía 7, 9, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 169, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 208, 214, 222, 250, 255, 256

Pedagogía crítica 123, 129, 130, 131

Perfil de egreso 153, 156, 159

Personalidade 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52

Práctica pedagógica 123, 129, 130, 131

Prácticas profesionales 98, 102

Professores 10, 39, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 94

R

Regime jurídico 54, 56, 60, 62

Regulação da formação contínua 54

S

Sentidos 4, 130, 208, 209, 210, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 222, 223, 228, 229

Sentimento de Pertença 25, 28, 30

Significaciones 97, 99, 208, 209, 213, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 228

Superación profesional 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10

Supervisión académica 231, 232, 234, 237

T

Teorema de Ferraris 105, 108, 109, 112, 118, 121

Titulación 176, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 194, 198, 202, 203

Transformação 29, 36