

VOL V

# Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão  
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro  
Gustavo Adolfo Juarez  
(Organizadores)

 EDITORA  
ARTEMIS  
2022

VOL V

# Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão  
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro  
Gustavo Adolfo Juarez  
(Organizadores)

 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.

<b>Editora Chefe</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira
<b>Editora Executiva</b>	M. <sup>a</sup> Viviane Carvalho Mocellin
<b>Direção de Arte</b>	M. <sup>a</sup> Bruna Bejarano
<b>Diagramação</b>	Elisângela Abreu
<b>Organizadores</b>	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
<b>Imagem da Capa</b>	Artem Oleshko
<b>Bibliotecário</b>	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

#### Conselho Editorial

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba  
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Júlia Viamonte, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato*, México  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> 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, Brasil



Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> 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.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal  
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> 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. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*  
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil  
Prof. Me. Javier Antonio Alborno, *University of Miami and Miami Dade College, Estados Unidos*  
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, Brasil  
Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México  
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Diaz, Instituto Politécnico Nacional, 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. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México*  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil  
Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo, Brasil  
Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*  
Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*  
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Márcia de Souza Luz Freitas, Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I, Espanha*  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Prof.<sup>ª</sup> Dr.<sup>ª</sup> Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal



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

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

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol V / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-70-5

DOI: 10.37572/EdArt\_151222705

1. Ciências humanas. 2. Sociologia. 3. Desenvolvimento humano.  
4. Professores – Formação. I. Del Valle Navarro, Silvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 301

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**



## PRÓLOGO

*“No nos interesa solamente cómo hacer que alguien aprenda.  
Nos interesa también entender cómo tendría  
que construirse el conocimiento si el fin es su aprendizaje.”*

Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza

Fundó un campo de investigación sobre los procesos de construcción social del conocimiento matemático avanzado, acuñado como Teoría Socioepistemológica de la Matemática Educativa  
Distrito Federal, México, 25 de agosto de 1958 - Distrito Federal, México, 30 de diciembre de 2021.

Una vez más tenemos la oportunidad de acompañar a los autores, participantes de esta publicación del Editorial Artemis. Esta vez, en su quinto volumen de la obra titulada **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade.**

En ella se muestra la gran preocupación por la búsqueda de nuevas formas de alcanzar el conocimiento de diversas ciencias y áreas disciplinares, mediante la democratización de saberes, que se pueden obtener en diversos escenarios, respetando aspectos sociales, culturales e históricos. Estos se implementan ante problemáticas de género, ambiente, religión e histórico, proponiendo entre los recursos, la organización de exposiciones en el aula, desde lo tradicional a las de tipo colaborativa, re-pensando la educación infantil a través de prácticas, que desarrollen la imaginación, creatividad, competencias, experiencias emocionales y alentadoras. Tanto los niveles, desde la educación infantil, hasta el ingreso universitario, son de interés en los re-planteos de la nueva educación, como así también, el rigor, tanto en ciencias duras como matemática, pasando a la ingeniería, y contaduría, como la participación de la mujer en diversos tipos de educación, y de la comunidad en general, apuntando a un conocimiento contra-hegemónico, poscolonial, indígena, arqueológico y antropológico social, que llevan a un todo, a lo que podemos llamar la **sociedad del conocimiento**.

Es por ello, que debemos valorar las expectativas de los autores e investigadores que todavía sienten la necesidad y el deseo de entregar sus esfuerzos en la causa de la difusión de resultados de sus trabajos científicos.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

## PRÓLOGO

“Não estamos interessados apenas em como fazer alguém aprender.  
Também estamos interessados em entender como  
para construir conhecimento se o fim é o seu aprendizado.”  
Ricardo Arnoldo Cantoral Uriza

Fundou um campo de pesquisa sobre os processos de construção social do conhecimento matemático avançado,  
cunhado como Teoria Socioepistemológica da Matemática Educacional.  
Distrito Federal, México, 25 de agosto de 1958 - Distrito Federal, México, 30 de dezembro de 2021.

Mais uma vez temos a oportunidade de acompanhar os autores, participantes desta publicação da Editora Artemis. Desta vez, no quinto volume da obra intitulada **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade.**

Mostra a grande preocupação com a busca de novas formas de alcançar o conhecimento das diversas ciências e áreas disciplinares, por meio da democratização do conhecimento, que pode ser obtido em diversos cenários, respeitando aspectos sociais, culturais e históricos. Estes são implementados diante de problemas de gênero, meio ambiente, religião e história, propondo entre os recursos, a organização de exposições em sala de aula, do tipo tradicional ao colaborativo, repensando a educação infantil por meio de práticas que desenvolvem a imaginação, criatividade, competências, experiências emocionais e encorajadoras. Ambos os níveis, desde a educação infantil, até o ingresso na universidade, interessam no repensar da nova educação, assim como o rigor, tanto em ciências exatas e matemática, passando para engenharia, e contabilidade, quanto a participação de mulheres em vários tipos de educação, e da comunidade em geral, apontando para um conhecimento contra-hegemônico, pós-colonial, indígena, arqueológico e socioantropológico, que conduzem a um todo, ao que podemos chamar de sociedade do conhecimento.

Por isso, devemos valorizar as expectativas de autores e pesquisadores que ainda sentem a necessidade e o desejo de se empenhar na causa da divulgação dos resultados de seus trabalhos científicos.

Esperando que estas obras sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO  
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

EXPERIENCIAS LABORALES EN EDUCACIÓN INDÍGENA: EL GRUPO FOCAL COMO ESTRATEGIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO BIOGRÁFICO

Aidé Teresita Ávila Ayala

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227051](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227051)

### **CAPÍTULO 2..... 13**

A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS POR INDÍGENAS NA ACADEMIA: TRAVESSIAS DE UM ENCONTRO COM A PÓS-COLONIALIDADE

Priscila da Silva Nascimento

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227052](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227052)

### **CAPÍTULO 3..... 18**

'UNA CRISIS MUNDIAL DESDE ABAJO'

Tomás Diez Acosta

Håkan Karlsson

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227053](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227053)

### **CAPÍTULO 4..... 30**

ANÁLISIS SOCIOEPISTEMOLÓGICO DE UN MODELO MATEMÁTICO

Gustavo Adolfo Juarez

Silvia Inés del Valle Navarro

Cecilia Rita Crespo Crespo

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227054](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227054)

### **CAPÍTULO 5..... 37**

IMPLEMENTACIÓN DE UN DISPOSITIVO DIDÁCTICO REI PARA UN AULA DE MATEMÁTICA INCLUSIVA

Carmen Cecilia Espinoza Melo

Maite Otondo Briceño

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227055](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227055)



**CAPÍTULO 6..... 48**

A IMPORTÂNCIA SOCIAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REDUNDÂNCIA NECESSÁRIA?

Sandoval Antunes de Souza  
Teresa Margarida Loureiro Cardoso

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227056](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227056)

**CAPÍTULO 7 ..... 60**

MAGIS 21st: SER MÁS, PARA SERVIR MEJOR

Claudia Marcela Sierra Montes  
Carlos Andrés Peñas Velandia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227057](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227057)

**CAPÍTULO 8.....71**

ENSINO E FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTITUIÇÃO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edson de Sousa Brito  
Nayara Alves Silva Mendes Vilela de Sousa Brito  
Lucinéia Silva Sousa Sacramento

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227058](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227058)

**CAPÍTULO 9..... 81**

MNEMOSPHERE RESEARCH PROJECT: AN INTERDISCIPLINARY EXPLORATION INTO PLACES, MEMORY, EMOTIONS AND SPATIAL ATMOSPHERE

Clorinda Sissi Galasso  
Marta Elisa Cecchi

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_1512227059](https://doi.org/10.37572/EdArt_1512227059)

**CAPÍTULO 10..... 94**

PROYECTO DE FORMACION: MÓDULO DE CONVIVENCIA POR COMPETENCIAS, EN EL MARCO DEL MODELO PARA EDUCACIÓN POSTCONFLICTO DEL PAÍS

Jesús María Martínez Zúñiga

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270510](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270510)

**CAPÍTULO 11.....107**

PLANEACIÓN PROSPECTIVA, UNA NECESIDAD DEL SUJETO PEDAGÓGICO EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Rocío Rodríguez Rico  
Yasunari Cristobal Muñoz  
Germán Ortiz Martínez  
Karen Rocío Herrera Rodríguez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270511](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270511)

**CAPÍTULO 12 ..... 115**

“EL OÍDO SE RECREARÁ CON LAS SUAVÍSIMAS MÚSICAS DE AQUELLAS CAPILLAS ANGÉLICAS”: NÚÑEZ DE MIRANDA, SOR JUANA Y EL PENSAMIENTO MUSICAL

Luis Díaz-Santana Garza  
Sonia Medrano Ruiz

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270512](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270512)

**CAPÍTULO 13 .....128**

LITERACIA VISUAL EM PORTUGAL: PERCURSO PARA UMA CONSCIÊNCIA ESTÉTICA ECO-NECESSÁRIA E A CRIAÇÃO VISUAL DE TODOS-EM-CIDADANIA

Elisabete da Silva Oliveira

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270513](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270513)

**CAPÍTULO 14.....142**

SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: INOVAR PARA MELHORES CUIDADOS À COMUNIDADE

Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas  
Norberto Maciel Ribeiro  
Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis  
Fernando Luís de Sousa Correia

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270514](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270514)

**CAPÍTULO 15 .....154**

A MENSAGEM QUE VEM DA FLORESTA: UM BREVE LEVANTAMENTO DOS SABERES DA AYAHUASCA

Miguel Firmeza Bezerra  
Juliana Abonizio

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270515](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270515)

**CAPÍTULO 16** ..... **161**

LA REFORMA EDUCATIVA EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA A TRAVÉS DEL MODELO EDUCATIVO INTEGRAL Y FLEXIBLE

María Eugenia Senties Santos

Haydee Zizumbo Ramírez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270516](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270516)

**CAPÍTULO 17** ..... **172**

DETECCIÓN DE DEFICIENCIAS ACADÉMICAS DE LOS ASPIRANTES EN 2018 A LAS CARRERAS DE INGENIERÍA DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO CAMPUS CANCÚN

Francisco José Arroyo Rodríguez

Jorge Alberto Cano Tur

Marco Arroyo Terrazas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270517](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270517)

**CAPÍTULO 18** ..... **184**

SCIENCE AND SCIENTISTS: MAIN SOURCES OF INFLUENCE IN THE CONSTRUCTION OF THESE CONCEPTS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Silvia Domínguez Gutiérrez

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270518](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270518)

**CAPÍTULO 19** ..... **197**

ENTRE O COTIDIANO DA “CASA” E DA PROFISSÃO DOCENTE: VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Neiva Furlin

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270519](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270519)

**CAPÍTULO 20** ..... **216**

CONJUGALIDADE E PERTURBAÇÕES PSICOSSOCIAIS EM PERSONAGENS FEMININAS DE FRANÇOIS MAURIAC E ANNIE ERNAUX

Rosário Neto Mariano

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270520](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270520)

**CAPÍTULO 21 .....228**

GÊNERO, RAÇA E CLASSE SOCIAL: OS DESAFIOS DO FEMINISMO NO BRASIL E O PROCESSO DE RESISTÊNCIA NO ENFRENTAMENTO DA VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

Marina Milhassi Vedovato

Maria Sylvia de Souza Vitale

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270521](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270521)

**CAPÍTULO 22 .....236**

ANTÔNIO CONSELHEIRO E JOÃO ABADE: A TEORIA DO ESTADO E CANUDOS

Rodrigo Guimarães Motta

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270522](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270522)

**CAPÍTULO 23 .....249**

IMAGENS DA *VIA CRUCIS*: CENÁRIOS DE RITUALIZAÇÃO, SACRALIZAÇÃO E DEVOÇÃO, NO NORTE E CENTRO DE PORTUGAL

Manuel Joaquim Moreira da Rocha

Sofia Nunes Vechina

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270523](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270523)

**CAPÍTULO 24 ..... 275**

LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SU RELACIÓN CON SU COMUNIDAD DE INTERES

Fernando Martínez Vallvey

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270524](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270524)

**CAPÍTULO 25 .....285**

PROMOCIÓN Y PUBLICIDAD EN LA OFERTA DE RECREACIÓN Y ENTRETENIMIENTO DE LOS CASINOS ESTABLECIDOS EN MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

Margarita Barajas Tinoco

Aketzalli Aguilar Aguilera

Lucía Estrada Ornelas

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270525](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270525)

**CAPÍTULO 26 ..... 301**

SOCIEDADE E MEIO AMBIENTE: PERSPECTIVAS ÉTICAS ACERCA DA JUSTIÇA SOCIOAMBIENTAL

Rachel Souza Martins

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270526](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270526)

**CAPÍTULO 27 ..... 313**

ELEMENTOS PARA UM ESTUDO MULTIESPÉCIES EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO NO ANTROPOCENO: PRÁTICA E EXPERIÊNCIA NO MELIPONÁRIO CANTINHO DO CÉU, GUARAMIRANGA - CE

George Arruda de Albuquerque

Alcides Fernando Gussi

 [https://doi.org/10.37572/EdArt\\_15122270527](https://doi.org/10.37572/EdArt_15122270527)

**SOBRE OS ORGANIZADORES ..... 333**

**ÍNDICE REMISSIVO ..... 335**

# CAPÍTULO 14

## SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: INOVAR PARA MELHORES CUIDADOS À COMUNIDADE

Data de submissão: 31/10/2022

Data de aceite: 11/11/2022

**Fernando Luís de Sousa Correia**

Departamento de Ciências da Educação  
Faculdade de Ciências Sociais  
Universidade da Madeira  
Doutorado em Educação  
Professor Auxiliar  
Funchal, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0001-8658-7241>

**Gregório Magno de Vasconcelos de Freitas**

Departamento de Ciências da Educação  
Faculdade de Ciências Sociais  
Universidade da Madeira  
Estudante do Doutorado em  
Currículo e Inovação Pedagógica  
Funchal, Portugal  
<http://orcid.org/0000-0003-3815-3398>

**Norberto Maciel Ribeiro**

Departamento de Ciências da Educação  
Faculdade de Ciências Sociais  
Universidade da Madeira  
Estudante do Doutorado em  
Currículo e Inovação Pedagógica  
Funchal, Portugal

**Liliana Maria Gonçalves Rodrigues de Góis**

Departamento de Ciências da Educação  
Faculdade de Ciências Sociais  
Universidade da Madeira  
Doutorada em Educação  
Professora Associada com Agregação  
Funchal, Portugal  
<https://orcid.org/0000-0002-8388-3042>

**RESUMO:** Uma aprendizagem significativa e permanente exige abordagens de ensino-aprendizagem a nível cognitivo (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) e promotoras do desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes, valorizando a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (Kincheloe, 2006). Neste sentido, damos o exemplo da simulação clínica em enfermagem, identificada como uma estratégia de ensino-aprendizagem inovadora na construção de conhecimento em contexto (Martins et al., 2014). Os estudantes, futuros educadores para a saúde, após esta experiência, estarão mais habilitados para criar ambientes interativos e envolver as comunidades locais nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo o seu empoderamento na tomada de decisão sobre a sua saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Promoção da saúde. Educação para a saúde. Simulação em enfermagem. Inovação pedagógica. Construtivismo crítico.

**ABSTRACT:** Meaningful and permanent learning requires teaching-learning approaches at a cognitive level (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) and promoting the development of students' abilities and attitudes, valuing the construction of knowledge from the interactions established between the subjects (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021). In this sense, we give the example of clinical simulation in nursing, identified as an innovative teaching-learning strategy in the construction of knowledge in context (Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014). Students, future health educators, after this experience, will be better able to create interactive environments and involve local communities in their own learning processes, promoting their empowerment in decision-making about their health.

**KEYWORDS:** Health promotion. Health education. Nursing simulation. Pedagogical innovation. Critical constructivism.

### 1 CONSTRUTIVISMO CRÍTICO: IMPULSIONADOR DA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM INTERATIVOS

A inovação pedagógica, entendida como a ruptura com as práticas institucionalizadas e estimuladora de novas culturas escolares promotoras de ambientes de aprendizagem interativos, ainda, constitui um desafio atual na área da educação (Kincheloe, 2006; Fino, 2016; Fonseca, 2021). Várias teorias da aprendizagem foram desenvolvidas em oposição ao modelo da escola fabril, sendo que, aqui, damos destaque ao construtivismo crítico como impulsionador da inovação pedagógica e de ambientes de aprendizagem interativos.

Vários são os aspectos centrais do construtivismo crítico que impulsionam a ruptura com o modelo da escola fabril (centrado no ensino e não na aprendizagem) e que estimulam ambientes de aprendizagem inovadores. Neste paradigma, a realidade é entendida como o conhecimento partilhado pelas pessoas que socialmente constroem o mundo. Neste sentido, as pessoas são seres sociais e constroem-se a partir de contextos histórico-culturais, acumulando referências do tempo em que vivem e dos lugares onde interagem (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006).

Assim, são importantes para a epistemologia do conhecimento, os seus processos de construção, individuais e coletivos, assim como os produtos desse conhecimento que estão interligados. Deste modo, o envolvimento dos sujeitos na interpretação, construção e validação de múltiplos conhecimentos em diferentes lugares é a dimensão nuclear do processo de ensino-aprendizagem (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006), sendo que o processo de investigação mantém a inter-relação da produção com a validação do conhecimento (Kincheloe, 2006).

Com este paradigma emerge a fundamental ação crítica como dimensão para a validação social do conhecimento, implicando a inter-relação da experiência pessoal

com o conhecimento acadêmico (Vygotsky, 1991; Kincheloe, 2006). Neste sentido, atribuem-se significados nos grupos onde os indivíduos se encontram e moldam a visão multirreferencial do mundo em que vivem, ou seja, a produção de saberes críticos atinge uma dimensão democrática (Martins, 2004; Kincheloe, 2006). Efetivamente, o construtivismo crítico contrapõe-se ao objetivismo racionalista do currículo transmissivo (centrado no ensino, nos conteúdos e igual para todos) e evoca à inovação pedagógica para uma efetiva aprendizagem (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz), caracterizando-se pela pluralidade e heterogeneidade (Vygotsky, 1991; Martins, 2004; Kincheloe, 2006). Deste modo, os teóricos construtivistas críticos defendem a adoção de saberes não validados pelo conhecimento objetivista, subvertendo as perspectivas e criando alternativas para uma maior liberdade dos aprendizes no seu processo de aprendizagem, nomeadamente dando-lhes ação e promovendo a sua posição crítica (Martins, 2004; Kincheloe, 2006).

Assim, na área da educação, ciente do modo como o poder manipula a consciência individual e social das pessoas, o paradigma construtivista crítico procura um sistema de significados para um novo olhar sobre os contextos, emergindo, deste modo, a consciência da complexidade do mundo. Efetivamente, os acontecimentos são mais complexos do que percecionados à primeira vista, uma vez que são parte de processos em constante mudança. Neste sentido, o conhecimento que se vai construindo é moldado pela posição do aprendiz, não sendo menos verdade que a percepção de um fenómeno se altera quando se muda o contexto (Martins, 2004; Kincheloe, 2006).

Daqui depreende-se que o cerne do termo complexidade traz confusão, incerteza e desordem (Martins, 2004), e, na verdade, a construção de um conhecimento autodirigido, sobre a realidade que envolve as pessoas, advém de uma consciência sobre o lugar da incerteza e da ambiguidade dentro de cada uma (Kincheloe, 2006). Só deste modo se consegue um pensamento capaz de respeitar a multidimensionalidade, a riqueza e o mistério do real (Martins, 2004). Assim, acreditando que a diferença é fundamental para a evolução humana, os construtivistas críticos procuram diferentes abordagens para ver e fazer pedagogia (Kincheloe, 2006), rejeitando o reducionismo que limita as dimensões criativas das pessoas retirando-lhes a subjetividade e a especificidade dos contextos nos seus processos de construção do conhecimento (Martins, 2004; Kincheloe, 2006; Fino, 2016). Na verdade, um currículo reducionista fraciona a leitura do mundo e impede as experiências humanas particulares (Kincheloe, 2006; Fino, 2016).

Como nos refere Correia (2011), a aprendizagem é um processo de construção do conhecimento (em vez de absorção), pois o conhecimento é construído com base nas próprias percepções e conceções que o aprendiz tem do mundo, objetivando o



desenvolvimento de conceitos e a compreensão, o que nos remete para uma perspectiva construtivista da aprendizagem, que requer motivação, aprendizagem autodirigida (envolvimento ativo do aprendiz no seu processo de aprendizagem) e um foco sobre o contexto social, cultural e histórico da aprendizagem. Na verdade, uma aprendizagem significativa deve ser orientada para a tarefa, nomeadamente para as práticas sociais das comunidades, ou seja, o conhecimento é construído condicionado pelo ambiente onde a aprendizagem é vivenciada e na partilha e validação social da mesma, por exemplo através de comunidades de aprendizagem, entendidas como entidades de discussão e partilha de ideias ou conhecimentos, capazes de impulsionar visões prospetivas de melhoria nos ambientes de aprendizagem (Correia, 2011; Fonseca, 2021).

Verificamos, assim, que os pressupostos do paradigma construtivista crítico rompem com o institucionalizado modelo da escola fabril e evocam à inovação pedagógica para uma efetiva aprendizagem (centrada nos processos de aprendizagem de cada aprendiz). Efetivamente, é transversal à maioria das teorias contemporâneas sobre a aprendizagem que a aprendizagem significativa requer uma tarefa significativa, e que as tarefas mais significativas (alicerçadas num processo de ensino-aprendizagem que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional) são aquelas que emergem ou são simuladas a partir de um contexto real, levando ao desenvolvimento do aprendiz (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Para tal, também é fundamental um espírito crítico e novas culturas escolares com ambientes de aprendizagem interativos (Jonassen, 2000; Fino, 2020), promotores de processos de mudança conscientes e críticos, de natureza complexa e multidimensional, ou seja, de inovação pedagógica (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021).

As ferramentas cognitivas (mediadores da aprendizagem) podem ter um papel fundamental na estimulação de novas formas de pensamento e raciocínio na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a zona entre as atuais capacidades e as capacidades potenciais dos aprendizes. Neste contexto, o professor deve estimular avanços no aprendiz, nomeadamente interferindo na sua zona de desenvolvimento proximal, promovendo a reorganização funcional da cognição, por exemplo, recorrendo a tecnologias simbólicas. Deste modo, o aprendiz reorganiza as formas pelas quais representa o que sabe, e se estas estiverem dentro da sua zona de desenvolvimento proximal, então a aprendizagem será significativa (interiorização) (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Podemos, então, afirmar que recorrendo a ferramentas cognitivas, entendidas como ferramentas de reflexão e representação do conhecimento, estimula-se o pensamento crítico do aprendiz e, em última análise, promovemos uma aprendizagem construtiva (Jonassen, 2000).

Com enfoque no processo de aprendizagem do indivíduo, mas trabalhando o coletivo, é fundamental a adequada opção da abordagem e dos métodos de ensino-aprendizagem, atendendo ao contexto, ao currículo / programa / conteúdos e ao próprio aprendiz, que poderá se envolver e aceitar participar ativamente no processo, assumindo a responsabilidade da sua aprendizagem (autodirigida), dependendo do próprio método usado pelo mediador (educador / professor / docente) (Jonassen, 2000).

Inovação implica necessariamente mudança, ou seja, a inovação pedagógica pressupõe uma rutura com as práticas institucionalizadas e não apenas uma evolução de tais práticas (Fino, 2020; Fonseca, 2021). Dependendo de uma rede de fatores como o ambiente social e organizacional, a própria escola, o docente ou o aprendiz, a mudança inovadora é de natureza complexa, não sendo linear é imprevisível e até problemática, necessitando de tempo para se concretizar (Fonseca, 2021). Tal contexto condiciona a tão desejada inovação pedagógica mais abrangente e de espírito crítico, de rutura com o, ainda, atual paradigma fabril, ambicionando novas culturas escolares promotoras de ambientes de aprendizagem interativos, nomeadamente colocando a matemática no centro dos processos heurísticos dos aprendizes, levando-os a aprendizagens para lá do espectável (saberes não validados pelo conhecimento objetivista), através de processos mais autónomos, e com o papel do professor cada vez mais periférico, como proposto por Papert (Fino, 2020; Fonseca, 2021).

## **2 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE PROMOÇÃO DA SAÚDE DAS COMUNIDADES**

A cidadania em saúde, entendida como o direito e o dever das comunidades participarem ativamente no planeamento e prestação dos cuidados de saúde, vem sendo discutida desde a primeira conferência internacional sobre cuidados de saúde primários (OMS, 1978). Desde então, tem-se procurado estimular comunidades participativas não só na identificação de necessidades, por exemplo sociais ou de saúde, mas também na definição de estratégias que procuram dar-lhes resposta. Neste sentido, as comunidades tornam-se mais resilientes e autónomas na autogestão dos seus projetos sociais e de saúde, promovendo o seu bem-estar e qualidade de vida (OMS, 1978; OMS, 1986).

O principal impulso para a discussão atual sobre promoção da saúde foi promovido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1986 na sua primeira conferência internacional sobre promoção da saúde, em Ottawa, no Canadá. Entendida como um processo de capacitação da comunidade para atuar na melhoria da sua qualidade de vida e saúde, incluindo uma maior participação no controle deste processo,

propõem o empoderamento das pessoas, famílias e comunidades, fomentando a sua participação na discussão e elaboração das políticas públicas, as quais contribuem para a melhoria da sua qualidade de vida (OMS, 1986). O conceito amplia-se na ideia de promoção de ambientes saudáveis, procurando reduzir as vulnerabilidades e valorizando as redes sociais que fortalecem o suporte social, assim como na melhoria das bases de informação sobre a promoção e desenvolvimento da saúde e fomentando a intersetorialidade e parcerias para melhorar a distribuição dos recursos para a saúde, procurando responsabilizar, não só o setor da saúde, mas também o setor económico e político na promoção da saúde, bem-estar, equidade e desenvolvimento sustentável (OMS, 2021)

Dos vários modelos de promoção da saúde, emerge a educação para a saúde como um dos seus pilares (Tannahill, 2009). Neste sentido, a OMS (1988) refere-nos que a educação para a saúde é muito mais do que a comunicação de informações, deverá promover a motivação, as capacidades e a confiança (autoeficácia) necessárias para o próprio tomar medidas para melhorar a sua saúde. Deverá incidir sobre problemáticas como as condições sociais, económicas e ambientais que afetam a saúde, bem como sobre os fatores e comportamentos de risco individuais e coletivos e o uso do sistema de cuidados de saúde. Neste sentido, a educação para a saúde promove a combinação de experiências de aprendizagem ajudando os indivíduos e comunidades a melhorar a sua saúde, aumentando os seus conhecimentos ou influenciando as suas atitudes, ou seja, compreende oportunidades conscientemente construídas para a aprendizagem (OMS, 1998).

No seio da equipa de saúde, e segundo a Ordem dos Enfermeiros (OE, 2015), o enfermeiro deve assumir a responsabilidade para com a comunidade na promoção da saúde e respetiva resposta às suas necessidades, capacitando grupos e comunidades, através da educação para a saúde (OE, 2011). É de salientar que o autocuidado é um dos enunciados descritivos de qualidade do exercício profissional dos enfermeiros (OE, 2001). Neste sentido, em parceria com a comunidade, o enfermeiro, na sua esfera de ação, antevê resultados sensíveis à sua prática, nomeadamente a adesão ao autocuidado ou a estilos de vida saudável. No entanto, estes resultados, também, podem ser sensíveis à prática de outros profissionais da equipa de saúde, sendo fundamental que o enfermeiro seja capaz de os evidenciar (OE, 2001; Doran, 2011).

Porém, efetivamente, de acordo com alguma bibliografia sobre promoção da saúde, os enfermeiros ainda têm dificuldade em demonstrar um papel óbvio na implementação de atividades de promoção da saúde com resultados efetivos na saúde

das pessoas (Kemppainen et al., 2012; Keleher & Parker, 2013; Freire et al, 2016; Graveto et al., 2018). Entre outras, várias barreiras associadas à cultura organizacional têm sido apontadas como condicionantes no desempenho desse papel, no entanto, objetivando ganhos em saúde, o enfermeiro deve afirmar-se no seio da equipa como uma mais-valia para a promoção da saúde da comunidade (OE, 2001; Doran, 2011; Kemppainen et al., 2012). Ora, esta realidade é inquietante e coloca-nos vários desafios para determinar como apoiar os enfermeiros na implementação sistematizada e sustentada de atividades de promoção da saúde no desempenho das suas funções, nomeadamente na prestação de cuidados, investigação e formação (Kemppainen et al., 2012; Keleher & Parker, 2013; Freire et al, 2016; Graveto et al., 2018).

Efetivamente, no âmbito da formação, é preocupação dos enfermeiros docentes, mediadores da aprendizagem dos estudantes de enfermagem, a otimização das melhores estratégias pedagógicas promotoras da aquisição de competências fundamentais para o cuidar centrado nas pessoas, com ética, qualidade e em segurança, e impulsionadoras da satisfação dos estudantes com a sua aprendizagem. Esta preocupação manifestase, também, com a transição entre a teoria e a prática clínica e na passagem segura de ambientes virtuais e controlados em laboratório para a assistência às pessoas no seu contexto real (Martins et al., 2014; Jeffries et al., 2015; Kaneko & Lopes, 2019).

Atendendo a que é de educação que estamos a falar, fará sentido fundamentar, também, a educação para a saúde nos aspetos centrais do construtivismo crítico, já anteriormente discutidos, como por exemplo a construção colaborativa do conhecimento, a construção situada e prática de significados, a mediação periférica do educador (profissional de saúde) e a centralidade ativa do aprendiz (comunidade) no seu processo de aprendizagem (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Martins, 2004; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021).

Neste sentido, vários são os exemplos que procuram trazer inovação ao ambiente de aprendizagem, nomeadamente o que se desencadeia através da intervenção pedagógica intencional. Assim, à luz do que temos vindo a explorar, nomeadamente a perspetiva construtivista crítica, e atendendo a que uma aprendizagem significativa e permanente exige abordagens de ensino-aprendizagem a nível cognitivo (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000) e promotoras do desenvolvimento das capacidades e atitudes dos estudantes, nomeadamente valorizando a construção do conhecimento a partir das interações estabelecidas entre os sujeitos (Kincheloe, 2006; Fonseca, 2021), damos o exemplo de uma estratégia de ensino-aprendizagem identificada como inovadora na construção de conhecimento em contexto, nomeadamente a simulação clínica em enfermagem (Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014).

### 3 SIMULAÇÃO CLÍNICA EM ENFERMAGEM: UM EXEMPLO DE UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM INOVADORA

A simulação clínica em enfermagem entendida como uma situação (contexto - lugar e tempo) criada para proporcionar a um grupo de pessoas a experiência da representação de um fenômeno real, com o objetivo de praticarem, aprenderem, avaliarem ou entenderem sistemas ou ações humanas (Oliveira et al., 2014), ou seja, como uma estratégia ativa de ensino-aprendizagem que promove a aprendizagem significativa nos estudantes e pode atingir o seu expoente máximo se for vivenciada como legítima, autêntica e realista (Leigh, 2008; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Kaneko & Lopes, 2019). Deste modo, a simulação proporciona experiências cognitivas, psicomotoras e afetivas nos estudantes, procurando prepará-los para desempenharem cuidados reais e com qualidade. Ou seja, promove-se a tão desejada transição entre a teoria e a prática clínica, estimulando a apropriação do conhecimento por parte do estudante que depois é capaz de utilizar esse conhecimento de forma independente (Tuoriniemi & Schottbauer, 2008; Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015). Deste modo, os processos são interiorizados, passando a ser do domínio do estudante, habilitando-o para o exercício profissional / clínico (Tuoriniemi & Schottbauer, 2008; Jeffries et al., 2015; Martins et al., 2014; Oliveira et al., 2014).

A experiência de simulação clínica estimula e promove a satisfação dos estudantes com os seus processos de aprendizagem. Este é um resultado imprescindível na medida em que está associado a maior envolvimento no processo e maior motivação para a aprendizagem (Batista et al., 2014; Martins et al., 2014). Neste contexto, onde ninguém aprende sozinho, isto é, a aprendizagem acontece de um modo colaborativo e mediado, a pedagogia deve integrar estratégias inovadoras para o ensino prático (voltado para a ação), sendo a simulação uma ferramenta efetiva na educação e no contexto moderno de cuidados de saúde (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014). Assim, através da simulação o estudante experiencia uma série de cenários concretos, idealizados a partir dos contextos reais, permitindo-lhe o treino de técnicas e procedimentos básicos e complexos em diferentes áreas sem colocar em causa a integridade física e psicológica do utente. Esta estratégia possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de avaliação e da decisão clínica, que serão exigidos na prática assistencial (Martins et al., 2012; Martins, et al., 2014; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015).

No entanto, os resultados com a simulação são mais enfatizados quando associados a ambientes realistas, estimulando a curiosidade, a motivação e o envolvimento dos estudantes em participar no cenário simulado, assim como aumentam

a sua satisfação, contribuindo para o êxito do processo de aprendizagem (Martins et al., 2012; Martins, et al., 20214; Oliveira et al., 2014). Para esta aprendizagem significativa e satisfação dos estudantes, também, contribui o *debriefing* realizado após a concretização dos cenários, nomeadamente estimulando a reflexão (Coutinho et al., 2014; Bortolato-Major et al., 2019).

Como já referido, a aprendizagem significativa requer uma tarefa significativa e as tarefas mais significativas são aquelas que emergem ou são simuladas a partir de um contexto real (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000). Neste sentido, a estratégia de simulação clínica em enfermagem pode ser desenvolvida em articulação com o contexto real da formação de profissionais e da prestação de cuidados (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014). Efetivamente, a simulação é muito mais do que o recurso a simuladores, envolvendo um contexto abrangente com estudantes, professores, profissionais da prática e a representação do fenómeno real que se pretende executar (caso clínico em si) (Martins et al., 2012; Oliveira et al., 2014; Jeffries et al., 2015). Por outro lado, atualmente, também, recorremos a pares e a voluntários (membros da comunidade) para simular um determinado cenário promovendo o desenvolvimento de competências nos domínios cognitivo, das capacidades e das atitudes, como por exemplo a comunicação, o pensamento crítico, a tomada de decisão, o trabalho em equipa ou a liderança (Jeffries et al., 2015), evidenciando-se assim aspetos centrais do construtivismo crítico, fundamentais para a educação para a saúde inclusiva, participativa e promotora do empoderamento da comunidade.

Porém, no sentido de tornar esta estratégia construtivista e inovadora, é fulcral a opção epistemológica do paradigma construtivista crítico, clarificando a interface deste com o modelo de simulação a adotar, e promover o protagonismo dos estudantes, colocando a matética no centro dos seus processos heurísticos, que se querem mais autónomos (centralidade ativa discente) na construção situada e colaborativa do conhecimento (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021), por exemplo dando-lhes a necessária liberdade para optarem por esta ou outra estratégia que considerem mais adequada ao seu processo de aprendizagem. Optando por esta, promover a autonomia dos estudantes na seleção e planeamento dos casos, na definição dos objetivos e dos critérios de avaliação e estimular a aprendizagem colaborativa dando-lhes a possibilidade de constituírem o seu grupo de trabalho / comunidade de aprendizagem. Para tal, o professor deve assumir um papel de mediador cada vez mais periférico, estimulando a metacognição dos estudantes (Vygotsky, 1991; Jonassen, 2000; Kincheloe, 2006; Fino, 2020; Fonseca, 2021).

Neste sentido, os estudantes, futuros educadores para a saúde, após esta experiência, estarão mais habilitados para criar ambientes interativos e envolver as comunidades locais nos seus próprios processos de aprendizagem, promovendo o seu empoderamento na tomada de decisão sobre a sua saúde.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Batista, R.C.M.; Martins, J.C; Pereira, M.F.C.R.A. & Mazzo, A. (2014). Satisfação dos estudantes com as experiências clínicas simuladas: validação de escala de avaliação. *Revista Latino-Americana Enfermagem*, 22(5), 709-715. <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3295.2471>.

Bortolato-Major, C., Mantovani, M.F., Felix, J.V.C., Boostel, R., Silva, A.T.M. & Caravaca-Morera, J.A. (2019). Avaliação do debriefing na simulação clínica em enfermagem: um estudo transversal. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 72(3), 825-31. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0103>.

Correia, F.L.S. (2011). Internet - Sala de estudo virtual. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/730>.

Coutinho, V.R.D.; Martins, J.C.A. & Pereira, M.F.C.R.A. (2014). Construção e validação da escala de avaliação do debriefing associado à simulação (EADaS). *Revista de Enfermagem Referência*, 4(2), 41-50. [https://www.researchgate.net/publication/273074371\\_Construcao\\_e\\_Validacao\\_da\\_Escala\\_de\\_Avaliacao\\_do\\_Debriefing\\_associado\\_a\\_Simulacao\\_EADaS](https://www.researchgate.net/publication/273074371_Construcao_e_Validacao_da_Escala_de_Avaliacao_do_Debriefing_associado_a_Simulacao_EADaS).

Doran, D. (2011). *Nursing Outcomes, the state of the science* (2ª ed.). Jones & Bartlett Learning LCC.

Fino, C.N. (2020). A Didática, a Matemática e o Construcionismo. In F.L.S. Correia, F.M.N. Moreira, & N.O. Lima (Org). *Tecendo Inovação e Construindo Aprendizagem* (pp. 200-226). Olinda: Livro Rápido Editora.

Fino, C.N. (2016). Inovação Pedagógica e Ortodoxia Curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 9(18), 13-22. <https://doi.org/10.20952/revtee.v9i18.4959>.

Fonseca, A. (2021). Estudos sobre inovação pedagógica: uma metassíntese interpretativa. [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/3787>.

Freire, R., Landeiro, M., Martins, M., Martins, T. & Peres, H. (2016). Um olhar sobre a promoção da saúde e a prevenção de complicações: diferenças de contextos. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 24:e2749. DOI: 10.1590/1518-8345.0860.2749.

Graveto, J., Simões, M. & Marques, D. (2018). O Papel do Enfermeiro como Capacitador do Autocuidado Higiene Bucal. *Revista Investigação em Enfermagem*, 23(2), 41-49. [https://www.sinaisvitais.pt/images/stories/Rie/RIE23\\_s2.pdf](https://www.sinaisvitais.pt/images/stories/Rie/RIE23_s2.pdf).

Jeffries, P.R., Rodgers, B. & Adamson, K. (2015). NLN Jeffries Simulation Theory: Brief Narrative Description. *Nursing Education Perspectives*, 36(5), 292-293. <https://case.edu/nursing/sites/case.edu.nursing/files/2018-05/Simulation-Theory-Jeffries-Theory.pdf>.

Jonassen, D. (2000). *Computadores, Ferramentas cognitivas - Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora.

Kaneko, R.M.U. & Lopes, M.H.B.M. (2019). Realistic health care simulation scenario: what is relevant for its design? *Rev Esc Enferm USP*, 53:e03453. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2018015703453>.

Keleher, H. & Parker, R. (2013). Health promotion by primary care nurses in Australian general practice. *Collegian*, 20(1), 215-221. [https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696\(12\)00090-X/fulltext#:~:text=Health%20promotion%20by%20primary%20care%20nurses%20in%20Australian,requires%20a%20nursing%20workforce%20skilled%20in%20health%20promotion.](https://www.collegianjournal.com/article/S1322-7696(12)00090-X/fulltext#:~:text=Health%20promotion%20by%20primary%20care%20nurses%20in%20Australian,requires%20a%20nursing%20workforce%20skilled%20in%20health%20promotion.)

Kemppainen, V., Tossavainen, K. & Turunen, H. (2013). Nurses' roles in health promotion practice: an integrative review. *Health Promotion International*, 28(4), 490-501. <https://academic.oup.com/heapro/article/28/4/490/556908>

Kincheloe, J. (2006). *Construtivismo Crítico*. Edições Pedagogo.

Leigh, G.T. (2008). High-fidelity patient simulation and nursing students self efficacy: a review of the literature. *Int. J. Nurs Educ Scholarsh*, 5(1), 1-16. [https://www.researchgate.net/publication/23443785\\_High-Fidelity\\_Patient\\_Simulation\\_and\\_Nursing\\_Students%27\\_Self-Efficacy\\_A\\_Review\\_of\\_the\\_Literature](https://www.researchgate.net/publication/23443785_High-Fidelity_Patient_Simulation_and_Nursing_Students%27_Self-Efficacy_A_Review_of_the_Literature)

Martins, J.C., Mazzo, A., Mendes, I.A.C. & Rodrigues, M.A. (Org.) (2014). *A Simulação no Ensino de Enfermagem*. Unidade de Investigação em Ciências da Saúde: Enfermagem. Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Martins, J.C., Mazzo, A., Baptista, R.C.M., Coutinho, V., Godoy, S., Mendes, I.A.C. & Trevizan, M.A. (2012) The simulated clinical experience in nursing education: A historical Review. *Acta Paulista de Enfermagem*, 25(4), 619-625. <https://acta-ape.org/en/article/the-simulated-clinical-experience-in-nursing-education-a-historical-review/>.

Martins, J. (2004). Contributos epistemológicos da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 85-94. [https://www.researchgate.net/publication/26421922\\_Contribuicoes\\_epistemologicas\\_da\\_abordagem\\_multirreferencial\\_para\\_a\\_compreensao\\_dos\\_fenomenos\\_educacionais#:~:text=Contribui%C3%A7%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas%20da%20abordagem%20multirreferencial%20para%20a%20compreens%C3%A3o,tecido%2C%20do%20tecido%20%C3%A0%20c%C3%A9lula%2C%20at%C3%A9%20chegar%20](https://www.researchgate.net/publication/26421922_Contribuicoes_epistemologicas_da_abordagem_multirreferencial_para_a_compreensao_dos_fenomenos_educacionais#:~:text=Contribui%C3%A7%C3%B5es%20epistemol%C3%B3gicas%20da%20abordagem%20multirreferencial%20para%20a%20compreens%C3%A3o,tecido%2C%20do%20tecido%20%C3%A0%20c%C3%A9lula%2C%20at%C3%A9%20chegar%20)

Oliveira, S.N., Prado, M.L. & Kempfer, M.M. (2014). Utilização da simulação no ensino da enfermagem: revisão integrativa. *Rev Min Enferm*, 18(2), 487-495. <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/941#:~:text=OBJETIVO%3A%20conhecer%20como%20a%20simula%C3%A7%C3%A3o%20vem%20sendo%20utilizada,1.837%20estudos%20encontrados%2C%2054%20foram%20selecionados%20para%20an%C3%A1lise.>

Organização Mundial da Saúde (2021). 10ª Conferência Global sobre Promoção da Saúde para o Bem-estar, Equidade e Desenvolvimento Sustentável. <https://10gchp.org/131/page/the-conference>

Organização Mundial da Saúde (1988). *Health Promotion Glossary*. <http://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf>.

Organização Mundial da Saúde (1986). *Carta de Ottawa*. 1ª Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde. Ottawa, Canadá. [https://iasaude.pt/attachments/article/152/Carta\\_de\\_Otawa\\_Nov\\_1986.pdf](https://iasaude.pt/attachments/article/152/Carta_de_Otawa_Nov_1986.pdf).

Organização Mundial da Saúde (1978). *Declaração de Alma-Ata*. 1ª Conferência Internacional sobre os Cuidados Primários de Saúde. Alma-Ata, Cazaquistão. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39228/9241800011\\_por.pdf;sequence=5](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/39228/9241800011_por.pdf;sequence=5)

Ordem dos Enfermeiros (2015). *Deontologia Profissional de Enfermagem*. [https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8887/livroj\\_deontologia\\_2015\\_web.pdf](https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8887/livroj_deontologia_2015_web.pdf)



Ordem dos Enfermeiros (2011). *Regulamento das Competências Específicas do Enfermeiro Especialista em Enfermagem Comunitária e de Saúde Pública*. [https://www.ordemenfermeiros.pt/arquivo/legislacao/Documents/LegislacaoOE/Regulamento%20128\\_2011\\_CompetenciasEspecifEnfComunitaria\\_SaudPublica.pdf](https://www.ordemenfermeiros.pt/arquivo/legislacao/Documents/LegislacaoOE/Regulamento%20128_2011_CompetenciasEspecifEnfComunitaria_SaudPublica.pdf).

Ordem dos Enfermeiros (2001). Padrões de Qualidade dos Cuidados de Enfermagem Enquadramento Conceptual Enunciados Descritivos. *Divulgar*, 1-24. <https://www.ordemenfermeiros.pt/media/8903/divulgar-padroes-de-qualidade-dos-cuidados.pdf>

Tannahill, A. (2009). Health promotion: The Tannahill model revisited. *Public Health*, 123(5), 396-399. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0033350609000596?via%3Dihub>

Tuoriniemi, P. & Schott-Baer, D. (2008). Implementing a High-Fidelity Simulation Program in a Community College setting. *Nursing Education Perspectives*, 29(2), 105-109. [https://www.researchgate.net/publication/5392656\\_IMPLEMENTING\\_a\\_High-Fidelity\\_Simulation\\_Program\\_in\\_a\\_Community\\_College\\_Setting](https://www.researchgate.net/publication/5392656_IMPLEMENTING_a_High-Fidelity_Simulation_Program_in_a_Community_College_Setting).

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. (4ª ed). Fontes Editora Lda.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

**SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO:** Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Organizadora de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, VI) (2021). Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

**GUSTAVO ADOLFO JUAREZ:** Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándose en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial

Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Organizador de Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade (Volumenes I, II, III, IV) (2021). Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Abelhas Nativas Sem Ferrão 313, 323  
Aesthetics 82, 88, 92  
Antropoceno 313, 314, 315, 316, 317, 318, 327, 329, 331, 332  
Arqueología y antropología social 18  
Arte mexicano 115  
Aspirantes 170, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182  
Atlas 82, 84, 89, 92, 93, 248  
Atmosphere 81, 82, 84, 88, 90, 91  
Aula Inclusiva 37  
Autodidactismo 107  
Auto-eco-compatibilização 128, 130, 139, 141  
Autonomia da criança 71, 76, 78  
Ayahuasca 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160

### C

Canudos 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248  
Casinos 285, 286, 287, 288, 291, 292, 293, 295, 296, 297, 298, 299, 300  
CENEVAL 172, 175, 176, 177, 181, 182  
Cidadania 53, 128, 146  
Ciência 13, 14, 16, 17, 33, 50, 76, 77, 94, 117, 120, 124, 125, 127, 134, 138, 140, 156, 157, 158, 159, 184, 185, 220, 321, 331  
Co-enseñanza 37, 41, 45, 46  
Competencias 52, 55, 58, 59, 60, 64, 65, 67, 69, 70, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 103, 106, 113, 114, 134, 140, 148, 150, 153, 162, 164, 173, 175, 176  
Comunidad 8, 10, 33, 34, 35, 41, 67, 69, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 121, 165, 167, 170, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284  
Condiciones laborales 1, 2, 5  
Conjugalidade 216, 219  
Constituição Brasileira 48, 309  
Construtivismo crítico 142, 143, 144, 148, 150, 152  
Convivencia 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 161, 276, 278, 313, 314, 323

## D

Deficiências acadêmicas 172, 176, 182  
Democratização da Educação 48  
Design 60, 70, 81, 82, 83, 85, 92, 94, 128, 129, 130, 131, 134, 136, 138, 151, 187  
Desigualdades de gênero 197, 213  
Devoção 249, 251, 253, 254, 255, 256, 260, 262, 264, 270  
Diário 42, 126, 140, 237, 248, 275, 276, 279, 282, 283, 284, 287, 300  
Divisão sexual do trabalho 197, 200, 201, 203, 205, 212, 213, 215  
Docência superior 197, 198, 202  
Docente de educación indígena 1

## E

Educação 13, 17, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 128, 129, 131, 132, 133, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 197, 198, 210, 215, 228, 235, 303, 313, 314, 316, 317, 318, 319, 324, 325, 326, 328, 329, 330  
Educação a Distância 48, 49, 50, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59  
Educação estética visual para todos 128  
Educação para a saúde 142, 146, 147, 148, 150  
Emotions 81, 82, 84, 86, 88, 92  
Ensino na educação infantil 71  
Espacio biográfico 1, 11  
Estudios culturales 115  
Estudios Novohispanos 115  
Estudos multiespécies 313, 316, 317, 319, 324, 328, 329, 330  
Ética ambiental 301, 310  
Exhibition spaces 81, 82, 92  
Experiência 4, 7, 8, 10, 30, 36, 45, 46, 52, 58, 64, 72, 74, 75, 79, 94, 106, 112, 142, 143, 149, 151, 200, 203, 204, 206, 207, 209, 213, 214, 229, 238, 242, 287, 313, 316, 317, 318, 325, 326, 330  
Exploratório de educação artística 128, 132

## F

Feminismo 116, 124, 200, 215, 228, 229, 231, 232, 233, 234, 235  
Feminismo negro 228, 231, 233  
Flexible 45, 161, 162, 165, 166, 167, 170

Formação pedagógica 71

Formación 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 41, 46, 47, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 113, 125, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 185, 280

Formación docente inicial 31

Formal media 184

## G

Gênero 11, 15, 16, 64, 123, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 285, 295

Grupo focal 1, 2, 3, 4, 6

## H

Historia 5, 6, 8, 18, 20, 21, 22, 25, 61, 115, 122, 123, 125, 126, 161, 279, 284

História 5, 52, 58, 74, 75, 134, 136, 140, 141, 197, 198, 200, 204, 215, 217, 218, 219, 223, 226, 227, 228, 229, 232, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 247, 248, 273, 274, 315, 318, 325, 330

Historia de la música 115

## I

Imagem 136, 138, 139, 220, 224, 249, 257, 262, 263, 264, 265, 266, 268

Imaginário criativo 128

Indígena 1, 3, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 154, 231

Ingeniería 24, 32, 47, 105, 172, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182

Innovación 60, 61, 62, 63, 65, 69, 70, 107, 126, 162, 165

Inovação pedagógica 142, 143, 144, 145, 146, 151

Integral 29, 51, 52, 94, 95, 97, 104, 128, 129, 141, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 186, 208, 209, 210, 230, 239, 300

## J

Justiça ambiental 301

## L

Liturgia 249

## M

Matemática educativa 31, 33, 36

Memory of places 81, 82, 84, 90  
Modelización matemática 30, 31, 33, 35, 36  
Modelo educativo 161, 165, 166, 167, 169, 170, 171

## N

Noticias 275, 279, 281, 282, 283

## P

Papéis de género 208, 209, 216, 223  
Património cultural artístico 128, 134, 136  
Paz 26, 27, 80, 94, 96, 97, 106, 115, 116, 122, 123, 124, 125, 127, 238  
Personagens femininas 216  
Perturbações psicossociais 216  
Planeación prospectiva 107, 112, 114  
Plantas professoras 154  
Pós-colonialidade 13  
Post-Conflicto 94  
Promoção da saúde 142, 146, 147, 148, 151, 152  
Promoción y publicidad 285, 286, 287, 288, 292  
Prospectiva 60, 61, 62, 107, 112, 114

## R

Raça 218, 221, 228, 232, 235, 310, 311  
Recorrido de Estudio e Investigación 37, 38, 47  
Reforma 9, 161, 164, 241, 285, 286, 298, 304  
Reimaginación 60  
Revista 12, 17, 36, 46, 47, 58, 59, 114, 127, 151, 152, 159, 197, 200, 215, 235, 236, 274, 275, 282, 291, 299, 300, 330, 331, 332

## S

Saberes outros 154, 159  
Science/scientist 184  
Simulação em enfermagem 142  
Social representations 184, 185, 186, 191, 192, 193, 195, 196  
Sociedad 9, 22, 33, 36, 39, 47, 94, 96, 97, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 124, 125, 127, 161, 162, 172, 275, 276, 277, 279, 281, 282, 285, 288, 298, 299

Sociedad del conocimiento 107, 114  
Socioepistemología 30, 31, 32, 33, 34, 35  
Sociologia 12, 17, 33, 197, 215, 223, 236, 237, 248, 275, 284, 299  
Sor Juana Inés de la Cruz 115, 121, 125, 126, 127  
Sustentabilidade 59, 301, 303, 305, 307, 310, 311, 312

## T

TecNM 172  
Tecnologia 40, 48, 52, 53, 56, 62, 64, 65, 66, 94, 103, 109, 215, 292, 306, 309, 331  
Teoría Antropológica de lo Didáctico 37, 38, 40, 46, 47  
Teoria de Estado 236, 246  
Transformação Social 48  
Transformación 5, 60, 61, 62, 64, 99, 110, 161, 163, 165, 169

## U

University students 184, 195, 196

## V

Via Crucis 249, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 264, 269, 270, 273  
Violência 95, 97, 98, 157, 228, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 285  
Virreinato 115