

VOL VI

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2023

VOL VI

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juárez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2023



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 | Elisangela Abreu |
| Organizadores | Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez |
| Imagem da Capa | Artem Oleshko |
| 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, Brasil
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México*, México
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
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, Brasil
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
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 Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, Universidade de Brasília-DF, Brasil
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil
Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México
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 (USP), Brasil
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballedo, *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. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal, Canadá*
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, Brasil*
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. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg, Suécia*
Prof.ª Dr.ª Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco, Brasil*
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, Brasil*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*
Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, *Universidade Federal do Amazonas, Brasil*
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *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 Godínez, *Universidad Autónoma de Baja California, México*
Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, *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.ª Dr.ª Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*
Prof.ª Dr.ª 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.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide, Espanha*
Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodríguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
Prof.ª Dr.ª 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.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada, Espanha*
Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*
Prof.ª Dr.ª María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia, Brasil*
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, Brasil*
Prof.ª Dr.ª Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*



Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba
Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª Ninfa María Rosas-García, Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional, México
Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras, Brasil
Prof.ª Dr.ª 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.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Solange Kazumi Sakata, Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP, Brasil
Prof.ª Dr.ª Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia
Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil
Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia
Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

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 VI / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Edição bilíngue

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-80-4

DOI 10.37572/EdArt_280523804

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

CDD 300.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



PRÓLOGO

Nuevamente tenemos la posibilidad de encontrarnos a través de una publicación, con docentes-investigadores que inquietos por divulgar resultados de sus investigaciones, los reúne la Editora Artemis, en este sexto volumen de la obra titulada ***Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade***. Por nuestra parte, esto significa un acompañamiento desde la organización de los trabajos, teniendo el gran honor que dicha editora nos confía.

El reconocimiento a las prácticas sociales, como una herramienta en la enseñanza histórica y cultural, ha venido ganando terreno en las últimas décadas. Así logra convertirse en un aporte al fortalecimiento en el proceso de enseñanza de disciplinas humanísticas, sociales, exactas y naturales, al tiempo que constituye la esencia de la conservación de saberes culturas, que necesitan del conocimiento escolar y extraescolar.

Aquí se reúnen trabajos de diversos orígenes en cuanto a disciplinas, como de regiones del planeta, que desarrollan propuestas en busca del mejoramiento del aprendizaje, entre ellos de la geografía mediante la geografía cultural, la química, la matemática, idiomas extranjeros, la educación infantil, antropología, entre otras, usando diversos recursos en donde el saber cultural permite conservar costumbres de las regiones. Los aportes históricos, con logros de personalidades de las ciencias, sus pensamientos y descubrimientos, no escapa a las investigaciones sociales, históricos y culturales, aquí desarrolladas.

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

Mais uma vez temos a possibilidade de nos encontrarmos por meio de uma publicação, com professores-pesquisadores que, ansiosos por divulgar os resultados de suas pesquisas, são reunidos pela Editora Artemis, neste sexto volume da obra intitulada *Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade*. De nossa parte, isso significa um acompanhamento desde a organização dos trabalhos, tendo a grande honra que o referido Editora Artemis nos confia.

O reconhecimento das práticas sociais, como ferramenta no ensino histórico e cultural, vem ganhando espaço nas últimas décadas. Assim, consegue se tornar uma contribuição para o fortalecimento do processo de ensino das disciplinas humanísticas, sociais, exatas e naturais, ao mesmo tempo em que constitui a essência da conservação do saber cultural, que necessita de saberes escolares e extracurriculares.

Aqui se encontram trabalhos de origens diversas em termos de disciplinas, como regiões do planeta, que desenvolvem propostas em busca da melhoria do aprendizado, entre elas a geografia através da geografia cultural, química, matemática, línguas estrangeiras, educação infantil, antropologia, entre outras, utilizando diversos recursos onde o conhecimento cultural permite preservar os costumes regionais. As contribuições históricas, com as conquistas de personalidades das ciências, seus pensamentos e descobertas, não escapam às investigações sociais, históricas e culturais aqui desenvolvidas.

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

REFLEXÕES TEÓRICAS E QUESTÕES PRÁTICAS PARA UMA PEDAGOGIA HOLÍSTICA: O PROJETO LUSÓFONO COM CRIANÇAS E FAMÍLIAS BILÍNGUES EM CONTEXTO MIGRATÓRIO NA ALEMANHA

Helza Ricarte Lanz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238041

CAPÍTULO 2.....17

LA GEOGRAFÍA CULTURAL DE LA CIUDAD DE TOLUCA, UN ACERCAMIENTO A LA CULTURA INMATERIAL DESDE UNA VISIÓN SIMBÓLICA

Agustín Olmos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238042

CAPÍTULO 3.....32

EL USO DE KAHOOT PARA MOTIVAR EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Bertha Guadalupe Rosas Echeverría

Gabriela Madrigal Barragán

Paola Delfina Chew Pego

Angel David Bustos Núñez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238043

CAPÍTULO 4..... 39

EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: ALGUMAS BREVES NOTAS

Hugo Oliveira

Jorge Bonito

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238044

CAPÍTULO 5.....55

ENSINO DA DEFORMAÇÃO DAS ROCHAS: CONTRIBUTOS DAS ATIVIDADES PRÁTICAS

Jorge Bonito

Hugo Oliveira

Celso Dal Ré Carneiro

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238045

CAPÍTULO 6..... 90

ENSEÑANZA HÍBRIDA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTERVENCIÓN EN PSICOLOGÍA: EVALUACIÓN METODOLÓGICA Y CONCEPTUAL

Luis Fernando González Beltrán

Olga Rivas García

Guadalupe Mares Cárdenas

Elena Rueda Pineda

Héctor Rocha Leyva

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238046

CAPÍTULO 7 100

MUSIC AND ACADEMIC PERFORMANCE IN STUDENTS OF A PERUVIAN PUBLIC UNIVERSITY

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238047

CAPÍTULO 8..... 109

INNOVACIÓN Y TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE: EXPERIENCIAS DE PROYECTOS INNOVADORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA UNALM- PERÚ, PERIODO 2010-2019

Jorge Alfonso Alarcon Novoa

Elva María Ríos Ríos

Rosa Angela Calderón Zárata

Diego Armando Párraga Leythh

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238048

CAPÍTULO 9..... 119

TEJIDOS EDUCATIVOS DESDE LA EDUCACIÓN POPULAR: CONSTRUYENDO CAMINOS DE CONVIVENCIA Y ESPERANZA

Magda Alicia Ahumada

Stella Pino Salamanca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2805238049

CAPÍTULO 10.....135

ANÁLISIS DE LA INTERACCIÓN DOCENTE-ALUMNO COMO VÍNCULO CLAVE PARA EL APRENDIZAJE

María Laura Muruaga
María Gabriela Muruaga
Cristian Andrés Sleiman

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380410

CAPÍTULO 11.....147

MODELIZACIÓN DINÁMICA: SIMULACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE POR MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Gustavo Adolfo Juarez
Noelia Saleme
Silvia Inés del Valle Navarro
Luis Ernesto Valdez
María Luz del Valle Quiroga
Sonia Laura Mascareño

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380411

CAPÍTULO 12.....154

MODELIZACIÓN DINÁMICA DEL RENDIMIENTO ENTRE ASIGNATURAS CORRELATIVAS MEDIANTE MODELOS COMPARTIMENTADOS DISCRETOS

Deborah del Carmen Turraca
Pedro José Salim Rosales
Anabela Beatriz Serrano
Silvia Inés del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380412

CAPÍTULO 13.....163

DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL Y SU EVALUACIÓN EN ETAPAS PREESCOLARES

Miguel Alberto Montañez Romero
Liney Mendez Escallon

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380413

CAPÍTULO 14.....172

MÉTRICAS ALTERNATIVAS COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Nelson Javier Pulido Daza

Linamaria Pinzón Valencia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380414

CAPÍTULO 15..... 189

RELACIÓN E IMPACTO CLÍNICO DEL INSOMNIO A CORTO Y LARGO PLAZO EN LA SALUD MENTAL DE LOS ESTUDIANTES

Martha Rosales Aguilar

José Luis Lugo Balderas

Manuel Alejandro López Ortega

María de los Remedios Sánchez Díaz

Paris Astrid Mier Maldonado

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380415

CAPÍTULO 16..... 198

EGAS MONIZ E A ORDEM MORAL

Manuel Correia

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380416

CAPÍTULO 17.....204

A ADOLESCÊNCIA E A RELAÇÃO ENTRE PAIS E FILHOS NO SÉCULO XXI: UM ESTUDO QUALITATIVO

Sandra Ribeiro Santos

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380417

CAPÍTULO 18.....218

NODOS CRÍTICOS Y POTENCIALIDADES EN LAS COOPERATIVAS SOCIALES

Clara Betty Weisz

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380418

CAPÍTULO 19.....229

O RÁDIO CLUBE PORTUGUÊS E A GUERRA CIVIL ESPANHOLA

Fernando Neves

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380419

CAPÍTULO 20244

AFROMEXICANOS: DESCOLONIALIDAD Y SOCIOETNOGÉNESIS

Gabriel J Saucedo Arteaga

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380420

CAPÍTULO 21265

ANÁLISE SOBRE A CONSTITUIÇÃO DAS ONGS BRASILEIRAS A PARTIR DOS CONCEITOS DE CAPITAL SOCIAL E REDES SOCIAIS

Rodrigo Guimarães Motta

Francisco José Turra

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380421

CAPÍTULO 22 278

LA GÉNESIS DE LA IDEA DE VOLUNTAD, UN TRÁNSITO NECESARIO PARA LLEGAR A LA LIBERTAD EN LA INTRODUCCIÓN DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO DE HEGEL

Teresa Evita Concha López

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380422

CAPÍTULO 23290

WITTGENSTEIN Y LA CUESTIÓN EL REALISMO

María Sol Yuan

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380423

CAPÍTULO 24307

ALGUNOS APUNTES SOBRE LA CORRIENTE MERCANTILISTA EN LA HISTORIA DE LA ECONOMÍA OCCIDENTAL

Antonia del Rosario Sánchez Gonzales

Marco Antonio Bazalar Hoces

Víctor Marcelino López Lino

Raúl Eleazar Arias Sánchez

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380424

CAPÍTULO 25317

NUEVO MODELO DE CIUDADES INTELIGENTES PARA EL ESTADO DE TAMAULIPAS,
MÉXICO, 2023

Giuseppe Francisco Falcone Treviño

Zaida Leticia Tinajero Mallozzi

Joel Luis Jiménez Galán

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380425

CAPÍTULO 26330

EL BIENESTAR EN EL ESTADO BOLÍVAR DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS MUJERES

Aiskel Andrade Montilla

Jesús Medina Maldonado

Otaiza Cupare Castro

Marian Ojeda Carrillo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380426

CAPÍTULO 27 340

LA AMISTAD QUE NOS LEGÓ UN SÍMBOLO PATRIO: MANUEL BELGRANO Y LA
FAMILIA ECHEVARRIA

Silvina Balma

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380427

CAPÍTULO 28351

EL TRIÁNGULO BRITÁNICO DE CONTROL GEOPOLÍTICO EN EL ÍNDICO Y EL
ATLÁNTICO: EL PELIGRO CHINO

Javier Fernando Luchetti

 https://doi.org/10.37572/EdArt_28052380428

SOBRE OS ORGANIZADORES361

ÍNDICE REMISSIVO362

CAPÍTULO 4

EDUCAÇÃO E ANTROPOLOGIA: ALGUMAS BREVES NOTAS

Data de submissão: 22/02/2023

Data de aceite: 10/03/2023

Hugo Oliveira

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Évora, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-6802-1604>

Jorge Bonito

Centro de Investigação em
Educação e Psicologia da
Universidade de Évora
Évora, Portugal
Centro de Investigação em
Didática e Tecnologia na
Formação de Formadores da
Universidade de Aveiro
Aveiro, Portugal

<https://orcid.org/0000-0002-5600-0363>

RESUMO: Este trabalho pretende estabelecer uma breve reflexão, numa perspetiva epistemológica, sobre a relação entre a natureza humana e o desenvolvimento dos processos educativos da nossa espécie, entendendo-se estes como um movimento que parte daquilo que o ser humano efetivamente é, com destino aquilo que deve ser. Nesta pesquisa, com base numa revisão

de literatura, reconhece-se que os educadores encetam esforços no sentido de realizar planos de perfeição com os seus educandos, num percurso criador de diversos modelos da aprendizagem humana, e que os assentam, precisamente, nas suas próprias convicções e visões de realidade, segundo uma perspetiva aristotélica. Discute-se o significado do conceito de cogito antropagógico, e a sua relevância no reconhecimento da imperfeição da condição humana, como modo de abrir espaço para a melhoria do carácter pessoal e individual. Considera-se que a educação, enquanto processo civilizacional de aperfeiçoamento das gerações presentes e futuras, não pode ser apenas refletida a partir de formas estritamente positivistas, passíveis de serem quantificadas e medidas, numa visão que desconsidere os significados e as interpretações que os seres humanos atribuem às suas aprendizagens e experiências do quotidiano. Conclui-se que devido a questões inerentes à própria essência humana e às mundividências das sociedades onde a nossa espécie tem vivido ao longo do tempo, nunca existiu uma resposta definitiva à velha questão da existência humana, sendo que, no entanto, devido ao impulso do cogito antropagógico, continuamos numa busca incessante do aperfeiçoamento, estimulada, particularmente, pelos nossos processos e sistemas educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Antropologia. Mundividências.

ABSTRACT: This work aims to promote a brief reflection from an epistemological perspective, on the relationship between human nature and the development of the educational processes of our species, understanding it as a movement that starts on what the human being effectively is, with a destination to what it should be. In this research based on a literature review, it is therefore recognized, that educators make efforts in order to carry out plans of perfection with their students, in a path that creates different models of human learning, which are precisely based on their own convictions and visions of reality, according to an Aristotelian perspective. It also discusses the meaning of the concept of antropagogic cogito, and its relevance in recognizing the imperfection of the human condition, as a way of making room for the improvement of personal and individual character. It is considered that education, as a civilizational process of improvement of present and future generations, cannot only be reflected from strictly positivist forms, liable to be quantified and measured, in a vision that disregards the meanings and interpretations that human beings attribute to their everyday learning and experiences. Finally, it is concluded that either due to questions inherent to the human essence itself, or due to the worldviews of the societies where our species has lived over time, there has never been a definitive answer to the old question of human existence, but, and despite of that, we continue in an ongoing search for improvement, stimulated, mainly, by our educational processes and systems.

KEYWORDS: Education. Anthropology. Worldviews.

1 INTRODUÇÃO: RELAÇÕES ENTRE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO

O olhar que o ser humano lança sobre si próprio é tão antigo como ele mesmo. E todas as reflexões sobre o que significa de facto ser-se humano, têm também influenciado, de forma inevitável, a nossa conceção sobre o que é, e o que deve ser a educação.

Ao ser introduzida a reflexão sobre o tema educação e Antropologia, torna-se conveniente começar por identificar o problema básico da Antropologia como sendo “o conhecimento da natureza humana” (CABANAS, 2002a, p.23). E para ser possível conhecer pelo menos um fragmento desta natureza, torna-se igualmente vantajoso considerar a importância histórica das reflexões de grandes pensadores, numa perspetiva analítica e epistemológica, atribuindo especial enfoque à relação entre os processos educativos e a construção desta mesma “natureza humana”.

De forma geral, temos tradicionalmente entendido os filósofos como pessoas capazes de colocar boas questões, mas de dar respostas pouco esclarecedoras e/ou consensuais, e por outro lado, temos encarado os cientistas como sendo hábeis em dar boas respostas, mas com uma capacidade menos boa de formular questões. Seremos, então, capazes de juntar os pontos fortes destas duas dimensões nesta reflexão? Numa primeira análise esta parece uma fusão difícil de concretizar, isto porque os cientistas se

encontram muito focados em questionar “como é que as coisas funcionam?” enquanto os filósofos se encontram mais interessados em perceber “porque é que as coisas são como são?”. No entanto, tentar-se-á conjugar estas duas dimensões.

O aforismo *γνώθι σεαυτόν* (*nosce te ipsum*) inscrita no pronau do Templo de Apolo em Delfos, ilustrava já um esforço na busca do autoconhecimento. Também as questões sobre quem somos, o que somos e porque é que existimos representam um exemplo das dúvidas mais profundas sobre o significado de se ser humano. Reconhecemos, também, que nas respostas às questões mais profundas colocadas pela humanidade, não é apenas pretendido que se esclareçam os aspetos ligados à existência humana, mas que sejam também elucidados os aspetos ligados à sua própria essência. Ou seja, não se busca apenas a descrição do que o ser humano é, mas também um caminho para o que o ser humano deve ser. Sobre esta questão, Agostinho da Silva numa das suas *Conversas Vadias*, apresenta-nos o seguinte raciocínio:

O gato é um animal que está naturalmente na vida, se cumpre gato. E dá imediatamente a mim, se o contemplo, a ideia fundamental que parece ser: Vê lá tu, que não és gato, mas uma coisa diferente, vê lá tu se te cumpres! Então, a filosofia fundamental do gato, parece ser para toda a gente, a de se cumprir. Não é a de cumprir só, porque essa por exemplo é a filosofia do militar. É a de cumprir-se. Não se trata, portanto, de alguma coisa imposta de fora, mas daquilo que veio com a pessoa, que é a própria pessoa, e em que ela se trata fundamentalmente de se cumprir. (CONVERSAS VADIAS, 1990)

A diferença entre o ser e o dever ser é, também, no limite, o espaço da educação, através da qual tentamos realizar com os nossos educandos o modelo de perfeição, o que julgamos que a educação deve ser, criando modelos de aprendizagem humana. Para Reboul (1982) uma aprendizagem,

(...) é aquela que consegue chegar a determinado «saber-fazer» e, desta forma, educa-se a personalidade inteira. Por outras palavras – palavras tantas vezes mal-empregadas, mas às quais tentei restituir o seu valor -, uma aprendizagem humana é aquela em que se aprende a aprender e, por isso mesmo, a ser. (p. 75)

No nosso senso comum, temos tendência para achar que o conhecimento deriva da coincidência entre a ideia e o objeto, segundo uma perspectiva aristotélica. Tendemos também a acreditar que a realidade é exatamente como a vemos, sendo que, no entanto, a visão é precisamente um dos sentidos mais fáceis de iludir, uma vez que as nossas percepções visuais podem ser racionalmente reconstruídas, situação de resto já ilustrada pela alegoria da caverna de Platão. Ancorado nesta alegoria, e aplicando-a ao fenómeno educativo, Reboul (2000, p. 51) afirma:

Sair da Caverna e chegar a contemplar, “com toda a sua alma”, a luz do verdadeiro e do bem, será esse o fim da educação? Conhece-se a resposta

de Platão: não. Para ele, sair da caverna é apenas o longo desvio que deve ser seguido de um retorno à caverna, à cidade, onde, uma vez habituados à obscuridade, os antigos prisioneiros verão “mil vezes melhor do que os outros”, porque terão compreendido “a verdade do belo, do justo e do bem”.

O que temos do mundo é, essencialmente, uma convicção do mundo que vemos, e a nossa forma de aceder à verdade constitui-se como uma crença, um ato de fé, baseada nos nossos sentidos. Quando duvidamos do que os nossos olhos veem, rompemos as nossas convicções mais profundas, tornando os nossos pensamentos mais complexos. Nós somos seres capazes de operar racionalmente sobre a realidade, mas o conhecimento que daí extraímos é algo relativamente difuso, pois existe uma diferença entre a exterioridade das coisas e o conhecimento que fica alojado no núcleo da nossa consciência.

Criamos, no entanto, realidades simbólicas e intersubjetivas, que partilhamos com os outros, apesar da nossa mente ter uma estrutura de pensamento única e original. Isto leva-nos a considerar, que a realidade é então relativa, sendo comum ouvirmos em várias discussões a expressão “tudo isso é muito relativo”. Mas, ainda assim, a realidade não é tão relativa que nos impeça de falar com os outros, por exemplo, sobre a cor branca das paredes da sala de aula, e embora nenhum de nós saiba como o outro vê o branco, o símbolo branco une as nossas percepções subjetivas em torno do conceito “branco”. Ocorre, por assim dizer, uma atribuição de carácter simbólico às nossas percepções, sendo que a própria etimologia do termo “simbólico” nos remete para o significado do que junta, por oposição ao termo “diabólico” que nos remete para o significado do que separa. Os simbolismos criaram, assim, o mundo objetivo que percecionamos, e esta noção, é de determinante importância quando refletimos sobre a educação humana.

2 A EDUCAÇÃO E A BUSCA DO APERFEIÇOAMENTO

Na concepção de Platão, as almas humanas são condicionadas pela visão que tiveram das essências eternas das coisas quando ainda se encontravam na região das ideias, e são essencialmente constituídas por três partes, sendo a razão como um cocheiro que conduz o seu coche (corpo) que é puxado por dois cavalos, um branco (alma racional) que representa um apetite irascível, e um negro (alma animal) que representa um apetite concupiscível. Cabe, então, ao cocheiro conduzir através das rédeas (pensamentos) os cavalos (sentimentos). Na sua perspectiva, o indivíduo é ainda submetido a uma sociedade, à qual irá acabar por subordinar-se. É por isso que o papel da educação assume especial relevância para Platão “dado que esta é o grande meio de socialização humana. Uma das exigências da socialização está no cumprimento do código moral, que é uma das coisas primordiais que a educação há-de ensinar” (CABANAS, 2020a, p. 20).

Na relação entre educação e Antropologia, há ainda a considerar o conceito de *cogito antropagógico*, representando pela experiência que temos da nossa condição interior, sendo que a nossa primeira consciência é a de imperfeição, de que nos falta sempre alguma coisa, como por exemplo, a carência do outro. Esta situação encontra-se patente no mito do andrógino, que atribui a origem dos seres humanos a seres que eram constituídos por torsos esféricos, quatro mãos, quatro pés e duas faces localizadas na mesma cabeça.

A dado momento estes seres foram cortados ao meio por Zeus, como castigo pela sua desmesurada ambição de tomarem o Olimpo, e rivalizarem com os próprios Deuses. Os homens que resultaram então de cortes dos *androgynos* (seres com metade masculina e metade feminina) sentem atração por mulheres, os homens que derivaram dos cortes dos *andros* (seres com duas metades masculinas) sentem atração por homens, e as mulheres que provêm de cortes de *gynos* (seres inicialmente com duas metades femininas) sentem atração por outras mulheres. Desde o castigo aplicado por Zeus, todos temos procurado a nossa metade, independentemente da orientação sexual de cada um.

Ainda relativamente ao conceito de *cogito antropagógico*, e reconhecendo que a consciência de imperfeição se assume como uma das nossas primeiras percepções, temos que a sua importância reside precisamente no facto de ser esta consciência que cria o espaço para o aperfeiçoamento da pessoa, da sua essência, permitindo-lhe essa melhor vivência. Como tão bem Fernando Pessoa escreveu “És melhor do que tu. Não digas nada: sê!” (PESSOA, 2013, p.124).

Se podemos ser melhorados, isso significa que há uma diferença entre o que estamos a ser no presente e o que devemos ser no futuro. Ao contrário dos animais, que no final da sua existência morrerão igualmente animais, os seres humanos no final da sua existência podem morrer mais ou menos humanos, embora na atualidade seja bastante comum assistirmos ao fenómeno de antropomorfização dos animais, considerando que possuem processos de construção simbólicos semelhantes aos nossos, que interpretam os seus sentidos, emoções, razões e comportamento mental, através de sistemas semelhantes aos humanos.

As mundividências da sociedade ocidental e as da sociedade oriental influenciam, por sua vez, e de diferentes maneiras, os processos educativos numa e noutra parte do nosso mundo. As mundividências ocidentais encontram-se profundamente marcadas pela tradição judaico-cristã, mas também antes pela helénico-romana. Segundo uma antiga interpretação de origem helénica, existem no mundo coisas percíveis, que

apodrecem e se estragam, existindo também outras que são uniformes e perfeitas. Estas últimas, pertencem ao domínio dos céus, como o Sol que se levanta e se põe em posições regulares, como as estrelas observáveis no céu noturno que sendo aparentemente eternas, seriam também por isso perfeitas.

Por outro lado, temos também no mundo animais que padecem, e as frutas que vão apodrecendo, como exemplos de coisas da esfera terrestre, e que por oposição às coisas perfeitas e incorruptíveis da esfera celeste, se degradam ao longo do tempo, acabando por morrer. De acordo com esta interpretação, os humanos ocupariam então uma posição intermédia entre estes dois domínios, pois apresentam em si características que se mantêm (essencialmente traços de personalidade) e outras que definham ao longo do tempo (caraterísticas de natureza física). Também na Grécia Antiga se acreditava que estas características deveriam estar ligadas de alguma maneira por algo que nos animava, a *psyché*, conceito mais tarde latinizado para *anima* que significa, o que dá vida. Segundo os gregos clássicos, o ser humano seria, então, constituído por três partes: *nous* (a razão); *soma* (o corpo) e *psyché* (a relação entre o mundo material e o das ideias).

Já para o filósofo romano Sêneca, a existência humana consiste numa luta ascética, isto é, na prática metódica da virtude e do aperfeiçoamento moral, e, por conseguinte, a educação humana deverá então ser dura. Na sua conceção, o processo educativo vem recuperar o aspeto estoico dos antigos povos romanos, nomeadamente a austeridade, a piedade e a abnegação, devendo procurar a virtude. “Para praticar com mais eficácia a virtude, recomenda Sêneca que a pessoa conte com um mentor, um educador, alguém que lhe sirva de exemplo e seja testemunho da sua conduta, a qual, deste modo, será estimulada a ser melhor” (CABANAS, 2020a, p. 25). Este filósofo acredita que a felicidade depende apenas da própria pessoa, e que só os sábios poderão ser felizes, sendo que os seus desprezos pelas riquezas materiais e o gosto pela natureza, lhe trazem a tranquilidade e a harmonia da alma proposta pelos estoicos, isto é, a ataraxia. Nas suas palavras:

Submeter-me-ei a todos os trabalhos, por mais rudes que sejam, sustentando o corpo através da alma. Desprezarei igualmente as riquezas, quer esteja presente ou ausente, e não ficarei mais triste quando se encontrarem fora de minha casa, nem mais orgulhoso se me rodearem com o seu brilho (...). Viverei com o pensamento de que nasci para os outros e agradecerei à natureza, pois não sei como poderia ela salvaguardar melhor os meus interesses. Ela deu-me a todos, ela deu-me todos. (SÊNECA, 2008, p. 32)

Sêneca entende, pois, que na nossa condição humana estamos condenados a suportar os males próprios da mortalidade, e não devemos perder a calma com os acontecimentos que não podemos evitar, aspirando também à liberdade, que poderá ser alcançada através da obediência a Deus.

Já de acordo com a perspectiva antropológica de Voltaire, filósofo do “século das luzes”, período em que foi posta em causa a influência social e o aspeto supersticioso das religiões relacionado com os seus rituais, apresenta-se a ideia do homem sensato. Segundo o filósofo, os seres humanos nascem com uma forte propensão a estabelecer o seu domínio, ao gosto pela riqueza e também ao gosto pelos prazeres materiais. Voltaire defende, ainda, que não existe conhecimento inato, e que o ser humano deverá realizar-se praticando a virtude, atribuindo mais relevância à sua prática, do que à discussão das suas teorias, sendo que a primeira se autojustifica.

Para Voltaire, a razão é o que nos faz propriamente humanos, que valoriza o ser. Nesta linha de pensamento, a escola valoriza fundamentalmente a nossa capacidade de perceber o mundo, que nos distingue dos animais, não sobrevalorizando em seu detrimento o culto do corpo. Assim, para todos os efeitos, o ser humano parece ser constituído por um *domínio*, isto é, a capacidade pela qual a nossa razão condiciona o que em nós é irracional, e pelo *soma*, ou seja, o campo das paixões que nos dominam e sobre as quais não temos nenhum controlo, e que podem ter as mais variadas origens, tal como a sua etimologia sugere:

Do. lat. 'passione' - ato de suportar, de sofrer; a paixão de Jesus Cristo; sofrimento do corpo; doença; afeção da alma, paixão; acidente; perturbação na natureza. (MACHADO, 1990)

Assim, parece ser evidente que a mensagem transmitida aos alunos é a de: “o que é em ti desejo tem de ser dominado em detrimento da tua razão”. Várias correntes pedagógicas foram influenciadas por esta ideia de controlo das paixões, instalando domínio e regras, contribuindo para que esta ideia do ser humano em constante conflito entre pulsão e razão, estivesse, efetivamente, muito tempo vigente nos processos educativos. Este conflito pulsão vs. razão, impele o ser humano a fazer escolhas. Como nos ilustrou o mito do Jardim do Éden, Adão e Eva decidiram comer do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, implicando este ato uma escolha que determinou o caminho dos seres humanos, resultando na sua expulsão do paraíso, e na condenação a voltar para a terra, sujeitando-se aos sofrimentos da condição humana. De acordo com este mito, para evitar o sofrimento, a humanidade deve por isso escolher com ética, de acordo também com os ensinamentos do apóstolo Paulo “Tudo me é permitido, mas nem tudo é conveniente” (BÍBLIA, 1 Co, 6:12).

No entanto, o problema da escolha é que precisamente nos tira do paraíso, e muitas das vezes em vez de nos trazer a felicidade com o escolhido, nos traz a angústia de termos perdido o que não escolhemos. Neste sentido, escolher apresenta-se como uma “maldição” que nos afasta de uma vida despreocupada, ou seja, do paraíso.

Quando pensamos na educação como processo civilizacional de aperfeiçoamento de nós próprios, e dos nossos jovens, é redutor considerar apenas formas estritamente positivas, passíveis de serem quantificadas ou medidas, emanadas a partir do racionalismo puro. Isto porque, o conhecimento místico ságico tem formas que só tomam sentido quando analisadas sob uma perspetiva interpretativa. O significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou alheios àquilo que é a experiência. Os significados são construídos no jogo das interações que o sujeito realiza em cada situação da sua vida” (COUTINHO, 2018, p. 17).

Sobre esta questão Pascal (1814) tinha já avançado que o “coração tem razões que a própria razão desconhece” (p. 172). Ao longo da sua história, a educação tem tido dificuldade em fugir desta experiência, com carácter dualista, oscilando entre configurações mais racionais, e configurações mais emotivas.

Atualmente, a educação parece também vir a valorizar bastante o sentimento de bem-estar, fruto da prescrição do conceito de sentimento de culpa, em detrimento da consagração do conceito de valorização da autoestima das nossas crianças e jovens. Este paradigma, embora seja potenciador das características próprias da pessoa, pode no limite ter o efeito de a tornar incapaz de reconhecer os próprios erros, aumentando a probabilidade de esta poder vir a abandonar a procura de formas para se continuar a desenvolver enquanto ser humano.

3 EDUCAÇÃO E ASPETOS AXIOLÓGICOS

Sobre o processo de construção do conhecimento, e de acordo com a epistemologia Kantiana, por oposição à concepção de que o conhecimento é uma forma prévia (idealizada), temos que nesta ótica o conhecimento passa pelos nossos sentidos, e deste modo, não somos nem tábuas rasas, nem seres que nascem com o conhecimento inscrito nas suas consciências, somos antes, seres intermédios. Nesta lógica, os humanos, por força da sua razão, são capazes de constituir-se a si próprios como fonte de dever, agindo sempre de acordo com o que é bom para toda a gente. Dito por outras palavras, somos seres racionais capazes de reconhecer o dever e agir sobre esse dever. E só somos seres éticos se agirmos por dever, pois se agirmos apenas de acordo com a nossa própria vontade, essa ação não apresenta efetivamente uma dimensão ética. A nossa cultura ocidental, influenciada pela tradição judaico-cristã, impele-nos também a agir eticamente, “Amem os vossos inimigos e façam bem a que vos odeia. Abençoem quem vos amaldiçoa e orem por aqueles que vos tratam mal” (BÍBLIA, Luc 6:27-28).

Porém, alguns pensadores, como Thomas Hobbes, apresentam uma metáfora do homem como um animal selvagem, mostrando-o como capaz de cometer grandes atrocidades contra elementos da própria espécie, apresentando o homem como lobo do homem, “ilustrando a brutal condição anárquica do homem no estado natural” (ROSSELO, 2012, p. 255).

No entanto, e de forma global, as nossas sociedades têm vindo a entender que é próprio da natureza humana cuidar uns dos outros, sendo mesmo defendido por alguns pensadores que nascemos com essa lei inscrita na nossa natureza. Esta é a perspetiva de Heidegger, como nos demonstra Sousa (2015, p. 6):

o cuidado constitui uma forma existencial, uma preocupação (*Sorge*) manifestada ontologicamente nas ações do homem. Por isso, falar do homem sem falar do cuidado, não é falar do ser humano. O cuidado acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida, apresenta-se como algo constitutivo de si mesmo.

O nosso impulso para o cuidado manifesta-se, especialmente, com os bebés e as crianças, fenómeno explicado em parte pelas suas formas neoténicas que capturam a nossa atenção e desencadeiam uma vontade, ou de outro modo, uma pulsão no sentido de cuidar. Assim, olhando-se para o ser humano como um ser pulsional, para além de considerarmos as pulsões para o cuidado, temos também de reconhecer na nossa espécie pulsões agressivas, que podem ter proporções dramáticas se forem incentivadas e/ou cultivadas, nomeadamente por líderes e partidos populistas, que de forma conveniente para si muitas vezes levantam o ódio em relação a outros povos, classificando-os como os inimigos externos.

Felizmente, no que concerne à educação, as pulsões dominantes têm sido as do cuidado e, na reflexão aqui apresentada, faz ainda sentido questionar se a educação se fundamenta mais na dialética, isto é, na discussão de pontos de vista diferentes sobre o mesmo fenómeno tentando produzir conhecimento, ou se, por outro lado, se fundamenta mais na retórica, isto é, na tentativa de convencer ou outros de determinadas razões. Neste sentido, podemos considerar que toda a educação apresenta uma forte componente de retórica, uma vez que, por exemplo, os professores mais lembrados, são precisamente aqueles que mais convenceram os alunos através das suas ideias e discursos.

4 MUNDIVIDÊNCIAS E REFLEXOS EDUCATIVOS

Verifica-se hodiernamente uma certa tendência para relativizar a importância das diferentes opiniões, encarando-as com o mesmo valor. E embora todas as opiniões mereçam respeito, nem todas as opiniões apresentam o mesmo valor. É, pois, consensual,

que a opinião acerca de um filme vinda de um crítico de cinema, *a priori* terá mais qualidade e será mais fundamentada do que a de um jogador profissional de *cricket*. Em educação, este efeito da relativização pode dar azo à ascensão de teorias, concepções e até mesmo decisões políticas sem sustentação factual e sem escrutínio, por um processo que garanta os níveis desejados de fiabilidade e validade da informação. Esta relativização é mais patente na mundividência das nossas sociedades ocidentais, impactando a representação do mundo dentro da qual entendemos a educação.

De novo, olhando para as reflexões mais profundas sobre o significado de ser humano, consideramos ainda o mito da caixa de Pandora, que após ser aberta, permitiu a libertação de todos os males aí enclausurados, sendo que, quando foi novamente fechada, apenas conseguiu conter a esperança no seu interior, significando isto, que a humanidade nunca perdeu a sua esperança, de facto, ainda hoje é comum dizer-se que a esperança é a última a morrer. De acordo com Heidegger, o morrer

não é algo exterior à vida, antes faz parte dela. O chegar ao fim é apenas o finalizar de um processo. Não um findar comumente de um perecimento biológico, mas como possibilidade, em seu *poder-ser*, de projeção; é um completar-se. (OLIVEIRA, 2014, p. 36)

Desta forma, é possível entender a vida como a arte de morrer. De maneira geral, parecem então existir dois modos de lidar com a morte, o primeiro consiste em encontrar o Santo Graal e garantir a vida eterna, já o segundo, consiste em deixarmo-nos de pura e simplesmente nos importarmos com ela. A segunda forma, caracterizada por um grande desprendimento, é mais associada à tradição da filosofia oriental. Segundo esta linha de pensamento, se o sofrimento é causa de infelicidade, como podemos então resolver esta questão? A resposta é, precisamente, deixar de pensar no sofrimento. Ainda de acordo com esta lógica, se o ser humano não desejar nada, então nada lhe fará falta. Esta ideia é perfeitamente captada por Hermann Hesse (2012) no seu romance *Siddhartha*, onde o personagem principal homónimo, a determinado momento tenta encontrar a forma para escapar das amarguras do mundo, da vida que levava, vida esta que o próprio considerava uma tortura:

Siddhartha tinha um único objetivo; ficar vazio, vazio de sede, vazio de desejo, vazio de sonho, vazio de alegria e de tristeza. Deixar-se morrer, não ser mais Eu, encontrar a paz de um coração vazio, descobrir o milagre do pensamento puro, era o seu objetivo. (HESSE, 2012, p. 22)

Por oposição, no ocidente utilizamos a ciência moderna, que é uma ciência do poder tecnológico, capaz de criar tecnologia com o intuito de adiar a morte, na esperança de talvez vencê-la algum dia.

Outra questão importante a considerar, é que quer a civilização Ocidental, quer a civilização Oriental, têm apresentado uma certa resistência a processos de fusão de identidade e de integração, pelo que ao pensarmos o nosso sistema educativo, deveremos ter este aspeto em consideração, promovendo reflexões sobre como atuar sobre o mesmo. Tendo em consideração este último tópico, no seu livro *The Clash of Civilizations*, Huntington (1997, p. 265) vaticina:

Enquanto o Islão continuar a ser o Islão (como continuará) e o Ocidente continuar sendo o Ocidente (o que é mais duvidoso), esse conflito fundamental entre duas grandes civilizações e estilos de vida continuará a definir suas relações no futuro do mesmo modo como as definiu durante os últimos 14 séculos.

5 ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONEXÕES ESTRUTURANTES

Chegando a este momento, interessa ainda na presente reflexão analisar de forma sintética, a perspetiva antropológica de um conjunto de pensadores com grande influência na cultura e educação contemporâneas. Realizar-se-á então um percurso pelas conceções de Pestalozzi, Freud, Erich Fromm e, por último, de Herbert Marcuse.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) oferece-nos a visão de que o papel da educação nos deverá dar uma ideia do homem, impregnada de características tais como a humanidade e a dignidade, que virão a contribuir para a constituição de uma personalidade equilibrada e completa, apresentando, assim, uma conceção antropológica realista. Esta conceção, diverge do otimismo antropológico proposto por Rosseau, no sentido em que não aceita a ideia de que o homem é perfeito por natureza, podendo apenas ser corrompido pela sociedade. Pestalozzi acredita que “o homem nasce inocente, bem; mas acrescenta que perde imediatamente esse estado de inocência e se corrompe. E isto não é por obra da cultura social, senão pelo próprio curso da natureza” (CABANAS, 2020b, p. 41).

No entanto, para este autor, a natureza humana pode ser aperfeiçoada através da educação, que encara como uma arte humana e social. Concluindo, Pestalozzi postula que o ser humano se configura através de três estágios sucessivos: o homem como obra da natureza; o homem como obra da sociedade; o homem como obra de si mesmo.

Já Sigmund Freud (1856-1939) apresenta uma cosmovisão materialista-evolucionista do ser humano, que corresponde a uma fase posterior da animalidade, qualitativamente superior, tentando ao longo da sua vida reprimir essa animalidade, sendo que tudo o que é humano, desde a cultura aos valores, sai da instintividade, isto é, da libido. Freud, em seu conceito da teoria da libido, seguiu também um esquema hidráulico. A libido aumenta – a tensão cresce – o desprazer amplia-se; o ato sexual

faz decrescer a tensão e o desprazer, até que a tensão comece a crescer novamente (FROMM, 1975 p. 38).

Para Freud, o que distingue o homem dos animais é a emergência da cultura, assumindo-se o ser humano como um produto de si mesmo, constituindo-se como um animal auto-superado. Para Freud, a questão da existência humana não é tão importante, atribuindo mais relevância ao tema da busca da felicidade, como o objetivo que esperam e se propõem os homens nas suas vidas. Segundo este autor, a evolução cultural humana surge da luta entre *Eros* e a morte, considerando o prazer sexual como a experiência mais prazerosa e intensa, sendo o protótipo de toda a felicidade. Nas suas palavras:

De modo muito sumário, quero apenas acrescentar que o objetivo de *Eros*, de unir a vida orgânica em unidades cada vez maiores, muito provavelmente serve como substituto do «instinto para o aperfeiçoamento», cuja existência não podemos admitir. Os fenómenos atribuídos a este instinto poderiam ser explicados pela conjugação deste alvo erótico com os efeitos do recalçamento. (FREUD, 2009, p. 40)

Freud entende ainda que a psique humana é constituída por três componentes: Id, Ego e Superego. O Id é o componente responsável pelas pulsões, instintos e desejos orgânicos pelo prazer; o Ego é o componente regulador dos impulsos do Id; e por último, o Superego é o componente responsável pela representação das ideias e valores morais, alertando o Ego para o que é ou não moralmente aceite. De forma geral, pode atribuir-se ao nosso Ego o papel de administração, entre um Id frustrado e um Superego frustrador. Na sua interpretação, durante o processo de crescimento e formação do ego, há o reconhecimento do mundo externo proporcionado por frequentes, inevitáveis e variadas dores, assim como sensações desagradáveis que o “princípio do prazer” determina que sejam evitadas. No entanto, algumas das coisas difíceis de serem abandonadas por proporcionarem prazer, não fazem parte do Ego mas do objeto; e certos sofrimentos que se tentam expulsar, mostram-se inseparáveis do ego, devido à sua origem interna (FREUD, 2005, p. 11).

Assim sendo, quando o prazer sexual é inacessível, e como forma de evitar a frustração, a cultura ensina as pessoas distintos modos de se afastarem desse desejo e a desviá-lo em direção a objetivos e valores abstratos. Ao contrário de outros autores, Freud considera que a agressividade humana é inata, e não é consequência das circunstâncias sociais, apresentando cada indivíduo como virtualmente inimigo da civilização, embora reconhecendo paradoxalmente o grande interesse humano dela.

Eric Fromm (1900-1980), psicanalista austríaco, apresenta-nos uma diferente perspetiva antropológica. Segundo o autor, o simples facto de assumirmos a condição humana, leva-nos em todos os momentos a tentarmos responder à questão: Como

superar a excisão do mundo exterior, para chegar à experiência da unidade com o próximo e com a natureza? Na sua perspectiva, a felicidade não é um fim em si mesma, mas é o que acompanha o bom uso das potencialidades humanas, pois a razão presente na natureza humana aponta ao homem o que deve fazer, com a finalidade de se tornar ele mesmo. Sendo um crítico incisivo das falhas da sociedade do século XX, tais como os fenómenos de alienação social potenciados pela cultura de consumo, Fromm não é, no entanto, um pessimista, apontando a criação de uma *sociedade nova* e de um homem novo através da renúncia a todas as formas do “ter”, em detrimento das formas do “ser”:

O que é inconcebível também é inexprimível e a linguagem não tem palavra para isso. Numerosas línguas não possuem uma palavra para o verbo “ter” e devem expressar o conceito de posse em outras palavras, por exemplo, mediante a construção “isso é para mim”, a qual exprime o conceito de propriedade funcional, mas não de propriedade privada (“privada” na acepção do latim *privare*, despojar, desapossar, quer dizer, propriedade de cujo uso todos são esbulhados exceto o dono). (FROMM, 1980, p. 10)

Ao contrário de Freud, que representa o homem como ser antissocial, com instinto destrutivo, e cujos impulsos básicos se orientam na busca de prazer sexual, para Fromm, o ser humano tem uma natureza e uma finalidade social, que lhe impõem deveres sociais, e cujo cumprimento lhe trará a felicidade, que só poderá ser encontrada em sociedade. Ao refletir sobre o aspeto social do trabalho, considera que a missão dos colaboradores de terminada instituição seria a de constituir uma comunidade cuja qualidade estaria assente na racionalidade, na organização, e também na qualidade das relações humanas, isto, porque, “se o trabalho produtivo é de boa qualidade no grupo, cada um na sua própria vida também trabalha produtivamente” (FROMM, 1992, p. 54). Na sua conceção, a grande resposta à questão da existência humana é o amor, e segundo o próprio, apenas o amor consegue promover a superação da separação que existe entre os indivíduos humanos.

Na reta final desta reflexão, interessa ainda analisar a perspectiva do filósofo alemão Herbert Marcuse (1898-1979), que desenvolveu um pensamento crítico para a explicação da condição humana nas sociedades industrializadas do século XX. A esta conceção deu o nome de “pensamento negativo”, defendendo que devido ao progresso material, a razão humana aceita de forma submissa a vida tal e qual ela se apresenta, sucumbindo a uma sociedade que utiliza a tecnologia como forma de controlo social e de domínio quer dos recursos mentais humanos, quer dos recursos naturais, distribuindo os benefícios dessa exploração em escala cada vez maior (MARCUSE, 1979).

Marcuse identifica duas classes de domínio: a classe de domínio repressivo e a classe de domínio libertador, estruturando-se esta última em torno da redução da miséria,

da violência e da crueldade, tratando, de forma idêntica ao marxismo, de libertar o homem de uma sociedade alienada, mergulhada num mundo objetivo, cuja força de trabalho e dos trabalhadores se dirige exclusivamente para a realização nesse mundo de “coisas apropriadas, úteis, e intercambiáveis em propriedade privada, e cujas leis aparentemente inalteráveis o próprio homem está submetido” (MARCUSE, 1972, p.13).

O filósofo entende, ainda, ser possível destruir este tipo de sociedade, no entanto, não através de instituições como os sindicatos, mas através do pensamento e da ação dos próprios seres humanos marginalizados. Segundo a sua visão, a finalidade da vida para o ser humano será também o alcance da felicidade, que será possível de obter com a total satisfação das suas necessidades. Nesta linha, considera que as modernas sociedades ocidentais escondem uma estrutura totalitária, debaixo de um regime pseudodemocrático. Apresenta, assim, uma perspectiva unidimensional do ser humano, na medida em que o homem exerce a sua função laboral-produtiva, renunciando às demais dimensões da sua personalidade, satisfazendo-se com a sua própria alienação e reduzindo-se então a essa dimensão única. Marcuse, acredita que para o homem ser autêntico e feliz, tem de ser pluridimensional vivendo a sua dimensão afetiva, onde se enquadram o amor e as demais relações humanas, bem como a sua dimensão estética onde estão integradas a beleza, a arte, a serenidade, o descanso e a harmonia.

6 CONCLUSÕES

Concluindo-se esta reflexão geral sobre Antropologia e educação, podemos reconhecer que várias têm sido as explicações apresentadas para a velha e omnipresente questão da existência humana, tendo-se simultaneamente desenvolvido modelos com o intuito de ajudar a condução do homem à sua realização plena, e em última instância, à perfeição. No entanto, é observável que quer devido a questões inerentes à própria essência humana, quer devido às mundividências das sociedades onde os seres humanos têm vivido ao longo da sua história no nosso planeta, nunca existiu uma resposta única e consensual para toda a humanidade, sendo que uma das poucas crenças que efetivamente parece ser consensual é a de que

(...) o mundo não para e todos os dias, a todos os momentos e em todos os lugares, todos os humanos continuam a saber-se perfectíveis e a sentir-se imperfeitos e, sob o impulso desse *cogito antropagógico* – mais uma das pedras de toque do pensamento pedagógico de Manuel Ferreira Patrício – a procurar incessantemente aperfeiçoar-se. Numa palavra, a educar-se. (SEBASTIÃO, 2017, p. 4)

7 CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Concetualização: Hugo Oliveira; Análise formal: Jorge Bonito; Escrita - Esboço original: Hugo Oliveira; Escrita - Revisão & Edição: Jorge Bonito.

8 FINANCIAMENTO

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04312/2020.

REFERÊNCIAS

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução do Pontifício Instituto Bíblico de Roma. Roma: Edições Paulistas, 1978.

CABANAS, José. Algunas concepciones clásicas del hombre y su base educativa. *In*: PERIS, Henri; AMILBURU, María; CABANAS, José; CORBELLA, Marta. (org.). **Antropología de la educación**. Madrid: Síntesis Educación, 2002a. p. 22-52.

CABANAS, José. Algunas concepciones contemporáneas del hombre y su proyección educativa. *In*: PERIS, Henri; AMILBURU, María; CABANAS, José; CORBELLA, Marta. (org.). **Antropología de la educación**. Madrid: Síntesis Educación, 2002b. p. 53-86.

CONVERSAS VADIAS. **Conversa com Herman José**. Direção: António Pinto. Entrevistado: Agostinho da Silva. Entrevistador: Herman José. Produção de Manuel Pires. Portugal: Rádio Televisão Portuguesa, 1990. Arquivos RTP. Publicado em 1990. Disponível em: <<https://arquivos.rtp.pt/conteudos/conversa-com-herman-jose/>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

COUTINHO, Clara. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas – teoria e prática**. Coimbra: Almedina, 2018.

FREUD, Sigmund. **A civilização e os seus descontentamentos**. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2005.

FREUD, Sigmund. **Para além do princípio do prazer**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2009.

FROMM, Erich. **Anatomia da destrutividade humana**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FROMM, Erich. **Do ter ao ser – Caminhos e descaminhos do auto-conhecimento**. São Paulo: Editora Manole, 1992.

FROMM, Erich. **Grandeza e limitações do pensamento de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

HESSE, Hermann. **Siddhartha – um poema indiano**. Alfragide: Leya, 2012.

HUNTINGTON, Samuel. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

MACHADO, José. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 6. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial – O homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARCUSE, Herbert. **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

OLIVEIRA, Merynilza S. **Ser-para-a-morte na apropriação de si em Heidegger: Pressupostos para a educação**. Dissertação (Mestrado Académico em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém, p. 80. 2014. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGA_4ee546529018efb48dfafa1dd4679014>. Acesso em: 22 fev. 2023.

PASCAL, Blaise. **Pensées, fragments et lettres de Blaise Pascal: Publiés pour la première fois**. Vol. 2. Paris: Andrieux Éditeur, 1814.

PESSOA, Fernando. **Cancioneiro: Uma antologia**. Lisboa: Assirio & Alvim, 2013.

ROSSELO, Diego. Hobbes and the Wolf-Man: Melancholy and Animality in Modern Sovereignty. **New Literary History**, Baltimore, v. 43, n. 2, p. 255-79. 2012. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/23259375>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SÉNECA, Lucius. **Da Vida Feliz**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2008.

REBOUL, Olivier. **O que é aprender?** Coimbra: Almedina, 1982.

REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Coimbra: Edições 70, 2000.

SEBASTIÃO, Luís. Manuel Ferreira Patrício - Por uma pedagogia da Sageza. In: BRAZ, António; SANTOS, Teresa; EPIFÂNIO, Renato; PINTO, Joaquim. (org.). **Simpósio de homenagem a Manuel Ferreira Patrício**. Lisboa: MIL & DG Edições, 2017. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10174/24982>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SOUSA, Antonino. **O cuidar como relação de construção: Aproximação a uma ética teológica do cuidar**. Dissertação (Mestrado Integrado em Teologia) – Faculdade de Teologia, Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, p. 133. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.14/19810>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

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, IV, V) (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, desempeñándome 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, V) (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

Academic performance 100, 102, 108, 216

Adolescência 204, 205, 206, 207, 209, 210, 212, 213, 214, 215, 216, 217

Afrodscendentes 120, 244, 245, 246, 251, 254, 256, 258, 264

Ambiente virtual 90, 93

Antropologia 39, 40, 43, 52, 53, 254, 259, 260, 261, 263, 264, 280

Aprendizaje 32, 33, 34, 90, 91, 92, 96, 97, 98, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 123, 129, 130, 135, 136, 137, 139, 141, 145, 146, 147, 148, 150, 155, 165, 176, 177, 226

Aptitudes 163, 165, 166, 171

Atlántico 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 360

B

Bandera Argentina 340

Bienestar 21, 223, 224, 226, 308, 311, 316, 330, 331, 332, 333, 339

Biografia 198, 202

B-learning 90, 91, 92, 97

C

Cadena de Markov 155, 157

Calidad educativa 109

Capital social 265, 266, 267, 270, 271, 274, 275, 276, 277, 326

China 197, 216, 351, 352, 353, 354, 355, 357, 358, 359

Ciudades Inteligentes 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 326, 327, 328, 329

Coefficiente de correlación 163, 166, 167, 168

Condiciones de vida 129, 330, 331, 332, 335, 337, 338

Cooperativas sociales 218, 219, 221, 222, 223, 224, 226, 227, 228

Crianças bilíngues 1, 2, 13, 14, 15

Cultura 17, 18, 19, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 37, 46, 49, 50, 51, 123, 126, 127, 128, 132, 175, 177, 187, 227, 247, 249, 250, 256, 257, 260, 262, 263, 289, 318, 326, 339

Cultura y tradiciones 32

D

Desarrollo cognitivo 163, 164, 165, 166, 169, 170

Descolonización 244, 246, 247, 251, 252, 260, 262

Desigualdades 120, 260, 270, 330, 331, 333

Diamond 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 302, 303, 305

E

Economía 109, 111, 113, 116, 134, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 307, 308, 309, 312, 313, 315, 316, 318, 322, 328, 339, 353, 359, 360

Economía social 218, 219, 220, 221, 222, 223, 226, 227, 228

Ecuaciones en Diferencias 148, 149, 150, 153, 155, 162

Educação 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 14, 16, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 54, 55, 59, 88, 108, 213, 243, 273, 274, 276

Educação Básica 55

Educação infantil holística 1

Educación 19, 22, 31, 37, 53, 89, 91, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 108, 109, 110, 111, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137, 143, 150, 162, 177, 178, 185, 188, 196, 278, 307, 318, 325, 326, 330, 332, 333, 335, 336, 340, 341

Educación Popular 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134

Educación superior 91, 100, 109, 110, 307

Egas Moniz 198, 199, 200, 201, 202

Enseñanza-aprendizaje 109, 113, 115, 117

Escuela 103, 108, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 128, 131, 132, 149, 172, 259, 308, 339, 348, 349

Estado de Tamaulipas 317, 322, 329

Estudiantes 90, 91, 92, 93, 95, 98, 100, 108, 114, 115, 117, 118, 123, 124, 135, 146, 148, 155, 172, 179, 185, 189, 191, 193, 194, 195, 196, 197, 256, 257, 316, 326

Estudiantes de Psicología 90, 93, 98

F

Familia Echevarría 340

Filosofía del derecho 278, 279, 282, 283, 287, 289

Focus group 204, 208, 209, 210, 214, 215, 216

G

General Franco 229, 230, 235

Geociências 55, 65, 85, 87, 88

Geologia 55, 63, 89

Geopolítica 253, 254, 351, 352, 359, 360

Gran Bretaña 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359
Grounded theory 204, 208, 216
Grupo étnico 244, 249, 253
Guerra Civil 229, 232, 235, 239, 241, 242, 243, 248, 249

H

Hegel 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 302
Historia 8, 14, 46, 52, 126, 129, 134, 192, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 218, 221, 224, 225, 226, 229, 230, 231, 237, 242, 244, 245, 247, 248, 250, 251, 254, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 271, 282, 288, 289, 296, 298, 307, 308, 316, 332, 340, 342, 343, 345, 346, 348, 349, 350, 360
História da Psiquiatria 198, 202
Historia de vida 14, 218
Historia social 244, 247, 260, 261, 263, 264

I

Identidad 17, 18, 26, 29, 32, 130, 146, 179, 180, 181, 183, 187, 223, 227, 245, 248, 249, 250, 252, 255, 260, 261, 262, 282, 285, 347
Idiomas 4, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Índico 351, 353, 355, 356, 359
Innovación 90, 92, 98, 109, 111, 113, 114, 117, 182, 183, 319, 326, 327
Inovação 55, 88, 234, 266, 273
Insomnio 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197
Interacción 114, 128, 129, 131, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 144, 145, 146, 176, 180, 194, 253
Investigaciones Filosóficas 290, 293, 294, 295, 304, 306

K

Kahoot 32, 33, 34, 38

L

Libertad 125, 128, 132, 143, 278, 279, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 309, 312, 316, 339, 340, 341, 344, 345, 347

M

Manuel Belgrano 340, 341, 342, 348, 360
Materiais Didáticos 55, 59

Matriz de transición 148, 150, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161
Mercantilismo 307, 308, 309, 311, 312, 313, 316
Metodología 2, 19, 53, 55, 57, 87, 90, 93, 108, 113, 115, 150, 158, 172, 174, 177, 181, 184, 186,
189, 194, 204, 207, 208, 209, 213, 214, 215, 218, 244, 246, 276, 323, 334
Metodología cualitativa 218
Métodos de investigación 172, 173, 185, 186, 188
Métricas alternativas de investigación 173
México 20, 24, 25, 26, 28, 31, 32, 90, 98, 131, 132, 133, 153, 162, 171, 187, 244, 245, 254, 256,
257, 258, 259, 262, 263, 264, 289, 309, 317, 319, 320, 321, 329
Migração 1, 7, 12
Modelo Digital 317
Modelos Compartimentados Discretos 147, 148, 154, 155, 157
Modelos Matemáticos 149, 148, 150, 153, 162, 174
Mounce 290, 291, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305
Mujeres 21, 133, 195, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 346
Mundivídências 39, 43, 47, 52
Music 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

O

Occidente 307, 309
ONGs 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276

P

Políticas sociales 218, 219, 223, 225, 226
Proyectos educativos 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 118
Psicomotricidad 163, 165, 166, 171

R

Rádio Clube Português 229, 230, 232, 233, 234, 236, 238, 239, 240, 241, 242, 243
Realismo 290, 291, 292, 294, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 304, 305
Redes sociais 265, 266, 267, 268, 271, 273, 275, 276
Relação familiar 204, 214

S

Segunda natureza 278, 279, 280
Simbolismo 17, 23, 29

Simulación 148, 150, 152, 153, 155, 159, 160, 161, 162

Students 40, 56, 91, 99, 100, 103, 104, 105, 107, 108, 136, 148, 155, 173, 188, 190, 196, 197

Sueño 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 345

T

Teorías pedagógicas 1

Territorio 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 29, 30, 121, 126, 132, 188, 221, 230, 235, 244, 245, 248, 249, 251, 252, 253, 254, 260, 261, 262, 323, 332, 342, 353, 355

Trivia virtual 32, 33, 35, 36, 37, 38

U

University 1, 31, 91, 100, 103, 104, 107, 108, 110, 119, 133, 136, 155, 196, 263, 276, 277, 305, 328, 339

V

Valoración 20, 114, 129, 182, 186, 330, 331, 332, 333, 337, 338

Violencia y Paz 119

Voluntad 25, 261, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289

W

Wittgenstein 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306