

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022

VOL II

Educação:

*Saberes em
Movimento,
Saberes que
Movimentam*

Teresa Margarida Loureiro Cardoso

(organizadora)



EDITORA
ARTEMIS

2022



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

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

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadora	Prof. ^a Dr. ^a Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Imagem da Capa	ggroup/123RF
Bibliotecária	Janaina Ramos – CRB-8/9166

Conselho Editorial

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



Prof.ª Dr.ª Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.ª Dr.ª Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.ª Dr.ª Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof.ª Dr.ª Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 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.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. José Cortez Godínez, 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.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 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 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 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. Universidade de São Paulo (USP), Brasil
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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: saberes em movimento, saberes que movimentam II / Organizadora Teresa Margarida Loureiro Cardoso. – Curitiba-PR: Artemis, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-65-1

DOI 10.37572/EdArt_270822651

1. Educação. 2. Ensino. 3. Aprendizagem. 4. Educação inclusiva. 5. Aprendizagem Virtual. I. Cardoso, Teresa Margarida Loureiro (Organizadora). II. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166



APRESENTAÇÃO

O segundo volume da obra *Educação: Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, publicado pela Editora Artemis, instiga-nos a explorar novas perspectivas, desde a infância à idade adulta, num olhar renovado em torno do “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”¹. Mais especificamente, os quinze trabalhos que compõem os capítulos deste livro conduzem-nos por veredas do conhecimento, em diferentes áreas científicas, através de ambientes de aprendizagem físicos, *online* e virtuais, concorrendo para “aumentar [...] o número de [crianças,] jovens e adultos que tenham habilitações relevantes, incluindo competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo”¹.

O leitor poderá prosseguir pela trajetória proposta, ou traçar a sua própria rota, quiçá direcionando-se em sucessivas aproximações de *zoom in/zoom out* por estes *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*. Os movimentos assim (re)visitados constituirão seguramente pontos, de partida e de chegada, para “garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e competências necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, através da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e de não violência, cidadania global, valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável”¹. Porque, e como sinalizei, numa iteração anterior, a *Educação* compreende a ação, nela nos envolvendo; que possamos, pois, continuar a implicar-nos com e nesses *Saberes em Movimento, Saberes que Movimentam*, trilhando novos caminhos, num percurso “equitativo e de qualidade, e que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes”¹.

Teresa Cardoso

¹ Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods/objetivo-de-desenvolvimento-sustentavel-4-educacao-de-qualidade> Acesso em: 15 ago. 2022.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

ADAPTACIÓN ESCOLAR Y DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

Jhonny Santiago Torres Peñafiel

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226511

CAPÍTULO 2..... 11

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: DA PRÁTICA À FORMAÇÃO

Diana Patrícia Brás Campino

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226512

CAPÍTULO 3..... 25

NOVAS PERSPECTIVAS PARA A GESTÃO SUSTENTÁVEL DO TRATAMENTO DE ÁGUAS RESIDUAIS NO ÂMBITO ESCOLAR

Simone Silva Campos de Moura

Claudia Padovesi-Fonseca

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226513

CAPÍTULO 4..... 39

MODELOS 3D DE ROCAS PARA DOCENCIA VIRTUAL EN CIENCIAS DE LA TIERRA

María Josefa Herrero

José Ignacio Escavy

Ana Patricia Pérez-Fortes

José Eugenio Ortiz

Laura Trigos Luque

Francisco Javier López-Acevedo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226514

CAPÍTULO 5..... 51

MOTIVACIÓN INVESTIGATIVA A TRAVÉS DE LA EXPERIMENTACIÓN FÍSICA Y SU MODELACIÓN CON GEOGEBRA

John Jairo García-Mora

Margarita Emilia Patiño-Jaramillo

Sandra Patricia García-Cárdenas

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226515

CAPÍTULO 6.....62

RECONSTRUINDO CONCEÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: ESTUDO COM ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

André Moura
Amândio Graça
Paula Batista

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226516

CAPÍTULO 7.....77

MOTRICIDADE HUMANA NA CRIAÇÃO DE VALORES E FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL HUMANISTA

Rita de Cássia Franco de Souza Antunes

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226517

CAPÍTULO 8.....87

DISTINTAS PERSPECTIVAS EDUCATIVAS, PSICOLÓGICAS Y NEUROPSICOLÓGICAS ORIENTADAS A DESARROLLAR EL TALENTO, LA INTELIGENCIA EMOCIONAL, LA LIBERTAD CREATIVA Y EL ESPIRITU EMPRENDEDOR

Pedro Julián Ormeño Carmona
Manuel Rocha Gonzales
Leydi Pérez Guimarães
José Ángel Meneses Jiménez
Fernando Pasquel Flores

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226518

CAPÍTULO 9.....101

QUE TRAJETÓRIAS NAS PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA CULTURA DE CIDADANIA?

Teresa Varela
Odete Palaré

 https://doi.org/10.37572/EdArt_2708226519

CAPÍTULO 10.....138

FORMAÇÃO DOCENTE, CIDADANIA E LITERACIA DA INFORMAÇÃO NA ESCOLA: UMA DÉCADA DO “RATO DE BIBLIOTECA”

Teresa Margarida Loureiro Cardoso
Maria Filomena Pestana Martins Silva Coelho

 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265110

CAPÍTULO 11	152
LABORATORIOS VIRTUALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE QUÍMICA GENERAL EN EL MODELO HÍBRIDO DE FORMACIÓN	
Jorge Arce-Castro	
Luis Bello	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265111	
CAPÍTULO 12	164
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM ONLINE E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS	
Maria de Fátima Goulão	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265112	
CAPÍTULO 13	178
LA NECESIDAD DEL BUEN HUMOR PARA EL ENCUENTRO Y LA PRESENCIA AMOROSA EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL	
Mayra Araceli Nieves Chávez	
Beatriz Elena Muñoz Serna	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265113	
CAPÍTULO 14	189
SPRECHEN SIE DEUTSCH? EFICACIA DEL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA EN LAS REDES SOCIALES	
Cristina Cela Gutiérrez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265114	
CAPÍTULO 15	199
FORMACIÓN DE COMPETENCIAS EN TRADUCCIÓN	
José Cortez Godínez	
 https://doi.org/10.37572/EdArt_27082265115	
SOBRE A ORGANIZADORA	213
ÍNDICE REMISSIVO	214

CAPÍTULO 9

QUE TRAJETÓRIAS NAS PRÁTICAS CRIATIVAS PARA UMA CULTURA DE CIDADANIA?

Data de submissão: 23/05/2022

Data de aceite: 14/06/2022

Teresa Varela

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas-Artes
Centro de Investigação e de
Estudos em Belas-Artes (CIEBA)
Largo da Academia
Nacional de Belas-Artes
1249-058
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0003-2916-7587>

Odete Palaré

Universidade de Lisboa
Faculdade de Belas-Artes
Centro de Investigação e de
Estudos em Belas-Artes (CIEBA)
Largo da Academia
Nacional de Belas-Artes
1249-058
Lisboa, Portugal
<https://orcid.org/0000-0002-3791-4450>
<https://www.cienciavivae.pt/9512-DD33-7D4C>

RESUMO: Este texto apresenta uma reflexão sobre a necessidade de equacionar a educação artística na promoção de uma cultura de cidadania, suas conexões com os processos criativos e a aprendizagem. O

estudo destaca um momento particular no ensino secundário da Escola Artística António Arroio, situada na cidade de Lisboa, Portugal, desenvolvido durante a atividade curricular de Formação em Contexto de Trabalho, com alunos do 12.º ano de escolaridade. Tem como objetivo compreender e identificar as interligações existentes e o seu impacto nas práticas criativas, através da participação ativa e do envolvimento de todos os intervenientes, num conjunto de atividades educativas e na prática profissional dos docentes. Esta investigação assenta na metodologia de investigação-ação, tendo a recolha de dados sido concretizada através da observação e entrevistas. No âmbito dos resultados obtidos, verificamos que a valorização de atividades com experimentação e exploração de forma compartilhada socialmente com os outros contribui para a construção da identidade cultural dos alunos. As características que os alunos evidenciam como importantes para o seu desenvolvimento emocional, intelectual e criativo estabelecem-se através do diálogo, de relações interpessoais e interculturais, de entajuda, da partilha de conhecimentos e pontos de vista divergentes. Desta forma, concluímos que a elaboração de produção artística, como um direito de expressão criativa e de manifestação, coloca em evidência a importância da educação artística no desenvolvimento de competências, que visam a construção de uma cidadania ativa. Além disso, reforça valores como o respeito mútuo, a solidariedade, a liberdade de expressão e a

colaboração, que, aplicados nas práticas, são cruciais na comunicação interpessoal entre professores e alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania social e cultural. Práticas criativas em formação em contexto de trabalho. Partilha social nas práticas criativas.

WHAT TRAJECTORIES IN CREATIVE PRACTICES FOR A CULTURE OF CITIZENSHIP?

ABSTRACT: This text presents a reflection on the need to consider artistic education in the promotion of a culture of citizenship and its connections with creative processes and learning. The study highlights a particular moment in the secondary education of the António Arroio Art School, located in the city of Lisbon, Portugal, developed during the curricular activity of Training in a Work Context, with students from the 12th school grade. It aims to understand and to identify the existing interconnections and their impact on creative practices, through the active participation and involvement of all stakeholders, in a set of educational activities and in the professional practice of teachers. This research is based on the action-research methodology, and the data collection was carried out through observation and interviews. Our results evidence that the valorization of activities with experimentation and exploration in a socially shared way with others contributes to the construction of the students' cultural identity. The characteristics that students show as important for their emotional, intellectual and creative development are established through dialogue, interpersonal and intercultural relationships, mutual help, the sharing of knowledge and divergent points of view. Thus, we conclude that the elaboration of artistic production, as a right of creative expression and manifestation, highlights the importance of artistic education in the development of competences, which aim at building an active citizenship. In addition, our results reinforce values such as mutual respect, solidarity, freedom of expression and collaboration, which, applied in practices, are crucial in interpersonal communication between teachers and students.

KEYWORDS: Social and cultural citizenship. On-the-job training creative practices. Social sharing in creative practices.

1 INTRODUÇÃO

Numa formação e educação organizadas em torno da atualidade, de acordo com a revisão teórica e investigação de alguns autores [1-4] sobre a importância de práticas de cidadania no contexto da educação artística, evidencia-se uma maior amplitude do conceito através das relações humanas e suas ligações sociais e culturais, cujas inter-relações e intra-relações [5] permitem compreender as singularidades e diferenciações socioculturais coexistentes nas sociedades contemporâneas [6]. Desta forma, a par das transformações que as práticas educativas artísticas têm sofrido nas últimas décadas, constata-se uma preocupação inerente a dimensões que envolvem os processos criativos e as práticas de cidadania, integradas nas atividades escolares, como desafios do século XXI, tanto para os educadores, tanto para os estudantes. Estas transformações estão associadas às necessidades de encontrar soluções para os problemas emergentes

de uma sociedade em constante mudança, face à evolução de novas tecnologias de informação e comunicação, que nos mostram alterações no nosso modo de ver, resultando em modificações no nosso modo de vida; por conseguinte, irão refletir-se na forma de pensar, de criar e recriar artisticamente, de orientar e implementar as ações pedagógicas, implícitas nos processos de criação, individuais ou coletivos. Neste âmbito, através das práticas artísticas, procura-se incentivar novas possibilidades de formação e atuação dos indivíduos, capazes de interconectar valores individuais e sociais, sem desvalorizar um e outro [3].

A reflexão que se apresenta reconhece o papel central da educação como veículo de conhecimentos, atitudes e valores dos direitos humanos como contributo para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Neste contexto, as práticas de educação artística podem desenvolver um papel fundamental, na socialização das crianças e dos jovens e para a interiorização de valores fundamentais, quer individuais, quer sociais [2,3], na valorização de aprendizagens assentes na experimentação, autodescoberta e colaboração entre todos os participantes, reforçando os princípios da importância e sentido de comunidade, essenciais para uma vivência compartilhada com equidade [3, 6].

Também se reconhece a necessidade de encontrar novas estratégias educativas que implicam os próprios sistemas de ensino e de formação no desenvolvimento de capacidades criativas e potenciadoras da educação para uma cidadania ativa, assentes numa natureza transdisciplinar de partilha social, dinamizada pela mediação e diálogo entre todos os seus participantes [2-8], dotando-os de múltiplas valências com capacidade de compreender, refletir e intervir de forma responsável e crítica na transformação social e cultural [6, 9]. Sobre este movimento evolutivo das sociedades que, integra o desenvolvimento criativo do ser humano, Alencar reforça ainda que se deve

preparar o aluno para lidar com os desafios e demandas típicas da sociedade do conhecimento. Nesta, a complexidade, incerteza e ritmo acelerado de mudança estão por exigir, entre outras competências e habilidades, a capacidade de pensar de forma criativa e inovadora [7] (p. 556).

Estas reflexões foram anteriormente abordadas e discutidas na Conferência Mundial de Educação Artística, no Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, realizada em Lisboa, em março de 2006. Neste encontro, a importância de se incentivar na escola o desenvolvimento da capacidade de criar emerge no sentido de promover e “explorar o papel da Educação Artística na satisfação da necessidade de criatividade e de consciência cultural no século XXI, incidindo especialmente sobre as estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem” [10] (p. 4). Neste âmbito, os

pesquisadores que se têm dedicado ao estudo da criatividade alegam a sua importância imprescindível para o desenvolvimento do ser humano [2-4, 6, 9, 11-13] nomeadamente no estímulo de pensamento crítico, na habilidade para estabelecer conexões, na amplitude de conhecimentos, autoconfiança, perseverança, na capacidade de resolução de problemas, no aumento das capacidades comunicativas e no espírito colaborativo.

Agirre, também reforça que a partir das práticas, na participação em experiências, vivências e comunicação entre os intervenientes e os elementos que nelas influem surgem possibilidades na atividade criadora. Este autor também alerta, que refletir sobre criatividade “tem muito trabalho pela frente: conceções culturais do que é considerado criativo, as relações entre o contexto cultural ou sistemas de valores coletivos com a criatividade ou o estudo de processos inovadores como atos coletivos” [14] (p. 199). Torna-se necessário efetuar alterações determinantes no nível social e cultural que permitam uma estratégia educativa que conduza as aprendizagens na produção de conhecimento, onde influi a criatividade.

Na produção de conhecimento considera-se uma mais-valia a aplicação e a integração de experiências dos estudantes na prática real, através de formas periféricas de participação em comunidades mais vastas, para além dos muros da escola, com o objetivo de desenvolver sinergias nas múltiplas possibilidades de aprendizagem [3,15,16,17]. Neste enquadramento, o presente estudo desenvolve-se numa abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, que inclui atividades realizadas com entidades externas à escola, numa ideia que reforça a perspetiva partilhada por Eça quando afirma que a educação artística deve tomar consciência do seu papel fundamental, pois ela consegue integrar e correlacionar diferentes saberes [2]. No cruzamento de diferentes áreas de conhecimento, as práticas artísticas envolvem a participação de todos os intervenientes, que permite a fruição de experiências e o aumento das capacidades de expressividade pessoal e social, afetividade e parte emocional, características indispensáveis para o desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Nesta convivência social fomenta-se a diversidade cultural, a consciência crítica e responsável, para um maior envolvimento e “participação de crianças e jovens em experiências de educação artística aberta e colaborativa”, que de acordo com Ramirez, contribuem “para a definição de um projeto social partilhado e reforça os princípios de relevância e senso de comunidade, essenciais para uma vida democrática saudável” [3] (p. 15). Este autor, no seu trabalho intitulado *Educação artística para a formação de cidadania*, apresenta 4 tipos de cidadania: i) cidadania civil ou política, ii) cidadania social, iii) cidadania cultural e iv) cidadania digital. Destacam-se as características inerentes às

categorias de cidadania social (direito à saúde e educação) e cidadania cultural (direitos associados a manifestações artísticas) como integrantes no estudo que se apresenta, que procura compreender e refletir sobre as implicações que se encontram no contexto de educação artística, para desenvolver as práticas de cidadania e os processos criativos nos alunos. Consequentemente, contribuir para a intervenção ativa dos indivíduos no desenvolvimento das suas aprendizagens e nas ações perante a comunidade. Uma construção coletiva assente em valores de respeito, solidariedade, entreatajuda, colaboração, entre outros que, importa salientar como agentes influentes no processo de criatividade individual e coletivo. Neste contexto escolar, no desenvolvimento de práticas criativas assentes na partilha social, na troca de conhecimentos e na aquisição de competências, técnicas e artísticas, foi apresentado o Projeto I - “Sou quem sou”, realizado com os estudantes de uma turma do 12.º ano, na disciplina de Projeto e Tecnologias, em especialização de Realização Plástica do Espetáculo, na Escola Artística António Arroio, em Lisboa, Portugal. O tema selecionado teve como objetivo incentivar a reflexão dos estudantes sobre “quem eles são” e impeli-los à descoberta individual e do outro, através de aprendizagens baseadas na experimentação, no envolvimento das atividades e na criação de dinâmicas de diálogo inerentes ao meio ambiente onde ocorrem e, atentos ao que os rodeia [7].

Em relação às ações pedagógicas, na comunicação estabelecida entre professores e alunos, constata-se uma preocupação em identificar as posições epistemológicas de ambos, centradas nos pontos de vista dos alunos como uma parte importante da compreensão do processo de ensino e aprendizagem [5, 15, 18, 19]. Valores como liberdade, alteridade e afetividade devem ser práticas diárias com o objetivo de promover um ambiente de bem-estar nas aprendizagens. De acordo com Branco [18], a forma como os professores expõem as práticas aos alunos é fundamental para um entendimento mútuo, na criação de afetividades. Muitos dos valores e crenças que se transportam para o meio ambiente das aprendizagens podem estabelecer uma conexão positiva com os estudantes ou, pelo contrário, provocar obstáculos à participação ativa dos mesmos. Num ambiente onde os estudantes se sintam limitados nas suas atividades, com receio de comunicar as suas ideias e induzidos a reproduzir discursos que correspondem a sistemas educativos onde o professor apresenta conteúdos e os alunos são meros recetores, as aprendizagens ficam reduzidas a um circuito fechado em si mesmo. É necessário compreender e ouvir os estudantes sobre a sua aprendizagem, levar os alunos a questionar, criar pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões, nomeadamente, suas opiniões sobre a forma como adquirem conhecimentos

[4, 13, 20-22]. Para isso, as dinâmicas propostas pretendem promover a necessidade de conhecer, compreender, interpretar e comunicar com os outros, e partilhar formas únicas de pensar e agir, contribuindo para uma aprendizagem em espiral [23]. É neste ambiente que professores e estudantes trabalham cooperativamente na aprendizagem do pensar, do fazer e do ser [16], criando espaços que privilegiam a flexibilidade e liberdade nas tomadas de decisão dos alunos, em aprendizagens significativas [4, 5, 18, 20]. Estas, assentes na observação, na reflexão e no diálogo, refletem o ponto de vista de Paulo Freire, quando afirma que “numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre [o] seu tempo e [o] seu espaço, os alunos serão direcionados para um crescimento integral, conscientes de si, dos outros e do mundo que os rodeia” [24] (p. 36).

Assim, na valorização de estratégias pedagógicas que promovem várias trajetórias caracterizadas pela multiplicidade, transdisciplinaridade e alteridade dos grupos e comunidades onde ocorre [3, 4, 12, 14], a criatividade emerge, proveniente das interações humanas nas próprias comunidades e sociedades. Ideias reforçadas por Ramirez, quando refere que a educação artística com abordagem às práticas de cidadania “promove uma reflexão sobre os conceitos dominantes de pessoa, cultura e sociedade, e sobre as formas como as histórias, visões e sons que os compõem influenciam a construção da nossa identidade sociocultural” [3] (p. 15).

O presente artigo está organizado da seguinte forma: Introdução; Materiais e métodos, com descrição e detalhe para a compreensão posterior dos resultados e discussão; Resultados, divididos por dois subtítulos: o primeiro, referente à importância de valores de cidadania social, convivência e relações interpessoais nas comunidades das práticas criativas. Nestas, observa-se o impacto, quer nos processos de aprendizagem dos alunos quer nas estratégias educativas apresentadas pelos docentes. O segundo subcapítulo, inerente a valores de cidadania cultural, ou seja, direitos associados a manifestações artísticas. Depois, apresenta-se a Discussão dos resultados e, por fim, a Conclusão.

1.1 APRESENTAÇÃO DO TEMA DO PROJETO “SOU QUEM SOU”

O tema “Sou quem sou” teve duas fases: a primeira que correspondeu à atividade do Projeto 1, que teve lugar durante o primeiro período letivo de 2018/19; e a segunda juntamente com a atividade curricular em Formação em Contexto de trabalho (FCT) que, concentra 120 horas pré-definidas do plano anual de atividades curriculares do 12.º ano, num total de 30 aulas, na Escola Artística António Arroio, que decorreu no segundo período do ano letivo. O objetivo era observar como os alunos abraçaram o projeto e também

compreender se o tema era adequado com os interesses deles [5, 18, 25, 26], com vista à participação e envolvimento por parte dos estudantes, elevando-os a um compromisso de autorregulação na realização das várias atividades. Estas foram orientadas para a elaboração de objetos tridimensionais, sob a responsabilidade da equipa pedagógica constituída pelas professoras Carla Isidro, Rita Anahory e Teresa Varela.

Inicialmente, este projeto teve como foco a consolidação de conhecimentos e aprendizagem de competências. A primeira atividade consistia na aprendizagem de manuseamento e aplicação de matérias e materiais com os quais os alunos ainda não tinham trabalhado, nomeadamente: na área de cenografia, onde foram transmitidos conhecimentos sobre a utilização de madeiras e seus derivados e, também aplicação de metais; e na área de figurinos, onde os alunos adquiriram competências para confeccionar tecidos e outros materiais têxteis. A par da melhoria das suas aptidões técnicas e artísticas foi sugerido que elaborassem uma peça que transmitisse quem eles eram.

Numa fase posterior, o foco centrou-se no desenvolvimento de competências ao nível da autonomia e autorregulação das ações dos estudantes, particularmente na relação com outras pessoas, com entidades exteriores à escola [3, 15, 16, 17], mas também no empenho e responsabilidade na procura da solução e realização concreta de situações reais, inseridas em contexto de trabalho [27, 28].

Ao longo desta parceria, os alunos realizaram peças com carácter artístico, capazes de refletir os contactos estabelecidos com os parceiros, nomeadamente os artistas residentes do Pavilhão 31 do Hospital Júlio de Matos, em Lisboa e, também com o artista português Pedro Cabrita Reis. No final do ano letivo, as peças elaboradas pelos alunos foram integradas numa exposição coletiva conjunta com os artistas residentes do Pavilhão 31. Curiosamente, os alunos propuseram dar continuidade ao tema do Projeto 1 também no 2.º período letivo - “sou quem sou”, no desenvolvimento das atividades com as entidades parceiras em FCT. Houve uma clara vontade, da parte dos alunos, de continuar a transpor para as peças artísticas pensamentos sobre “sou quem sou” e, também de conjugar essas ideias com as que emergiam pelo recente contacto com os parceiros exteriores à comunidade escolar. No diálogo com os professores, coexistiu uma necessidade de serem livres na escolha de interpretações e significados que incutiram nas suas manifestações de linguagem plástica. Existiu uma apropriação de reflexões sobre si, numa pesquisa de formas que transmitissem quem eles eram, resultantes da complexa interligação de experiências e vivências proporcionadas pelo contacto com os outros, incluindo os parceiros externos à escola, desenvolvendo trabalho conjunto [3, 15]. Neste segundo momento que, constituiu o foco principal desta reflexão, os estudantes

realizaram as suas atividades num ambiente de bem-estar, com liberdade e flexibilidade, favorecendo a aprendizagem progressiva em termos das suas competências pessoais e sociais, transversais e específicas, a par do desenvolvimento das suas habilidades criativas, técnicas e artísticas. As peças tridimensionais produzidas nesta ambiência educativa resultaram de uma exploração plástica que questionava formas de pensar e de agir, procurava soluções para problemas interligados com os outros, transformando-se em encontros interativos, repletos de reinterpretações, significados e transformações [2]. As interações humanas durante as atividades concretizadas proporcionaram experiências e práticas, que se traduziram no apoio das tomadas de decisão dos alunos [13, 20,29], no respeito pelas opiniões e escolhas divergentes, no diálogo construtivo para uma aprendizagem conjunta [4, 9, 17, 24, 30, 31], resultando numa educação para a cidadania, compreendida através das relações entre os indivíduos e na forma de estar perante as situações que se apresentaram. Estes fatores ambientais, sociais, inerentes às personalidades dos alunos constituem fatores influentes no desenvolvimento dos seus processos criativos, individuais e colaborativos [15, 18, 29, 32]. Neste contexto, surgem as principais questões de investigação, já mencionadas ao longo do texto:

- (i) As aprendizagens assentes na partilha social, integrando parceiros externos à comunidade escolar, promovem práticas educativas para a cidadania?
- (ii) Que implicações se encontram no envolvimento da cidadania no contexto das práticas de educação artística?
- (iii) De que forma contribui a educação artística, especificamente as práticas criativas, para a construção de uma cidadania ativa nos estudantes?

2 MATERIAIS E MÉTODOS

As atividades decorreram ao longo do ano letivo de 2018/19. Primeiramente, numa fase diagnóstica, com a implementação do Projeto I- “Sou quem sou”, durante o 1.º Período letivo e, posteriormente, integrada na atividade curricular em Formação em Contexto de Trabalho (FCT), num período de 120 horas (equivalente a 10 semanas de aulas), a realização das atividades em parceria com algumas entidades externas à comunidade escolar.

Desde o início, com a intenção de refletir sobre as interligações existentes nos processos de criatividade individual e coletiva na promoção de uma cultura de cidadania, através das ações humanas, apresentou-se o Projeto 1 – “Sou quem sou” (atividade diagnóstica). A equipa pedagógica quando apresentou esta temática também indicou outras referências aos alunos como possíveis pontos de partida para as suas pesquisas, nomeadamente, um documentário e uma entrevista à coreógrafa Marlene Monteiro Freitas,

que influenciou a reflexão em torno desta questão. Também foi sugerida a leitura de vários textos, nomeadamente “Eu sou” de Marta Medeiros, “Pensar” de Vergílio Ferreira, “A culpa é minha” de Florbela Espanca e excertos de “A Vida das Formas” de Henri Focillon. Com base nestas referências, os estudantes começaram as suas pesquisas, revelando um elevado interesse em explorar temas relacionados com o autoconhecimento e, como resultado, o grupo de estudantes envolveu-se rapidamente numa reflexão introspectiva, íntima e privada sobre “quem eles eram”.

Este projeto constituiu, por um lado, um desafio aos jovens alunos na realização de uma viagem introspectiva, por outro lado, permitiu compreender se a temática escolhida foi adequada e abordada pelos estudantes com interesse [4, 15, 18]. A intenção era a partir da informação factual que cada aluno possui, suas percepções e interpretações, dar a conhecer mais referências e outros conhecimentos técnicos, artísticos e operativos, por forma a conjugá-los com outras competências transversais, que associadas às suas pesquisas e em constante discussão e partilha coletiva, se transformassem em outras reinterpretações, resultando em manifestações de carácter artístico (objetos tridimensionais). O projeto foi apresentado também na expectativa de uma participação ativa e envolvimento por parte dos estudantes [21], elevando-os a um compromisso de autorregulação na realização das várias atividades. Estas empreenderam diversas etapas, desde pesquisa, idealização dos objetos, reflexão e diálogo, passando por fases de questionamento e de escolhas, processos de construção conjugando técnicas e sensibilidades estéticas, procurando um engajamento dos alunos nas próprias aprendizagens [5, 13, 20, 21, 33], para a elaboração de diferentes formas de linguagem plástica, com significado, comunicando ideias em constante mediação humana.

Num segundo momento, as práticas criativas incidiram sobre a idealização e concretização de objetos tridimensionais que além de combinar os saberes adquiridos, com as personalidades e as sensibilidades estéticas de cada aluno, reúnem e articulam os pensamentos e as reflexões fornecidas pelas realidades que contextualizam as parcerias efetuadas. Os contactos estabelecidos com os parceiros, o artista Pedro Cabrita Reis e também, com os artistas residentes do Pavilhão 31 do Hospital Júlio de Matos, em Lisboa, proporcionaram a ampliação de conhecimentos sociais, culturais e artísticos, promotores de uma concretização pessoal e profissional, que culminou com uma exposição coletiva, no final do letivo.

Neste contexto escolar, no incentivo ao pensamento criativo, integrando-o em ação e, essencialmente, na interação entre todos os intervenientes, procurou-se compreender e sistematizar as interconexões existentes nas práticas criativas que

influíram na formação da cidadania dos indivíduos, compreendida através das suas relações interpessoais, formas de estar, de ser e de agir de acordo com os contextos onde ocorrem, que constroem a sua identidade social, cultural e artística. Neste enquadramento, a investigação centrou-se na reflexão e compreensão das práticas criativas propostas aos alunos, para identificar de que modo as realidades foram experienciadas e expressas pelos seus participantes, na construção de significados e na produção de conhecimentos, em constante interação com os outros [1, 3, 4, 17, 34]. Por conseguinte e uma vez que o estudo assentou num processo sistemático e reflexivo que estabeleceu correlação entre o investigador e a realidade estudada, o que implicou uma relação próxima entre ele e os participantes do estudo, a estratégia metodológica escolhida foi a investigação-ação, inserida numa abordagem de natureza qualitativa [35, 36], de carácter interpretativo e crítico [37, 38].

Através da investigação-ação, pretendeu-se refletir sobre as práticas desenvolvidas e as ações pedagógicas empreendidas para a sua concretização, com a intenção de encontrar uma dinâmica interdependente entre “compreender-agir-mudar”, que se fundamenta em ações de autorreflexão e deliberação crítica, inerentes às atividades educativas propostas, que envolveram todos os intervenientes que nelas participaram, incluindo os processos de tomadas de decisão, implicando-os nessas mudanças. Neste sentido, foram também definidos e caracterizados os participantes da investigação, em associação às questões do estudo, constituindo parte integrante das questões gerais do desenho da investigação.

Após autorização da direção da escola, o consentimento informado foi comunicado e entregue aos alunos envolvidos e aos respetivos docentes da equipa pedagógica da disciplina de Projeto e Tecnologia. Aos participantes foram dados a conhecer a intenção do estudo, a importância da sua realização, o direito de desistir a qualquer momento, a proteção dos dados recolhidos e a garantia de anonimato. Este projeto foi realizado com uma turma de 11 alunos, no entanto, com a participação autorizada de 9, tendo-se observado altos níveis de envolvimento e participação.

A recolha de dados realizou-se por meio de técnicas baseadas na observação das aulas, na conversação com os envolvidos, por meio de diálogos informais e de entrevistas e, também através da recolha de documentos (portefólios referentes a dois momentos do projeto), apoio audiovisual (registo fotográfico ao longo das atividades), questionários diários elaborados ao longo de 3 semanas (“questões da aula”), entrevistas semiestruturadas efetuadas aos professores e aos alunos. Estas foram realizadas fora do horário escolar, com a colaboração dos sujeitos da investigação. Nos parágrafos

seguintes apresentam-se de forma faseada a aplicação dos instrumentos e das técnicas utilizadas para a recolha de dados referenciados nesta reflexão.

2.1 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS NA RECOLHA DE DADOS

Para este estudo, a investigação-ação imprimiu uma dinâmica metodológica que permitiu a compreensão e análise de um conjunto de interações que ocorreram durante os processos de aprendizagem, fazendo uso da informação recolhida mediante estratégias e técnicas interdependentes do objeto de estudo e das questões de investigação [38, 39].

As atividades foram acompanhadas, através da observação participante, envolvendo um conjunto de técnicas para a recolha de informações, observação e participação direta, técnicas de conversação, com diálogos informais e realização de entrevistas semiestruturadas aos participantes, em dois momentos diferentes das atividades: 1.ª entrevista, no início das ações em Formação em Contexto de Trabalho (que correspondeu à conclusão do Projeto 1- sou quem sou, durante o 1.º período letivo) e 2.ª entrevista, após a realização das peças tridimensionais e sua apresentação pública na exposição coletiva com os artistas residentes do Pavilhão 31 do Hospital Júlio de Matos, em Lisboa (realizada no final do ano letivo).

Os participantes responderam a um conjunto de perguntas, sob uma orientação a partir de um conjunto de perguntas-guia, para compreender as situações experienciadas e vivenciadas pelos alunos ao mesmo tempo permitindo liberdade nas respostas. Esta possibilidade permite aos indivíduos entrevistados verbalizar aspectos que consideraram mais importante nas suas vivências pessoais e sociais [38], incluindo as suas capacidades emocionais, intelectuais e criativas, aliadas à cidadania. Na 1.ª entrevista, no enquadramento do tema «Sou quem sou» do Projeto I, as perguntas realizadas aos alunos centraram-se no levantamento de dados e a obtenção de informações a respeito de suas percepções sobre valores e práticas de cidadania e os modos de compreensão relacionados com a produção artística, resultante de processos criativos.

Na 2.ª entrevista, composto por uma sucessão de perguntas, foram pesquisados possíveis indicadores que influem nas práticas criativas e que potenciam uma formação na cidadania, com valoração pelo respeito mútuo, alteridade e liberdade, na forma de trabalhar de cada um, com consciência crítica da sua influência no trabalho coletivo.

Os alunos reconheceram que a partilha de conhecimentos, a vivência e a elaboração de produção artística em espaços comuns proporcionaram a troca de ideias, diálogos constantes com discussão construtiva sobre as propostas e pontos de vista divergentes. Estes momentos compartilhados proporcionaram ambientes de entreeajuda

e colaboração na realização das atividades. Estas foram desenvolvidas em espaços que contribuíram para a construção da sua identidade social e cultural, constituíram agentes potenciadores para uma evolução progressiva no seu pensamento criativo e crítico, enquanto indivíduos integrados nas sociedades e, conscientes da necessidade de uma participação ativa, cujas ações implicam os outros. Ideias que se encontram também nos estudos realizados por [3, 4, 17, 34] entre outros. Este levantamento de dados, com interesse em conhecer as perspetivas dos alunos, face aos seus processos de aprendizagem, também referenciados noutros estudos [21, 25, 26], contribuíram para a posterior análise dos dados obtidos, nomeadamente através das entrevistas. Em seguida, apresentam-se algumas das questões colocadas aos alunos, tendo em conta alguns a fundamentação e o enquadramento teóricos [3, 4, 15, 29, 40], a respeito de práticas criativas que favorecem o desenvolvimento da atividade criadora, a par do incentivo a ações de cidadania social e cultural, no contexto da educação artística.

Apresentam-se algumas das perguntas abertas, realizadas neste estudo:

- (1) É importante desenvolver os valores de cidadania nas aprendizagens? Porquê?
- (2) Quais os valores de cidadania mais importantes na tua opinião?
- (3) Explorar e partilhar socialmente com os outros contribui para a construção da tua identidade cultural? Em que aspectos? Explica.
- (4) Como pensas que a produção/realização de projetos/objetos de carácter artístico se pode relacionar com valores de cidadania?

2.2 ANÁLISE DOS DADOS

Depois da recolha dos dados, procedeu-se à análise qualitativa e interpretativa das observações, das percepções de professores e alunos. As perguntas foram analisadas com a utilização da análise de conteúdo, seguindo as orientações de [38]; a partir de excertos de entrevistas foram interpretados os conteúdos e atribuídos títulos, por forma a alcançar uma classificação das unidades de sentido (significação). Estas unidades de sentido aproximaram várias categorias e subcategorias, evidenciando-se no presente texto as indicações e os comentários dos alunos face às suas experiências, vivências, percepções e ações nos processos de aprendizagem com significado [35-37].

3 RESULTADOS

Os resultados assentaram numa análise qualitativa e interpretativa, tendo sido utilizado como instrumentos de recolha de dados inquéritos (entrevistas e questões da aula), portefólios dos alunos e observações e acompanhamento das atividades.

Pretendeu-se compreender e interpretar como os alunos abordaram as atividades, absorveram e refletiram sobre as percepções das situações vivenciadas, na aquisição de conhecimentos, ao longo das práticas criativas, integradas em contexto de trabalho real. Nesta informação recolhida e sistematizada, a análise dos resultados aproximou várias categorias e subcategorias a investigar, que integras as dimensões da cidadania social e da cidadania cultural. A primeira reflete sobre a importância dos valores de cidadania nas aprendizagens, com indicação de valores reconhecidos pelos alunos, como os mais relevantes na sua formação de cidadania e, o contributo de partilhar socialmente com os outros, na construção de identidade sociocultural. A segunda, diz respeito à elaboração de produção artística: o direito à liberdade de expressão criativa, a construção com os outros e, às temáticas das atividades.

3.1 CIDADANIA SOCIAL

Neste ambiente de reflexão, de partilha de informações e conhecimentos, os alunos procuraram obter respostas, partilharam ideias e ações, baseadas na motivação, na curiosidade e nos seus interesses, o que permitiu estabelecer uma comunicação entre todos os intervenientes. Por parte dos docentes existiu sempre uma preocupação e intenção de desenvolver as atividades num ambiente de diálogo, confiança, afetividade, flexibilidade e apoio nas tomadas de decisão dos alunos. O ambiente das atividades e a forma como estas foram conduzidas pela equipa pedagógica também foi referida pelos alunos, numa relação de “convivência em grupo”, revelando “a dinâmica e o à-vontade que as professoras estavam connosco” (P26_AA009, 2019, 00:35:59, entrevista 1). Outra aluna partilhou outro comentário com satisfação, “senti que sempre que nós falávamos dos problemas dos nossos trabalhos as professoras sabiam exatamente do que nós estávamos a falar. Isso foi bom” (AL003, 2019, 00:25:27, entrevista 2). Outros, mencionaram a liberdade e a flexibilidade como as características importantes para a realização das atividades, “liberdade em termos de, por exemplo dizerem-nos que: *realmente tens estas soluções, tu podes optar pela qual tu quiseres...* e, isso também é uma coisa muito importante tendo em conta que (...) é um processo criativo (...) tão inerente a cada um” (AL003, 2019, 00:28:00, entrevista 1) e; “flexível porque, nós estamos no processo de trabalho e, por vezes precisamos das professoras para nos ajudar e dar novos conhecimentos e; acho que tive sempre a professora a conseguir-me transmitir aquilo que eu precisava de saber” (P13_AB001, 2019, 00:12:45, entrevista 2). As relações humanas não são estáticas, são dinâmicas e estão em constante mudança, mediante as interpelações que ocorrem no seu contexto.

Este percurso em coletivo, assente na pedagogia conversacional, no acompanhamento das várias fases das atividades dos alunos, foi estimulante para os professores, na procura e na pesquisa sobre os temas mais significativos para os alunos. Neste sentido de auxiliar os jovens, constatou-se a necessidade e o compromisso de construir competências na criação de processos dinâmicos e articulados que favoreçam as práticas criativas na valorização para uma formação de cidadania, fortalecendo as suas capacidades individuais e sociais, suas valências cognitivas, criativas e emocionais, tão necessárias à adaptação e resolução de situações emergentes das sociedades contemporâneas [3, 4, 7, 8, 19, 40].

3.1.1 A importância dos valores de cidadania nas aprendizagens dos alunos

Nesta conjuntura, foram colocadas algumas questões aos alunos para compreender as suas perceções no que diz respeito à cidadania e valores a ela associados. “Cidadania é ter respeito para com os outros, mas para além do respeito, acho que é preciso também ajuda, entreajuda entre as pessoas...às vezes pensar em comum, mas também dentro desse comum ser diferente (AB006, 2019,00:10:06, entrevista 1). Outro aluno, refere que cidadania é “o bem-estar coletivo, (...) as interações; de que forma é que são feitas as interações entre as pessoas, os cidadãos” (AI007, 2019, 00:09:22, entrevista 1). É nesta reflexão, sobre as interações humanas e a importância de desenvolver os valores de cidadania ao longo das aprendizagens que se apresentam os resultados obtidos através das entrevistas realizadas a alguns alunos. De acordo com as suas afirmações, eles defendem que estes valores devem ser sempre cultivados; reconhecem que “a cidadania é uma convenção. É uma coisa inventada por nós (...) que parte sempre de cada um” e, por isso, “é sempre importante em qualquer espaço que estejamos (...) mesmo que não consigamos compreender os outros e como eles são; é toda uma generalização de comportamento que nós devemos seguir para que ninguém seja desrespeitado” (P19 e 21_AM002, 2019, 00:29:49, entrevista 1). Eles afirmam que “é muito importante. Acaba por envolver tudo, até na realização dos nossos objetos, na nossa produção. (P21_AC005, 2019, 00:10:37, entrevista 1) e que, “faz-nos crescer e perceber (...) o direito que nós temos em podermos manifestar...o direito que nos dão de concretizarmos algo que vem da nossa criatividade. (...) relacionarmo-nos uns com os outros...alunos com professores, relacionarmo-nos com todos” (P21_AB001, 2019, 00:01:28, entrevista 1). As aprendizagens que fomentam uma convivência social de entreajuda, de colaboração, de partilha de ideias e opiniões ajuda-os no desenvolvimento destas mesmas capacidades, na compreensão de si e do outro. Por isso, afirmam que em “todas as aprendizagens

(...), quando estamos a trabalhar especialmente em grupo, aprendemos e desenvolvemos sempre essas capacidades de cidadania” (P21_AD008, 2019, 00:22:59, entrevista 1). E, consideram que

“é importante desenvolvê-los na escola. (...) Sinto que são desenvolvidos, (...) numa forma de conexão, de ligação entre as pessoas e que isso só por si apoia nos valores de cidadania.(...) Não sei, acho que só o facto de estarmos no mesmo espaço e não somos obrigados; só o facto de convivermos com outras pessoas e expormos as nossas ideias e recebermos também o que elas acham das delas e das nossas e, nós das delas; acabam por fazer-nos ganhar consciências [de] como é que o outro pensa, de como é que o outro vive e, isso ajuda a desenvolver. (...) Sim, é importante porque cria essa ligação. Se não, vamos estar afastados do nosso próprio mundo. (...) Sim, [é importante] para expandir horizontes” (P21_AI007, 2019, 00:10:42, entrevista 1).

Ideias reforçadas por outra aluna quando diz: “se as pessoas tiverem esse sentido de comunidade e de cidadania na escola, depois quando forem para fora já vão ter isso incutido nelas (P21_AL003, 2019, 00:15:02, entrevista 1).”

3.1.1.1 Os valores de cidadania mais relevantes para os alunos

Neste enquadramento, os alunos indicaram que valores consideraram mais importantes na promoção de cidadania: o respeito mútuo; ter consciência da situação em que se encontra para saber estar, saber ser e saber agir; o diálogo; a colaboração e a ajuda; o autoconhecimento e o direito da liberdade de expressão (a sua e a do outro). Ideias sustentadas nas afirmações obtidas nas entrevistas realizadas a alguns alunos: “sempre respeitar a outra pessoa, mesmo que ela tenha uma opinião ou ideais de vida que para nós são horríveis..., pronto, que [para nós] não fazem sentido nenhum, (...) mas temos que a respeitar e saber estar ao pé dela” (P22_AL003, 2019, 00:15:28, entrevista 1). Outra aluna menciona ser importante ter “consciência de cada situação. Em que situação é que eu me encontro; (...) e saber comportar-me de acordo com essas situações ou de acordo com as pessoas que estão lá” (P22_AM002, 2019, 00:33:55, entrevista 1). Outra aluna, deu relevância ao diálogo e à forma como se comunica uns com os outros, por vezes, conduzindo a interpretações erradas, provocando situações de conflito e constrangimento desnecessário. Na sua opinião, “devíamos falar mais, dialogar mais uns com os outros, porque podemos ter uma certa atitude e, depois o outro percebe de uma maneira e, depois, não falam e isso acaba por dar azo a confusões, mal-entendidos” (P22_AM004, 2019, 00:11:29, entrevista 1). Torna-se necessário promover uma convivência social assente na assertividade, no respeito pelas opiniões dos outros, na solidariedade, na alteridade, como também menciona outro aluno: “eu acho que o mais importante é respeitar, respeitarmo-nos uns aos outros e, depois o resto provém de

cada pessoa (...) É isso, é respeitar o outro e não interferir na liberdade dele. E termos a nossa desde que, não interfira na dos outros” (P22_AI007, 2019, 00:14:42, entrevista 1). Também, “o direito de nos expressarmos..., o direito de ouvirmos o que os outros têm para expressar, para nos dizer... (...) Termos respeito por todas as ideias, tudo o que as pessoas têm para dizer, para se expressar, liberdade... (P22_AB001, 2019, 00:02:37, entrevista 1).

3.1.2 Partilhar socialmente com os outros para a construção da identidade sociocultural

P23 (3ª) Nestas reflexões conjuntas, sobre as mediações humanas ao longo da realização das práticas criativas, que possibilitaram a participação dos indivíduos em experiências colaborativas na educação artística, numa abordagem que valoriza a cidadania, entendida nas suas dimensões de desenvolvimento pessoal e social, os alunos afirmaram que estas experiências contribuíram para a construção da sua identidade sociocultural. Os vários domínios de saberes foram compartilhados entre os intervenientes, “porque todos nós temos diferentes conhecimentos, diferentes maneiras de ver as coisas e, ao relacionarmos e comunicarmos com todos vamos também conseguindo moldar e solidificar o que é a nossa maneira de ser” (P23_AB001, 2019, 00:04:06, entrevista 1). Esta diversidade de situações, que proporcionou a compreensão de novas realidades e conhecer pessoas diferentes, nomeadamente as circunstâncias que integraram a envolvimento de entidades externas em formação em contexto de trabalho, permitiram uma amplitude de horizontes face ao que os rodeia e, conseqüentemente, uma expansão de autoconhecimento sobre si e sobre os outros. Nesta multiplicidade de encontros e desencontros de pontos de vista; troca de saberes e confronto com situações para as quais é necessário descobrir como lidar e resolver; a comunicação é fundamental para facilitar a compreensão, fomentar a inclusão de todos numa dimensão coletiva que trabalhe as diferenças, que transforme constrangimentos em oportunidades de crescimento, modificando a realidade em coletivo. Como sustentado na seguinte afirmação,

Também o que disse sobre o diálogo e a conversa com os outros, para mim é sempre ou, eu sinto que é a melhor forma de aprendizagem; que é a possibilidade de confrontar perspectivas, a possibilidade de aprender perante uma situação que acontece e que estamos expostos a todas elas e; por vezes, arranjar uma forma de lidar com elas é importante nesse aspecto (P23_AM004, 2019, 00:15:42, entrevista 1).

Dinâmicas dialógicas que possibilitaram a partilha de ideias e, neste panorama, outros alunos observaram que as relações humanas têm este carácter de mudança constante, em si e nos outros, perante as interpelações, convergentes ou divergentes,

quando estamos a desenvolver algo, se todo nós partilharmos é muito mais rico. Também o que referi, mais atrás, sobre a criatividade, se nós dermos uma ideia,

se calhar essa ideia vai dar azo a outra pessoa de experienciar e de pensar: se calhar eu posso fazer isto de outra forma e, se eu pegar na ideia da [outra] pessoa, posso desenvolvê-la de outra maneira para me ajudar e [ou] ajudar outra pessoa (P23_AC005, 2019, 00:12:05, entrevista 1).

Ou, como outro aluno, referiu

a nossa opinião pode influenciar qualquer um dos outros, como a dos outros pode mudar a nossa opinião. E às vezes, até pensamos uma coisa, mas depois ouvimos o ponto de vista da outra pessoa sobre o mesmo assunto e, se calhar, é isso que depois faz o *click* para o que nos faz mais sentido. Até podemos mudar drasticamente de opinião, mas obviamente que tomamos nota daquilo que as outras pessoas [nos] dizem (P23_AD008, 2019, 00:23:45, entrevista 1).

A observação dos alunos indicou também a importância do outro para o seu crescimento individual e coletivo, saber escutar, refletir e ter consciência que as outras pessoas também têm algo a comunicar. Mesmo que, em certas circunstâncias, pareçam à partida constrangedoras. Por exemplo, em observações críticas efetuadas por colegas ou por professores, como relata esta aluna, “às vezes é duro ouvir (...), por exemplo, certas críticas, mas [os professores] estão sempre aqui, [o que] vai ajudar de uma maneira ou de outra. E, de colegas também” (P23_AB006, 2019, 00:13:11, entrevista 1). No fundo, “a realidade é que, quando as pessoas estão inseridas num espaço onde há respeito e onde há harmonia e paz, também são respeitadas e reflete-se. (P23_AL003, 2019, 00:17:35, entrevista 1).

P28 (4^a) O sentimento de direito, de pertença nas comunidades de aprendizagem, numa participação conjunta, comunicando e desenrolando interligações com os interesses individuais que se conjugam com os coletivos, transformam-se numa malha intrincada, complexa e transaccional que torna as mediações humanas o organismo vivo que alimenta o crescimento em grupo.

Toda a ajuda (...), toda a preocupação que todos tivemos (...) estávamos no meio do workshop e... *Olha, já conseguiste fazer isso? (...) Conseguiram recuperar isso? (...)* já que todos nós estávamos a fazer esse processo de (...) acompanhamento uns dos outros. Então também é engraçado, não só ver o nosso objeto crescer, mas também os objetos dos outros (P28_AM004, 2019, 00:42:54, entrevista 2).

Também, “[o] estarmos todos sob pressão e todos na mesma situação, (...) sermos cívicos com toda a gente e, sabermos dar espaço sobretudo. (...) [A] humildade também é importante e sabermos olhar para nós próprios em vez de primeiro olhar para os outros (P28_AMM002, 2019, 29:22:00, entrevista 2).

Todas estas afirmações, anteriormente descritas, apresentaram características que permitiram perceber atitudes e comportamentos que os alunos e as professoras podem e devem adotar no trilho de uma educação de cidadania. No entanto, é necessário

que exista uma maior abertura de todos para receber as ideias dos outros, sem receio de compartilhar as suas, desenvolvendo a autonomia, o espírito crítico e a responsabilidade das suas escolhas, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade democrática, igualitária e saudável. Como mencionou a aluna AM004,

toda a afirmação desses valores nos possibilita um sentido crítico. E haver realmente esta afirmação e a possibilidade de refletirmos sobre eles é sempre importante tendo em conta a sociedade onde vivemos e, a forma como as coisas se organizam de maneira tão injusta e que somos confrontados por brutalidades e violências todos os dias e; existir realmente essa valorização permite também um pensamento sobre isso. Quase como definir um olhar sobre o mundo e sobre as coisas e, muitas vezes, por exemplo, ao ler coisas, ao ouvir músicas consegue-se não só absorver o pensamento da pessoa que o produz, mas também criar consoante a ideia que é afirmada (P24_AM004, 2019, 00:18:02, entrevista 1).

Por isso, há que refletir sobre novas linhas de orientação para ‘fazer’ conhecimento, implicadas pelas ações dos seus intervenientes (agente/sujeito e situação/contexto), mais centradas em ações de cooperação e de partilha de saberes, no contexto das aprendizagens para o desenvolvimento das práticas de educação artística, proporcionando valor pelo outro, como necessidade de compreender o coletivo, suas singularidades e qualidade do que é diferente.

3.2 CIDADANIA CULTURAL

No que se refere a cidadania cultural e aos direitos de manifestação artística, os resultados obtidos através das entrevistas efetuadas aos alunos revelaram três indicadores a considerar: o direito à liberdade de expressão criativa; a colaboração com os outros; e, os temas correlacionados com valores de cidadania, desenvolvidos nas atividades.

3.2.1 Na elaboração da produção artística, o direito à liberdade de expressão

Os alunos quando questionados sobre os valores de cidadania associados às suas próprias produções de linguagem plástica, comentaram o direito à liberdade de expressão criativa, ou seja, o direito de se manifestarem e de comunicarem algo significativo para eles: “ser um direito nosso, de nos expressarmos da maneira que queremos e termos o direito de o fazer. Como, também o dever de podermos dar prazer, dar a conhecer às pessoas a nossa criatividade, o nosso trabalho” (P20_AB001, 2019, 00:00:43, entrevista 1). Também conseguir “observar que algo não está bem e então expormos isso, (...) criamos e desenvolvemos um projeto em que nós estamos a dar a conhecer às pessoas aquilo que fizemos e onde nos inspirámos. Eu acho que isso é muito bom” (P29_AC005, 2019, 00:34:42, entrevista 2). Esta satisfação e necessidade de transmitir algo aos outros que, não seja só a realização

pela realização, mas de comunicar interesses, sensibilizações e/ou preocupações que possam, de alguma forma, dar a conhecer a sua forma de pensar, os valores que defendem. Mas também, de realçar um ou outro aspecto que consideram necessário para alertar a sociedade, foi algo também partilhado por alguns alunos, “se tivermos essa possibilidade de nos manifestarmos, por mais simples que seja a afirmação do que produzimos já é em si uma manifestação do que somos” (P29_AM004, 2019, 00:44:10, entrevista 2) Esta ideia de edificar algo que possa interagir com o outro, na relação de gerar possibilidades de diálogo refletindo “todo um pensamento [onde] as pessoas ao terem essa visão acabam sempre a transmitir certos valores e princípios através das obras que produzem. E o podemos avaliar esses mesmos valores ou conseguir propagá-los através do produto artístico é fundamental. Aquilo que eu falei das cidades e, dessa coisa de educar públicos acaba por se estender também aí” (P20_AM004, 2019, 00:13:54, entrevista 1).

Esta mediação estabelece-se entre quem concebe a ideia, com quem discute o avanço da ideia, quem a concretiza e quem a vê: o outro (público), que irá interpretar e compreender, mas também, por outro lado, entendemos que os significados transpostos para a produção artística são importantes para as transformações sociais e culturais dentro das comunidades onde acontecem. As interações que ocorrem entre os alunos, os professores e os parceiros em formação em contexto de trabalho, proporcionaram um conjunto de circunstâncias que se refletiram nas obras produzidas pelos alunos. A conjugação de diversas referências, interesses pessoais, vivências passadas, familiares, as conversas com o artista Pedro Cabrita Reis, as diferentes realidades vivenciadas no contato com os artistas residentes do Pavilhão 31 (do hospital Júlio de Matos, em Lisboa); todas estas possibilidades se cruzaram e se transformaram em manifestações com expressividade artística, repletas de significados. Por isso, de acordo com alguns alunos,

a produção artística pode ser sempre uma forma de chamar a atenção para problemas e para situações que se estão a passar e, que envolvem as sociedades (...) e a arte é das melhores maneiras de nós denunciarmos os problemas da sociedade; (...) Porque através da arte transmitimos todos os nossos valores que achamos que são os corretos e, depois as pessoas, óbvio, podem pegar neles (...) [ou] podem ignorá-los (P20_AD008, 2019, 00:21:46, entrevista 1).

3.2.2 Na elaboração da produção artística, a construção com os outros

A produção artística como um meio para comunicar e dialogar com os outros, não só com o público no momento que se apresenta através das suas formas, que interagem plasticamente num espaço (exposição, instalação, performance, outras); mas também com quem as produz. Todo o processo de conceção, pesquisa, reflexão, e maturação

até alcançar uma forma que comunica o que se deseja; e, depois, todas as fases da sua concretização, tudo isto é um organismo vivo que se alimenta através da interação e da comunicação de ideias, em constante mediação humana. Nesta ambiência, as interações, as discussões, a procura de resolução de situações que envolvem todos os participantes, a entreajuda e a colaboração existentes nestes espaços de criação artística constituem os processos que valorizam a cidadania e, que contribuem para a construção de identidade social, cultural e artística de todos os seus intervenientes.

Todos estes trabalhos representam uma parte de quem nós somos e de manifestarmos a nossa própria individualidade e de manifestarmos sobre aquilo que acreditamos e pensamos sobre as coisas. (...) Se calhar o projeto das duas colegas A e B e, também da C sobre o que é a doença mental ou da colega D que fala sobre a efemeridade das coisas e a do colega E fala sobre teorias sobre o existencialismo (...) é preciso ter estas conversas e é preciso falar sobre elas e, não esquecer e banalizar tudo (P29_AD008, 2019, 00:56:53, entrevista 2).

Os alunos foram envolvidos no trabalho dos seus colegas. Embora não fosse o seu projeto, eles entreajudaram-se e acompanharam os projetos uns dos outros. Estes comentários e afirmações sublinham a importância em fomentar dinâmicas geradoras de conhecimento numa partilha social, que influencia as práticas criativas. “Eu acho que foi a interação com os colegas, porque se nós tivéssemos num sítio sem comunicar com ninguém, sem os colegas, sem os professores, não ia ser tão enriquecedor para nós (...) criando um ambiente bom” (P28_AC005, 2019, 00:34:21, entrevista 2) Também “o facto de nos ajudarmos uns aos outros, não estarmos só ligados ao nosso projeto, mas estarmos ligados, entre todos (...), desabafarmos, podermos partilhar ideias (...), tivemos sempre a ligação e cooperação de todos” (P28_AB001, 2019, 00:27:33, entrevista 2).

Na elaboração da produção artística, na construção com os outros, os alunos compartilharam um espaço comum, trabalharam em projetos todos diferentes uns dos outros, mas sempre em colaboração e respeito pela forma de trabalhar de cada um; e reconheceram a mais-valia de trabalhar em grupo, tal como mencionado por um aluno:

Eu acho que isso, principalmente aqui na oficina, reflete-se imenso. Nós temos de emprestar materiais, temos de conviver uns com os outros (...), temos de nos entender todos e ajudarmo-nos uns aos outros. Eu acho que isso é muito importante porque, (...) nos beneficia muito mais se nos ajudarmos, se convivemos e partilharmos coisas uns com os outros. Por exemplo, eu dou uma ideia, eles dão outra ideia; eu acho que isso abona a favor de toda a gente e isso é muito importante (P20_AC005, 2019, 00:09:56, entrevista 1).

3.2.3 Na elaboração da produção artística, os próprios temas

Nesta cooperação, os alunos referiram também que os valores de cidadania podem estar associados aos próprios temas das práticas educativas; ou seja, a própria temática

das atividades contribuiu para uma elaboração de manifestações artísticas baseada na idealização de uma sociedade mais equilibrada, com respeito pela diversidade de gênero e de culturas. Por exemplo, o “tema estava relacionado com os valores de cidadania. O mostrar quem nós somos, o termos a liberdade de fazer algo que queremos e que gostamos, o facto de conhecermos também os outros. Através do tema “Sou quem sou” nós refletimos não só [sobre] nós próprios, mas [também] com as apresentações das outras pessoas, refletimos um bocadinho [sobre] o que as outras pessoas querem passar para nós” (P26_AB001, 2019, 00:06:28, entrevista 1). Também outra aluna, que aborda a questão da efemeridade das coisas no seu projeto, diz “que o trabalho (...) que estou a desenvolver agora, [poderia] incutir essa coisa de sermos de um Ser. (...) [Contudo] aquele trabalho não se focava numa pessoa em particular. Eu pretendi uma abordagem global por considerar ser uma visão que acontece com todos. Pronto, a questão do «Sou quem sou» poderia ser uma questão particular, mas na verdade levou-me a essa reflexão quanto a todos [indivíduos]” (P26_AM004, 2019, 00:20:15, entrevista 1).

Por estes motivos, importa refletir sobre possibilidades que as práticas artísticas e os seus processos de desenvolvimento do potencial criativo podem empreender em novas trajetórias para uma formação para a cidadania, na manifestação de significados para as comunidades onde surgem, numa dimensão que dá lugar a produções que vão mais além do que a intervenção do espaço público ou da utilização da arte para refletir sobre a realidade.

A educação artística, numa abordagem assente em valores de cidadania, no diálogo existente entre os seus autores e criadores, socialmente empenhados e interessados em desenvolver ações e projetos que envolvam um conjunto de pessoas, grupos e/ou associações inseridos nos seus próprios contextos (educativos, locais, comunitários), fortalecem e valorizam estas mesmas valências. Portanto, as experiências artísticas contribuem para o desenvolvimento da construção de identidade social, cultural e bem-estar destas comunidades educativas, para uma sociedade que se deseja saudável e igualitária.

4 DISCUSSÃO

Toda a comunicação que se estabelece, desde a apresentação de atividades, sua discussão coletiva para despertar e motivar o interesse dos alunos nas próprias aprendizagens, acompanhamento de ações, sensibilidade e percepção do bem-estar comum, exige um olhar atento, uma escuta ativa e um envolvimento e participação por parte de todos os envolvidos [13, 20, 21]. Na construção de uma cidadania conjunta,

baseada em valores de respeito, solidariedade, entreajuda, colaboração, entre outros, importa salientar a educação artística e as suas práticas criativas como possibilidades para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos [3, 4], que implicam processos criativos, individuais e coletivos [20, 29, 32] e reconhecem a importância da criatividade nas aprendizagens, que por sua vez, contribui para a transformação progressiva das sociedades [2-4, 7, 11].

4.1 CIDADANIA SOCIAL

No que se refere à dimensão da cidadania social e à importância de correlacionar valores de cidadania nas práticas criativas desenvolvidas pelos alunos, anteriormente referidas nos resultados apresentados, deve promover-se a convivência social assente na cooperação, no desenvolvimento de autonomia e responsabilidade nos compromissos assumidos, bem como em incentivar uma maior participação na vida ativa, escolar e extraescolar, comunitária [1-3, 6]. A correlação entre estas valências permite o bom funcionamento da engrenagem na aprendizagem progressiva, valorizando as interações e as vivências colaborativas nas práticas educativas [15, 29, 34]. Estas procuram incentivar a interação, não sublinhando apenas a participação e o diálogo com os outros e o mundo que os rodeia, mas também no desenvolvimento da capacidade de habilitar os indivíduos de ação consciente e crítica para transformar as divergências em recursos para o aparecimento de novas formas e práticas socioculturais. Neste âmbito, Gadotti salienta que

educar significa, então, capacitar, potenciar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar para a autonomia (...). Seu método: o diálogo. O discípulo é quem deve descobrir a verdade. Portanto, a educação é auto-educação [41] (p. 10).

Desde o início das atividades, a equipa pedagógica pretendia que os alunos trabalhassem livremente, escolhendo o *quê* e *como* gostariam de trabalhar, tomando decisões individuais, tais como: *que temas e materiais escolher? Que significados poderiam ser entendidos por detrás da expressão plástica dos seus objetos?* Nesta orientação das atividades que se desenrolaram a partir de interesses e motivações que os alunos tinham, que desejavam descobrir e investigar, as professoras procuraram compreender, respeitar e apoiar os trabalhos desenvolvidos [7, 13, 18, 21]. Como referem alguns autores, a importância do apoio nas tomadas de decisão [20], a compreensão emocional, o diálogo construtivo e o reforço positivo no desenvolvimento das atividades dos alunos constituem fatores determinantes para uma aprendizagem de competências sociais, pessoais e transversais e, também de competências interconectadas ao desenvolvimento

de capacidades de autoestima, autonomia, confiança, criatividade, pensamento reflexivo e crítico [3, 12, 14, 18, 29, 42]. Ou como firmado por Niza, “Julgamos que o diálogo é o método aplicável para ajudar a reflexão, enriquecer as propostas, levantar soluções a quanto há a repensar sobre Educação” [43] (p. 42). É neste espírito que, as dinâmicas dialógicas nas práticas criativas, assentes em valores de respeito mútuo, solidariedade, de livre expressão, de entreatuda [1-3], possibilitam uma aprendizagem para a vida, reforçando a *agência coletiva* descrita por Bandura [30]. Nestes mecanismos de ação humana, através das interações entre os envolvidos, desenvolve-se o processo a partir do qual toda a comunidade de prática se desdobrará, reforçando a criatividade colaborativa através de relações interpessoais e pessoais [18, 29, 32, 34]. Estas relações em rede possibilitam uma interligação de múltiplas áreas de conhecimentos, promovendo uma aprendizagem transdisciplinar em que, de acordo com Santos,

“A transdisciplinaridade maximiza a aprendizagem ao trabalhar com imagens e conceitos que mobilizam, conjuntamente, as dimensões mentais, emocionais e corporais, tecendo relações tanto horizontais como verticais do conhecimento. Ela cria situações de maior envolvimento dos alunos na construção de significados para si.” [44] (p. 76).

Na realização dos trabalhos em espaços compartilhados por todos, a troca de experiências influencia as percepções e compreensões dos alunos, surgindo novos entendimentos e novas descobertas [15, 27-29, 31], na elaboração de manifestações artísticas que possuem qualidades que favorecem o desenvolvimento da vida em cidadania [3, 4]. Devem ser privilegiadas as mediações humanas, ao longo das atividades, bem como a aceitação e partilha de ideias divergentes, com respeito pelos outros, solidariedade e alteridade [6, 7, 18]. Neste sentido, no desenvolvimento destas valências é fundamental para compreender que, tanto os alunos como os professores e agentes envolvidos, têm papéis a desempenhar para uma educação de cidadania, que integre a educação artística e a cultura como exercícios de cidadania [3, 4].

A identificação e a satisfação que os alunos revelaram ao perceber que a equipa docente acompanhou a evolução dos seus trabalhos, permitiu estabelecer uma relação social e emocional entre alunos e professores, que revelou capacidade de compreensão das necessidades, sentimentos e preocupações dos alunos sobre algo que decorreu durante as aprendizagens, competência emocional e de empatia. Estas situações observadas confirmaram que a sensibilidade dos professores face aos estados emocionais dos alunos, contribuem para melhorar o bem-estar comum [13, 20, 29]. Também, se incentivou a liberdade de pensar, de escolher e de decidir dos alunos, verificando-se uma maior participação e maior envolvimento no desenrolar das atividades. A importância

da liberdade de escolha nos processos criativos, permitiu aos alunos expressarem significados que lhes interessavam transmitir. Neste sentido, pode afirmar-se que a liberdade criativa incorporada na liberdade de expressão acontece quando é dado aos alunos apoio nas suas tomadas de decisão. Relembrando Berni [22], quando refere o papel essencial dos professores no ambiente escolar. Isto é, através da comunicação e da mediação dessa comunicação, a aprendizagem é efetivada. Também Branco reforça esta ideia quando afirma que “os professores devem entender a importância das suas interações diárias com os alunos e uns com os outros, a fim de promover relações de confiança, cooperação, autonomia, criatividade e autodesenvolvimento [18] (p. 47).

Num ambiente de confiança, onde o bem-estar é essencial, é necessário ter em conta que o envolvimento emocional dos estudantes é distinto do envolvimento cognitivo, e o último depende frequentemente do primeiro [13, 20]. E, ambos influenciam o desenvolvimento da capacidade criativa [45] na dimensão efetivo-emocional e na dimensão dos processos cognitivos e metacognitivos dos alunos [15, 19, 46]. Neste sentido, não se pode descurar a importância dos valores e das crenças na influência das estratégias educativas que os docentes utilizam na sala de aula [7, 13, 18, 21, 45]. Como também explicou Branco [18], são elas que determinam a dinâmica entre os professores/alunos e os alunos entre si, durante as atividades e na comunicação interpessoal.

4.1.1 A importância dos valores de cidadania nas aprendizagens dos alunos

No decorrer das aulas, por parte dos alunos, foi notório o reconhecimento da cooperação e interligações influentes nos processos criativos. Estes através das mediações humanas procuraram proporcionar experiências de aprendizagem que estimulassem a participação e a motivação dos estudantes nas atividades; no contributo para um bem-estar comum, emocional e intelectual [4, 13, 15, 18, 19, 20, 29, 26].

O empenho, a participação e a responsabilidade na execução das práticas criativas, nos diálogos informais que tiveram lugar, assim como nas entrevistas realizadas, mostraram que um ambiente que promove a confiança, o respeito e a partilha de ideias sem juízos de valor favorece o desenvolvimento da autoestima e autonomia dos alunos. Tal foi sublinhado por O’Toole, “quando os indivíduos são capazes de escolher o quê e como aprendem, eles estão a afirmar a sua necessidade de autonomia e criatividade” [20] (p. 76). Os alunos revelaram interesse, motivação e responsabilidade na realização das atividades, na abordagem de temas com significado [21, 26]; na aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências ao nível social, pessoal, transversal e específicas da área de especialização (técnicas e artísticas), na apresentação das

suas ideias, no confronto com outras perspectivas para encontrar soluções para as problemáticas de contexto real [2, 3, 15, 16].

Nestas comunidades de prática criativa, todos os envolvidos compartilharam opiniões e demonstraram pontos de vista divergentes, o que possibilitou uma troca de ideias e um fluxo de dinâmicas dialógicas que levou a uma crescente partilha coletiva, assentes na “cultura do outro” [1], na cooperação, no envolvimento e empenho na realização das atividades. Com base na recolha de dados, os alunos identificaram alguns valores de cidadania como os mais importantes para a sua formação social e cultural. Desta forma, na escola, sentiram que existe sempre a necessidade de incentivar o respeito mútuo e a ajuda mútua; bem como considerar as situações em que se encontram para atuar de acordo com elas; assim como no autoconhecimento e o direito da liberdade de expressão (a sua e a do outro). As suas percepções revelaram que as aprendizagens devem proporcionar partilha e confrontação de ideias para o aparecimento de novo conhecimento [34]; que expressar de forma livre e criativa possibilita a concretização de pensamento que comunica com os outros; que têm o direito de comunicar os seus pontos de vista, mas também o dever de saber ouvir as ideias dos outros; que colaborar e construir com os outros ampliam os seus conhecimentos e desenvolvem as habilidades de cidadania. Estas ideias são defendidas por Ramirez [3] quando menciona que as práticas criativas com abordagem às dimensões de cidadania, na partilha de saberes e nas experiências que apresentam outras realidades, fortalecem a própria identidade, autonomia e enriquecem a convivência social.

Nesta reflexão inerente à esfera educacional, correlacionando os diferentes atores e fatores intervenientes nas aprendizagens dos indivíduos, os processos criativos devem ser perspectivados como parte de um todo que funciona num coletivo. Pode ser resultante de um processo imaginativo individual ou de vários indivíduos que considerando os seus respetivos aspectos, privados e públicos, visam servir um propósito compartilhado, envolvendo os seus significados educacionais inerentes aos contextos sociais e culturais. Sejam imagens, obras de arte, objetos, performance, eventos ou outras manifestações artísticas, os processos criativos implicados na sua produção, envolvem quer fatores associativos quer dissociativos, resultando numa forma de expressão social e de comunicação, cujo significado ganha relevância quando relacionado e determinado para si e para os outros, refletindo também a ideia que Laborinho Lúcio descreveu sobre “convívio a promover” entre educação, arte e cidadania. Segundo o prefácio do seu livro, com esse mesmo título, ele “encontra na Arte uma dimensão imprescindível na formação das pessoas e necessariamente na modelação de uma cidadania ativa, individual e coletiva”

[47] (p. 5). Será, por isso, um reflexo de maior potencial criativo aquele que, considerando o seu meio ambiente e através da interação social com os outros, envolve-se e participa no seu processo de aprendizagem, ampliando e diversificando os seus conhecimentos, convertendo as suas complexas experiências cognitivas em oportunidades para apelar à criatividade e; saber aplicar conseqüentes possibilidades de significados e interpretações.

Deste modo, também na perspectiva dos alunos, de acordo com os resultados obtidos nas entrevistas, eles concordaram que uma participação ativa de todos os intervenientes, na comunicação e interação com os outros e o meio envolvente; sem negar o valor do indivíduo e sua mente individual, possibilita a criação de manifestações artísticas, resultante de conjugações conceituais, técnicas e de linguagem plástica, que reforçam descobertas ao nível emocional, intelectual e criativo [48]. Também Peter Lauritzen referiu no Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens (COMPASS), que a “Participação é envolvimento, é ter tarefas e partilhar responsabilidades. Participação é ter acesso e estar incluído e incluída no processo” [49] (p. 445). Nessa dinâmica, o professor ocupa um papel central, pois tem a responsabilidade de incentivar, promover e criar o espaço apropriado para que ocorra a colaboração e, portanto, a construção do conhecimento. De acordo com Sullivan [34], são os recursos, as experiências e os conhecimentos do indivíduo adquiridos ao longo da sua evolução que contribuem para uma relação complexa, mas indissociável entre arte, educação e criatividade. Proveniente desta correlação, surgem novos conhecimentos, que este mesmo autor defende serem resultantes das práticas criativas desenvolvidas. Nestas aprendizagens, os alunos e os professores têm a oportunidade de “fazer conhecimento” com poder conceptual e prático, relevante em contextos individuais e sociais, com capacidade de transformar a compreensão humana. Para isso refere ser necessário um diálogo entre os fatores individuais e ambientais que influem na prática criativa e os fatores individuais e ambientais que caracterizam o conhecimento artístico [14, 32, 50, 51]. Este diálogo ocorre num processo de negociação e mediação, que Sullivan designa de “transcognição”, onde cada fator tem um papel na construção de significado e, o qual não pode ser entendido separadamente do seu contexto [34] (p.1 184). É precisamente neste espaço, nas comunidades das aprendizagens, que acontece a reflexão e a intervenção com os outros, descobrindo nas relações sociais que estas estabelecem a mediação no processo de apropriação cultural, garantido pelo envolvimento na aprendizagem, interligado ao bem-estar de todos [13, 15, 18, 29, 30].

Assim, no decorrer das práticas criativas, nos encontros e nas conversas realizadas com os parceiros em formação em contexto de trabalho, nomeadamente com o Diretor Artístico Sandro Resende, a par de visitas a exposições individuais

de alguns dos seus artistas, os alunos compreenderam que as circunstâncias, bem como o compromisso na realização dos seus objetos de produção artística, estavam condicionadas a uma exigência que ultrapassava a individualidade, pois envolvia uma responsabilidade coletiva [29, 30, 32]. No contínuo contato com os artistas do Pavilhão 31 e as suas formas de expressar tão singulares e carregadas de significados sensibilizaram os alunos, desafiando-os a desenvolver as suas potencialidades, a aprofundar raciocínios, numa constante preocupação em comunicar com os outros, na transmissão das suas ideias, no alcance de formas e volumes que expressassem plasticamente os seus pensamentos criativos [34, 48]. Nesta visão, os conhecimentos técnicos e artísticos reforçam a responsabilidade individual e coletiva [3, 13, 20], correspondendo às dinâmicas mencionadas anteriormente nas comunidades de prática, socialmente preocupadas. Por meio de parcerias em projetos de índole relacional, as práticas criativas na educação artística pretendem proporcionar aprendizagens que sejam significativas e capazes de um maior desenvolvimento pessoal e social dos jovens estudantes, para maior participação e exercício de práticas de cidadania e democracia. Por sua vez, transmitindo uma educação que investe numa “cultura de aprendizagem compartilhada”, como afirmado por Upitits citado por Burnard [52] (p. 1177).

Deste modo, nestas aprendizagens, os alunos, ao refletirem sobre as suas ações e como estas implicam os outros, agiram com responsabilidade perante as situações, decidiram procedimentos e realizaram processos técnico-artísticos adequados aos seus projetos e procederam a adaptações quando necessárias, o que contribuiu para o seu autoconhecimento. Na valorização de processos de trabalho, no envolvimento dos alunos nos seus processos de aprendizagem desenvolveram não só a sua autonomia, mas também motivação e autoestima [5, 13, 21, 29]. Portanto, reconhece-se a importância das estratégias educativas que integram o entrelaçamento de áreas de conhecimento, não só interdisciplinares, mas também através de parcerias externas à escola. “Deste modo, estas competências e qualificações tornam-se, muitas vezes, mais acessíveis, se quem estuda tiver possibilidade de se pôr à prova e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais e sociais, em paralelo com os estudos” [16] (p. 20).

Torna-se, por isso, necessário criar sinergias entre o interior e o exterior da comunidade escolar, na construção de conhecimento. Como Sullivan define, o conhecimento é “um processo exclusivamente humano que resulta de interações e diálogo que leva a novas compreensões” [34] (p. 1188). O mesmo é mencionado por Santos quando afirma que “o conhecimento é concebido como uma rede de conexões (...)”, caracteristicamente transdisciplinar, a partir das múltiplas articulações das várias áreas de saberes [44] (p. 75). Neste sentido, constituindo a aprendizagem o processo pelo qual o conhecimento é criado

através da transformação da experiência, incentivam-se as práticas da educação artística em conjugação com atividades em contexto real, com o intuito de refletir e estabelecer uma relação de maior comunicação entre comunidade escolar e local, familiar e não só. Estas experiências constituem alguns dos fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos [2, 4, 15, 31, 45], bem como no desenvolvimento das dimensões da cidadania social e cultural. Como afirma Ross,

Ensinar a Cidadania é aprender a cidadania através da participação ativa - e é algo que é feito em parceria, instituições educacionais - com e ao lado de uma vasta gama de organizações sociais [17] (p. 110).

A criação de manifestação artísticas capazes de alcançar algo que seja significativo para os alunos gera um compromisso de produção para algum aspecto que vai além de si, especialmente para os outros, para a sociedade [5, 29]. Nestas reflexões sobre as experiências vivenciadas, as emoções refletidas perante outras realidades, outros contextos que, num determinado momento, se interligam e cruzam nos caminhos das aprendizagens dos alunos, leva-os a adaptar-se mediante as circunstâncias, a transcender-se para além do conhecido. Transformações e adaptações perante as convivências e os contactos estabelecidos, perante novos compromissos e responsabilidades relacionadas com as suas ações, formas de pensar e agir, inerentes às comunidades de práticas onde estão inseridos [27-29, 34, 52]. Ideias também referidas por Paulo Freire, quando aborda a questão das relações que o homem estabelece com o mundo, na afirmação que existe uma pluralidade no próprio modo de proceder ou de pensar. Esta existência é nutrida pela capacidade que o homem tem de “transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar)”, onde “existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” [249 (p. 40)]. O mesmo autor explica que o homem é um ser de integração e que através das relações conexas entre as situações vivenciadas existe integração e não estagnação.

4.2 CIDADANIA CULTURAL E OS DIREITOS ASSOCIADOS A MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA

Em relação às perceções resultantes dos processos criativos verificados na conceção e na realização de produção artística, os alunos evidenciaram o direito à liberdade de expressão, à construção com os outros, em colaboração e, à própria temática das práticas criativas que podem estar interligadas com os valores de cidadania.

No direito à liberdade de expressão criativa e de manifestação correlacionada com valores de cidadania, os alunos devem identificar-se como agentes intervenientes

na vida ativa, com responsabilidade e compromisso no desempenho das suas atividades, refletindo e atuando mediante as circunstâncias e os contextos em que a manifestação artística acontece [3, 34]. A própria escola constituindo o lugar por excelência na formação para a cidadania [1, 2], considerando que ela reflete os sistemas de organização das nossas sociedades [12, 17], tem uma importância no contributo para promover ações de cidadania; na valorização da diversidade cultural, na defesa pelos direitos humanos, no dever de reconhecer todas as pessoas com direitos iguais e com liberdade de expressão criativa [3]. Neste âmbito, os alunos referiram o direito e a importância de poder transmitir e expressar criativamente as suas ideias, através da criação de formas que, através da sua linguagem plástica, comunicam entre si e com o outro. Estas criações, na construção com outros, resultaram da partilha de um espaço comum, evidenciando as interações humanas, a ajuda e o respeito pela diferença e singularidades de cada um.

A produção artística já não é um objeto apenas de contemplação, onde o espectador simplesmente visualiza a obra artística; ela é algo que acontece e requer a nossa participação, interação e construção com outros [15, 20, 29-32, 51]. Por isso, também a relação com o espectador foi alterada, conduzindo a uma interligação entre ele e a obra realizada pelo artista, como defende Rodríguez.

...[Um] trabalho feito pelo artista (...) está em processo de interligação, jogo, participação com o espectador. A criação artística tem lugar, não na mente do artista agindo sob uma musa inspiradora, nem aos olhos do público, impactado por uma obra particularmente especial, mas no encontro entre ambos, na relação, na duração do jogo que dá existência à obra [51] (p. 5).

Ou seja, a criatividade é entendida como um fenómeno interativo, multifacetado e distribuído, que nos conecta com outras pessoas e pelo contexto onde acontece [12, 14, 34, 50-52]. Neste entendimento da produção artística resultante da interligação dos interesses e das experiências vivenciadas pelos seus intervenientes, as manifestações artísticas são entendidas como um empoderamento sociocultural; os trabalhos dos alunos resultam de todas as sinergias imbuídas nas comunidades de prática. As transações efetuadas regularmente, com valorização pela alteridade e aprendizagem coletiva, numa partilha social e cultural, revelam que todos os envolvidos são agentes que potenciam o crescimento coletivo [15, 29, 30]. Todos estes fatores conjugados com a própria personalidade de cada um, sua identidade social e cultural, são características essenciais para a evolução individual e coletiva, no desenvolvimento das suas capacidades criativas e na concretização de produção artística, em colaboração com outros [4, 15, 18, 29]. Esta relação intrínseca entre os processos criativos e os contextos onde ocorrem reflete-se, presentemente, no entendimento artístico e das sociedades. Tal como defende Rodríguez,

quando afirma que as práticas artísticas abandonaram o carácter convencional atribuído ao artista, para atribuir aos criadores a capacidade de “gerar contextos e processos transdisciplinares de construção de significado e produção de significado e experiência, deixando para trás o seu papel meramente estético para se tornarem agentes de uma função de catalisador social” [51] (p. 6).

Neste sentido, os intervenientes contribuem com ideias, colocam questões, dão opiniões divergentes, participam e envolvem-se ativamente, colocam a criatividade como um agente que aumenta o empoderamento social e cultural. Glăveanu e Clapp sublinham que “[a] criatividade como empoderamento cultural é uma visão que respeita as contribuições individuais, colocando-as num quadro mais amplo de comunidade e sociedade” [32] (p. 60). Nestes processos construtivos das manifestações artísticas, os alunos sentem que as interações com os outros [6, 9], na troca de ideias, na aceitação, mas também na confrontação com ideias divergentes, promovem dinâmicas de diálogo com respeito pelo outro e, realçam a própria relação social e emocional entre pares [3, 18], num caminho de aprendizagem que ocorre por meio da interação dos intervenientes e o meio ambiente que os rodeia. No entanto, a mera relação com o ambiente não será suficiente para alcançar o conhecimento, será necessário gerar situações de confronto e divergência para resultar numa aprendizagem mais eficaz. Por isso, nestas dinâmicas, os alunos encontram espaço para pensar e refletir sobre as suas ações, de forma livre e flexível, encorajando-os a partilhar socialmente. Agirre [14] considera que o aluno deve tornar-se consciente do outro: artista, espectador, crítico, entre outros. O aluno pode aprender a partir de outros trabalhos, com o conhecimento de seus colegas e professores, para retornar ao seu trabalho e enriquecê-lo, como alguns comentários dos alunos, apresentados anteriormente, o confirmaram.

Também no desenvolvimento de reflexão e autorreflexão sobre a opinião dos outros na colaboração da produção artística é considerada uma mais-valia para os estudantes, pois através destas interações, o conhecimento é transformado e a criação de pensamento autónomo e crítico é ampliado [3, 16-18, 34]. A importância do contributo do outro na construção da identidade cultural individual e coletiva [15, 29, 32], tal como sublinhado por Bandura [30] quando refere que, as concretizações do coletivo são reflexo e resultantes da qualidade das mediações humanas ocorridas durante as suas transações.

A educação, como espelho das comunidades e das sociedades, tem um papel preponderante, porque através da sua estrutura e formas de organização humana, e respetivas interconexões, permite promover a capacidade criativa a par da formação nas dimensões pessoais e sociais, elevando assim a criatividade ao nível do valor social e cultural, tornando-a um desafio criativo para todos [1-4, 6-10]. Desafio já anteriormente

afirmado por diversos autores e também por Oliveira, quando refere ser necessário que “(...) os professores sejam conscientizados da relevância de se estimular a criatividade nos alunos, (...) [porque] são muitos os desafios e problemas do mundo contemporâneo que carecem de respostas criativas” [45] (p. 90).

Também aqui, defende-se a importância central do professor, pois se todo o ser humano é naturalmente criativo, o ambiente onde as aprendizagens se desenvolvem é um fator influente no florescimento da criatividade, no qual o professor deve agir como agente facilitador de práticas que desenvolvam a capacidade de criar e fortaleçam maneiras de pensar independentes, flexíveis e imaginativas por parte dos alunos, potenciando a expressão criativa [7, 8, 22, 42, 53]. Tal como afirma Alencar,

“Sabe-se que o fenômeno [criatividade] é complexo, multifacetado e plurideterminado. A sua expressão resulta de uma rede complexa de interações entre fatores do indivíduo e variáveis do contexto sócio-histórico-cultural que interfere na produção criativa, com impacto nas expressões criativas, nas oportunidades oferecidas para o desenvolvimento do talento criativo e ainda nas modalidades de expressão criativa, reconhecidas e valorizadas” [42] (p. 48).

O professor assume um papel relevante, na medida que é um impulsionador de atividades que intenta a participação por parte dos alunos e, que procura proporcionar qualidade afetiva nas interações e relações sociais dentro dos contextos educacionais, integrando práticas orientadas para o desenvolvimento do potencial criativo interligado ao desenvolvimento das relações interpessoais entre aqueles que nelas participam, onde cada um importa a todo o coletivo [3, 4, 13, 120, 29, 31]. Como sublinha Collard e Looney,

com os professores a fazerem mudanças significativas nas suas abordagens à aprendizagem e na forma como viam os seus próprios papéis. Estas [abordagens à aprendizagem] incluem: trabalho para além da sala de aula e da escola, a utilização das experiências do aluno e do trabalho como recurso de ensino e aprendizagem, a expressão aberta das emoções, a valorização do trabalho coletivo, oportunidades de aprendizagem aberta (onde a resposta ainda não é conhecida), o uso do corpo e de todos os sentidos, e o envolvimento com a comunidade em geral [15] (p. 353).

Reforçando cada vez mais a ideia, de que as pessoas são reflexo das comunidades e sociedades que integram, logo, tal como Bandura afirma, “[as] pessoas são em parte os produtos dos seus ambientes, mas ao selecionarem, criarem e transformarem as suas circunstâncias ambientais, são também produtores de ambientes” [30] (p. 75).

5 CONCLUSÕES

Nas práticas artísticas, as atividades que proporcionam experiências que favorecem os valores de cidadania social e cultural, interligados com o desenvolvimento

de processos criativos, promovem manifestações de linguagem plástica com capacidades transformativas das sociedades e suas mentalidades. Através das dinâmicas de diálogo entre os intervenientes na construção destas práticas, no estímulo à colaboração, ao respeito pelo outro, incluindo a divergência, os alunos aprendem a refletir de forma crítica sobre si e sobre o meio ambiente que os rodeia. Neste crescimento da sua identidade sociocultural, a interação com outras pessoas, a percepção de realidades distintas, a partilha de ideias e a entajuda, incentiva os alunos a participar e a trabalhar em conjunto, na procura de soluções, quer para os objetivos individuais, quer coletivos.

No presente estudo foi possível obter algumas informações que nos ajudaram a ajustar as questões de investigação, já anteriormente referidas. Coloca-se em evidência as estratégias educativas que assentam e valorizam a liberdade, a flexibilidade, o diálogo construtivo e o apoio nas tomadas de decisão dos alunos, geradoras de dinâmicas próprias entre os estudantes. Através destas dinâmicas eles questionam e aprendem em coletivo, participam de forma ativa e com interesse nas suas aprendizagens, remetendo para uma reflexão e autorreflexão sobre as opiniões partilhadas, promovendo o pensamento crítico e autónomo.

O presente estudo indica que os resultados dos alunos dependem da relação afetivo-motivacional com os professores, seja no acompanhamento das atividades, seja na sensibilidade e capacidade de compreender os estados emocionais, criando empatia e ambiente de confiança, que se traduz no estímulo a uma participação mais ativa e um maior envolvimento emocional nas suas práticas criativas. No desenrolar do processo criativo o incentivo à apresentação e debate de ideias sobre a evolução dos trabalhos; a sugestão de observar, questionar e acompanhar os trabalhos uns dos outros; o convívio conjunto nas oficinas onde se produziram os objetos em coletivo; a partilha e a troca de experiências; a descoberta na experimentação e exploração de situações que emergem, constituem interconexões que evidenciam a importância das interações humanas para a construção de identidade cultural, autonomia e cidadania. É neste espaço das comunidades de prática, através das intervenções de cada um, na reflexão, na aceitação e na confrontação com ideias divergentes, que o conhecimento individual e coletivo é ampliado, contribuindo para a transformação das sociedades.

Este estudo também mostra que a abordagem pedagógica para o desenvolvimento das práticas criativas assente no respeito mútuo e na liberdade individual, para que o aluno se manifeste e se expresse, escolha e decida o que deseja explorar, permite-nos, enquanto professores, acompanhar e apoiar esse entusiasmo, numa aprendizagem significativa, que faça sentido para os estudantes. Temas de interesse, com maior

proximidade à vida dos alunos, com associação a questões e problemáticas sobre o mundo que os rodeia, desenvolvidos num ambiente de motivação, com a compreensão dos conteúdos através da participação social, com empenho e compromisso nas ações, liberdade na tomada de decisões nos processos a realizar, vem consubstanciar as afirmações dos autores referidos e das entrevistas realizadas aos alunos, no que diz respeito ao desenvolvimento e maior afirmação dos seus pensamentos, consciência crítica, autonomia e criatividade. Os alunos gostaram de ser livres, de decidir o que fazer ou não fazer, de explorar e de escolher, criando uma orgânica própria na autorregulação dos seus trabalhos, promovendo também autodesenvolvimento.

Valores como liberdade, alteridade, responsabilidade, mas não menos importante, não impedir o aluno de realizar as ideias apresentadas, dentro dos recursos possíveis, promovem uma participação ativa e um maior envolvimento e empenho. Este estudo, além de revelar produções de carácter artístico, permitiu estabelecer uma dinâmica orgânica e relacional que fez enriquecer as práticas, através do engajamento dos intervenientes nas atividades, o que favoreceu e potenciou a criatividade colaborativa.

Compreende-se a necessidade de investigar e promover a criatividade no ser humano e, neste sentido, seria interessante realizar mais pesquisas que valorizem a 'voz do estudante' para conseguir identificar outros elementos que influenciam as práticas criativas, para empreender possíveis transformações nas práticas educativas, que possam contribuir para o desenvolvimento do potencial criativo dos indivíduos, intrínseco ao desenvolvimento global do ser humano, na construção da sua identidade sociocultural.

Neste encorajamento de cooperação e de partilha entre todos os intervenientes, integram-se parcerias realizadas no interior e no exterior da comunidade escolar; criando outras possibilidades nas práticas, que tendo em conta os interesses e a compreensão das características singulares e distintas dos indivíduos, contribuem para a progressão de responsabilidade social e consciência democrática, determinantes para favorecer a transformação construtiva das instituições educacionais. Contudo, estas intenções implicam uma reflexão sobre as abordagens e as atividades implementadas pelos professores, com vista a mudança de práticas e ações pedagógicas, com o claro objetivo de criar possibilidades sinérgicas potenciadoras de uma educação artística que promova a construção de um futuro formativo para a cidadania, determinante para o desenvolvimento de sociedades saudáveis e democráticas.

6 CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Para o presente texto, as contribuições individuais dos autores foram: Conceptualização; metodologia; software; validação; análise formal; investigação;

recursos; curadoria de dados; preparação de rascunhos escritos-originais, revisão e edição, Teresa Varela; visualização, Odete Palaré; supervisão, Odete Palaré. Todos os autores leram e concordaram com a versão publicada do manuscrito.

7 FINANCIAMENTO

Esta investigação foi financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto “UIDB/04042/2020”.

8 CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declaram não haver conflito de interesses.

REFERÊNCIAS

- (1) Vasconcelos, T. A Importância da educação na construção da cidadania. *Saber (e) Educar*, **2007**, 12, 109-117.
- (2) Eça, T. A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI. *Revista Ibero Americana de Educação*, **2010**, Vol. 53. Disponível: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf> (acedido a 7 de setembro de 2018).
- (3) Ramirez, E.. Educación artística para la formación ciudadana: Gajas de herramientas para la educación artística, Caderno 4: Educación Artística para la formación ciudadana, **2016**, Santiago de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las artes. Disponível: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno4_web.pdf (acedido a 19 de abril de 2018).
- (4) Oliveira, M. A educação artística no trilho de uma nova cidadania. *Revista de Estudios e Investigación en psicología y educación*, **2017**, Extr.(4), 11-15. DOI: <https://doi.org/10.17979/riepe.2017.0.04.2230>. (acedido a 7 de setembro de 2018).
- (5) Atkinson, D. School art education: mourning the past and opening a future. *JADE*, **2006**, 25(1), 26-27. Disponível: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2006.00465.x> (acedido a 15 outubro de 2017).
- (6) Freire, I.; Caetano, A. P. Mediação em contexto comunitário. Etnografia crítica de um caso. *La trama, revista interdisciplinaria y de mediación y resolución de conflictos*, **2014**, 1-12. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/266797338_Freire_I_Caetano_A_P_2014_Mediacao_em_contexto_comunitario_Etnografia_critica_de_um_caso_La_Trama_Revista_interdisciplinaria_de_mediacion_y_resolucion_de_conflictos_1-12 (acedido a 28 de fevereiro de 2018).
- (7) Alencar, E. S.; Fleith, D. S.; Borges, C. N. e Boruchovitch, E.. Criatividade em Sala de Aula: Fatores Inibidores e Facilitadores Segundo Coordenadores Pedagógicos. *Psico-USF*, **2018**, Campinas, 23(3), 555-566. Disponível: <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313> (acedido a 2 de novembro de 2020).
- (8) Alencar, E. S.; Fleith, D. S.. Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. *Avaliação Psicológica*, **2010**, 9(1), 13-24. Disponível: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v9n1/v9n1a03.pdf> (acedido a 2 de novembro de 2020).
- (9) Freire, I; Oliveira, A.. Sobre...a mediação sociocultural. Caderno de apoio à formação:3, **2009**. Disponível: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoi-a-formacao-n-3.pdf> (acedido a 28 de fevereiro de 2018).

- (10) UNESCO. Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, **2006**, Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO. Disponível: <https://pt.slideshare.net/alfredoslopes/roteiro-para-a-educacao-artstica>. (acedido a 17 dezembro de 2017).
- (11) Valqueresma, A.; Coimbra, J.L. Criatividade e Educação: a educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade e Culturas*, **2013**, 40, 131-146. Disponível: https://www.fpce.up.pt/cieie/sites/default/files/ESC40_A_Valqueresma_J_Coimbra.pdf (acedido a 19 de agosto de 2018).
- (12) Bahia, S.; Nogueira, S. I. Entre a teoria e a prática da criatividade. In *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Miranda, G. L.; Bahia, S., Eds; Relógio d'Água: Lisboa, Portugal, **2005**, vol. 5, pp. 332-363. Disponível: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2721/1/entre-a-teoria-e-a-pr%C3%A1tica.pdf> (acedido a 5 de fevereiro de 2018).
- (13) Klímenko, O. La Creatividad como un desafío para la educación del siglo XXI. *Educación y Educadores*, **2008**, 11(2), 191-210. Disponível: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a12.pdf> (acedido a 5 de julho de 2019).
- (14) Agirre, I. *Teorías y prácticas de la educación artística*, 1ª ed.; Octaedro/EUB: Barcelona, Espanha, **2005**, pp. 141-203.
- (15) Collard, P.; Looney, J.. Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, **2014**, 49(3), 348-364. Disponível: <https://doi.org/10.1111/ejed.12090> (acedido a 1 de novembro de 2020).
- (16) Delors, J. (coord.) et al.. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, **1998**, Porto: Asa. Disponível: dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf (acedido a 15 de dezembro de 2017).
- (17) Ross, A.. Education for citizenship society and identity_europe and its regions. *Educare*, **2008**, 3, 99-111. Disponível: <https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1397781/FULLTEXT01.pdf> (acedido a 2 de novembro de 2020).
- (18) Branco, A. U. Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom. In *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. Branco, A. U., Lopes-de-Oliveira, M. C., Eds.; Springer International Publishing AG: Switzerland, **2018**, vol.6, pp. 31-50.
- (19) Weschler, S. M. Criatividade e desempenho escolar: uma síntese necessária, *Linhas Críticas*, **2002**, Brasília, 8(15), 179-188. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2012000400009> (acedido a 2 novembro de 2019).
- (20) O'Toole, L. Understanding individual patterns of learning: Implications for the well-being of students. *European Journal of Education*, **2008**, 43, 71-86. Disponível: <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00335.x> (acedido a 7 de agosto de 2019).
- (21) Kinchin, I.. Investigating students' beliefs about their preferred role as learners, *Educational Research*, **2004**, 46(3), 301-312. DOI: 10.1080/001318804200277359 Disponível: <https://doi.org/10.1080/001318804200277359> (acedido a 29 de agosto de 2020).
- (22) Berni, R.I.G..A construção da prática do professor de educação infantil: um trabalho crítico-colaborativo. Tese de mestrado em linguística aplicada e estudos da linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil: São Paulo, **2007**. Disponível online: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13925> (acedido a 25 de outubro de 2020).
- (23) Bruner, J. *O processo da Educação*. Edições 70: Lisboa; Portugal, **1977**.
- (24) Freire, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Editora Paz e Terra Lda: Brasil, **1967**.

(25) Slot, E.; Akkerman, S.; Wubbels, T. Adolescents' interest experience in daily life in and across family and peer contexts. *European Journal of Psychology of Education*, **2019**, 34, 25–43. Disponível: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0372-2> (acedido a 10 de janeiro de 2020).

(26) Krapp, A.. Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology of Education*, **1999**, 14(1), 23-40. <https://doi.org/10.1007/BF03173109> (acedido a 3 de novembro de 2019).

(27) Varela, T.. Processo de aprendizagem em Formação de Contexto de Trabalho (F.C.T.). Queiroz, J. P. (Ed.), Transformar, criar, desafiar: o VII Congresso Internacional Matéria-Prima, **2018**, 141-150. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 770 pp. ISBN: 978-989-8771-89-6. Disponível: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/38571/2/ULFBA_MP_v7_iss1_p141-150.pdf (acedido a 20 de fevereiro de 2019).

(28) Varela, T.. Práticas criativas e seus significados incorporados em objetos de carácter escultórico. Queiroz, J. P. (Ed.), Olhar, Perceber, Criar, Intervir: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima, **2019**, Práticas das Artes Visuais no ensino secundário, 179-187. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. Disponível: https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/MP_v8_iss1.pdf

(29) Burnard, P.; Dragovic, T. Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, **2015**, 45(3), 371–392. Disponível: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.934204> (acedido a 24 de julho de 2019).

(30) Bandura, A. Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, **2000**, 9(3), 75-78. Disponível: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2000CDPS.pdf> (acedido a 19 de junho de 2020).

(31) Eckhoff, A.. Conversational pedagogy: exploring interactions between a teaching artist and young learners during visual arts experiences. *Early Childhood Educ J*, **2013**, 41, 365-372. doi:DOI 10.1007/s10643-012-0567-0 (acedido a 2 de novembro de 2020).

(32) Glăveanu, V. P.; Clapp, E. P. Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education 6*. Branco, A. U., Lopes-de-Oliveira, M. C., Eds.; Springer International Publishing AG: Switzerland, **2018**, vol.6, pp. 51-64.

(33) Ausubel, D.P. The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view, Kluwer Academic Publishers: Dordrecht, Netherlands, **2000**. Disponível: <https://doi.org/10.1007/978-94-015-9454-7> (acedido a 16 de setembro de 2020).

(34) Sullivan, G. Creativity as Research Practice in the Visual Arts. In *International Handbook of Research in Arts Education*. Bresler, L. Ed.; Springer: Netherlands, **2007**, vol.16, pp. 1181-1198.

(35) Minayo MCS. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. *Salud colectiva*, **2010**, 6(3):251- 261. Disponível: <https://doi.org/10.18294/sc.2010.283> (acedido a 15 de abril de 2020).

(36) Minayo, M.C.S..Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e saúde coletiva*. **2012**, vol.17, n.3, pp.621-626. ISSN 1413-8123. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007> (acedido a 15 de abril de 2020).

(37) McNiff,J.; Whitehead, J. *All You Need to Know about Action Research*, 2º ed.; SAGE Publications: University of Cumbria, UK, **2011**. Disponível: http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/39884_9780857025838.pdf (acedido a 17 de agosto de 2018).

- (38) Amado, J. *Manual de investigação qualitativa em educação*. 2014, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, Portugal. ISBN 978-989-26-0879-2. Disponível: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2> (acedido a 10 de janeiro de 2018).
- (39) Latorre, A. *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona. Editorial Graó, 2003.
- (40) Alencar, E.M.L.S. O estímulo à criatividade em programas de pós-graduação segundo seus estudantes. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15, 63-70. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a08v15n1.pdf>.
- (41) Gadotti, M. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. Autores Associados: Cortez, São Paulo, Brasil, 1992. Disponível: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2785> (acedido a 20 de fevereiro 2018).
- (42) Alencar, E. M.L. S., Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2007, 23, 45-49. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf> (acedido a 24 de agosto de 2019).
- (43) Niza, S.. *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Nóvoa, A.; Marcelino, F. e Ramos do Ó, J. (coords), Tinta da China: Lisboa, Portugal, 2012.
- (44) Santos, A.. Complexidade e transdisciplinaridade em educação, *Revista Brasileira de Educação*, 2008, 13(37), 71-83. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf> (acedido a 2 de novembro).
- (45) Oliveira, Z. Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Estudos de Psicologia*, 2010, Campinas, 27(1), 83-92. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a10> (acedido a 20 agosto de 2019).
- (46) Chua, R. Y.J.; Morris, M. W.; Mor, S.. Collaborating across cultures: Cultural metacognition and affect-based trust in creative collaboration. *Organizational behavior and human decision processes*, 2012, 118(2), 116-131. Disponível: <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2012.03.009> (acedido a 31 outubro de 2020).
- (47) Lúcio, Á. L. *Educação, arte e cidadania*. 2ª ed., 2008, Temas e Letras: Portugal.
- (48) Ostrower, F. *Criatividade e processos de criação*. Editora Vozes: Petrópolis, Brasil, 1984.
- (49) COMPASS, Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens. (Coord. Matia Losego), 2017, 4-14. Disponível: http://www.dinamo.pt/images/dinamo/publicacoes/compass_2016_pt.pdf (acedido a 13 de dezembro 2017).
- (50) Lubart, T. *Psicologia da criatividade*. Artmed: Porto Alegre, Brasil, 2007.
- (51) Rodríguez, J.R.. Creatividad en el Arte: descentramientos, ampliaciones, conexiones, complejidad. *Encuentros Multidisciplinares*, 2008, 10(28), 55-62 Disponível: https://www.researchgate.net/publication/43164115_Creatividad_en_el_Arte_descentramientos_ampliaciones_conexiones_complejidad (acedido a 7 de agosto 2020).
- (52) Burnard, P.. Provocations in Creativity research. In L. Bresler, (ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, L. Ed.; Springer: Netherlands, 2007, vol 1, pp.1175-1179.
- (53) Oliveira, M.; Alencar, E.M.L.S. Importância da criatividade na escola e no trabalho docente segundo coordenadores pedagógicos, *Estudos de Psicologia*, 2012, Campinas, 29(4), 541-552. Disponível: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v29n4/v29n4a09.pdf> (acedido a 27 de agosto 2019).

SOBRE A ORGANIZADORA

Teresa Margarida Loureiro **Cardoso** é licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Franceses e Ingleses, Ramo de Formação Educacional, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2001). É Doutora em Didática pelo Departamento de Didática e Tecnologia Educativa (atual Departamento de Educação e Psicologia) da Universidade de Aveiro (2007). É Professora-Docente no Departamento de Educação e Ensino a Distância (anterior Departamento de Ciências da Educação) da Universidade Aberta, Portugal (desde 2007), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação (Licenciatura em Educação, Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, Mestrado em Pedagogia do E-learning, Doutoramento em Educação), e orientando-supervisionando dissertações de mestrado e teses de doutoramento. É investigadora-pesquisadora no LE@D, Laboratório de Educação a Distância e E-learning, cuja coordenação científica assumiu (2015-2018) e onde tem vindo a participar em projetos e outras iniciativas, nacionais e internacionais, sendo membro da direção editorial da RE@D, Revista Educação a Distância e Elearning. É ainda membro da SPCE, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, e membro fundador da respetiva Secção de Educação a Distância (SEAD-SPCE). Pertence ao Grupo de Missão “Competências Digitais, Qualificação e Empregabilidade” da APDSI, Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação, é formadora creditada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua do Ministério da Educação, autora e editora de publicações, e integra comissões científicas e editoriais.

<http://lattes.cnpq.br/0882869026352991>

<https://orcid.org/0000-0002-7918-2358>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actividades presenciales y virtuales 152
Adaptación en la infancia 1
Adaptación Escolar 1, 2, 3, 6, 8, 9
Alemán como lengua extranjera 189, 192, 197
Amorosidad 178
Analogía 51, 52, 53, 54, 60
Andragogia 164
Anglobalización 189, 191
Aprendizaje cooperativo 51
Atividades investigativas 11, 16, 17, 21
Avaliação para a aprendizagem 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

B

Baremo 199, 200, 203, 207, 208
Buen humor 178, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187

C

Capacidades humanas 79, 81, 87
Cidadania social e cultural 102, 112, 128, 131
Competências 11, 12, 13, 15, 18, 19, 22, 39, 52, 54, 60, 79, 101, 103, 105, 107, 108, 109, 114, 122, 124, 127, 138, 139, 141, 142, 146, 147, 148, 149, 161, 164, 165, 167, 173, 175, 181, 191, 199
Competências digitais 164
Competencia Traductora 199, 200, 201, 204, 205, 208, 210, 211
Competitividad 87, 208
Creatividad 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 135, 137, 179

D

Desarrollo social 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10

E

Educação Ambiental 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38
Educação física 62, 63, 67, 68, 74, 80, 85
E-estudante 164

Elearning 138, 164, 165, 176, 195, 197
Ensino superior 164, 165, 176, 177
Escolas Sustentáveis 25, 28, 29, 30, 36, 37, 38
Espacio virtual 154, 178, 187
Estágio profissional 62, 63, 64, 67

F

Formação de professores 16, 62, 63, 64, 73, 138, 140, 142, 148, 150, 167
Formação inicial de professores 23, 63
Fotogrametria 40, 41, 42, 49

G

Geología 39, 40, 41, 46

H

Herramientas en línea 189, 191
Humanismo Ikeda 77, 79

I

Indicadores de sustentabilidade 25
Innovación 50, 51, 87, 89, 92, 94, 95, 98, 99
Integração curricular 11, 12, 14, 16, 18, 19
Inteligencia emocional 10, 87, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 97, 99
Investigação-ação 11, 12, 19, 20, 22, 62, 65, 66, 67, 69, 72, 101, 110, 111

L

Laboratorios virtuales 152, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163

M

Medición indirecta 51
Método de aprendizaje 189, 191
Metodologia Comparada 138, 139, 142, 149, 151
Metodologia de Trabalho de Projeto 21, 23, 138, 139, 141, 149
Modelación 51, 52, 53, 54, 60
Modelo híbrido 152, 154, 158
Modelos 3D 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 50

Motricidade Humana 77, 78, 80, 86

Mundo globalizado 87, 88, 92

P

Partilha social nas práticas criativas 102

Pedagogia Social 77, 85, 86

Práticas criativas em formação em contexto de trabalho 102

Q

Química General 152, 153

R

Rato de Biblioteca 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150

Realidad Virtual (RV) 40

Redes sociales 189, 190, 191, 195, 196, 197, 198

S

Saneamento ecológico 25, 28, 35

Subcompetencia de Transferencia 199, 200, 205, 206

Subcompetencia Lingüística en L2 199, 200, 205, 206

T

Talento 87, 89, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 99, 131

TICs 39, 40, 163