

# Para além do crepúsculo das artes visuais na escola

Teresa Torres De Eça

## Resumo

---

Neste artigo são tecidas algumas reflexões sobre as justificações da presença da educação artística e particularmente da educação das artes visuais no currículo escolar. A autora baseia as suas considerações em experiências de formadora de professores de educação visual e disciplinas de artes visuais e apela para um requestionamento constante das razões e dos espaços da educação artística. Descrevem-se alguns conceitos comuns dos professores sobre as dimensões das áreas artísticas, apontando teorias sobre o valor da educação artística, para levantar dúvidas que poderão ajudar a repensar os papéis da educação artística na sociedade. Referem-se algumas justificações que sem dúvida abonam em favor das artes na escola, mas salienta-se que no geral as rotinas das práticas de educação artística não fornecem capacidades para a compreensão cultural ou experiências de aprendizagem, baseadas numa ação moral ou compromisso social. As questões levantadas apontam para um reposicionamento das práticas de educação artística para ajudar a promover a educação para a paz, educação para a sustentabilidade, para a tolerância e para o respeito pelo outro.

## Palavras chave:

---

educação artística; educação das artes visuais; educação visual; curriculum.

## Visual arts education: beyond the twilight

**Abstract:** Some considerations about the rationales of art education in the curriculum are established in this article, in particularly about visuals arts education. The text advocates for a constant questioning of the reasons and the spaces where art education is experienced. Some common teachers' perceptions about the dimensions of art education are listed as well as concepts about the value of art education from literature are used to question roles of art education in the society. Some possible reasons that justify the presence of arts education in the curriculum are pointed out, however it is acknowledged that not all art education practices and routines promote skills for critical understanding of visual culture or learning experiences rooted in basis of moral action and social compromise. The questions point out for the need to relocate art education practices in order to help to promote broader goals such as peace education, education for sustainability, for increasing tolerance and respect of otherness.

**Keywords:** art education; education through art; visual art education; curriculum.

## Au-delà du crépuscule des arts visuels à l'école

**Résumé:** Dans cet article sont tissées quelques réflexions sur la justification de la présence de l'éducation artistique et de l'éducation en particulier des arts visuels dans les programmes scolaires. L'auteur fonde ses considérations sur des expériences dans la formation des enseignants d'éducation visuelle et disciplines des arts plastiques et propose une réflexion sur les espaces de l'éducation artistique. Perceptions communes des enseignants sur les dimensions des domaines artistiques sont décrites, en soulignant les théories sur la valeur de l'éducation artistique, afin de soulever des questions qui peuvent aider à repenser le rôle de l'éducation artistique dans la société. Quelques justifications sont présentées en faveur des arts à l'école, mais on observe qu'en général les pratiques courantes de l'éducation artistique ne fournissent pas les capacités pour comprendre la culture et les expériences d'apprentissage basées sur une action morale ou l'engagement social. Les questions soulevées pointent à un repositionnement des pratiques de l'éducation artistique pour aider à promouvoir l'éducation pour la paix, l'éducation soutenable, la tolérance et le respect d'autrui.

**Mots-clés:** éducation artistique; arts visuels; éducation visuelle; curriculum.

## Más allá del crepúsculo: educación de las artes visuales en el currículo de las escuelas.

**Resumen:** En este artículo se enredan algunas reflexiones sobre las justificaciones de la presencia de la educación artística en el currículo y, particularmente de la educación de las artes visuales en el currículo de las escuelas. La autora fundamenta sus aportaciones en experiencias de formadora de profesores de educación visual y de disciplinas de artes visuales para llamar la atención para la necesidad de replantear constantemente las razones y los espacios de la educación artística. Se describen algunas percepciones comunes de los profesores sobre las dimensiones de las áreas artísticas apuntando teorías sobre su valoración en la sociedad para luego plantear dudas que podrán ayudar a repensar los lugares de la educación artística en la sociedad. Se refieren algunas justificaciones que abonan en favor de la educación artística en la escuela, sin embargo, se sugiere que normalmente las prácticas rutineras de la educación artística no suelen favorecer capacidades de comprensión cultural basada en acciones morales o de compromiso social. Las cuestiones planteadas indican un direccionamiento de las prácticas de la educación artística para promover la educación para la paz, educación para un entorno sustentable, la tolerancia y el respeto por el otro.

**Palabras clave:** educación artística; educación de las artes visuales; educación visual; currículo.

## Introdução

A *call for papers* para este número especial chama a atenção para a imprescindível função social da educação artística, na educação para a democracia, tolerância, paz, ócio, e qualidade de vida. No entanto, não me parece que os últimos desenvolvimentos sobre a cultura e educação estética tragam por si só mais valias para a educação para a paz e sustentabilidade, para a preservação de culturas minoritárias em risco ou para a construção de alternativas à sociedade de consumo desenfreado e de desrespeito em que nos situamos. Estou convencida que, para atingirmos tais finalidades, precisamos de ir mais além do que entendemos por educação artística, alargar as suas fronteiras e permeabilizá-las de modo a que no seu discurso se integrem também compromissos políticos e sociais. Os avanços da sociedade do conhecimento, da tecnologia, do aumento de ócio não trouxeram outros modelos de democracia e as questões da educação artística nas escolas continuam a deixar de fora valores espirituais e humanísticos.

No congresso Internacional InSEA 2006, realizado de 1 a 5 de março de 2006, em Viseu, os três presidentes das três grandes ONGs de educação artística: a InSEA (International Society for Education through Art), ISME (International Society for Music Education) e IDEA (International Drama/Theatre and Education Association): Douglas Boughton; Gary McPherson, e Dan Baron Cohen respetivamente, assinaram uma declaração conjunta que foi lida na primeira conferência mundial sobre educação artística da UNESCO, em Lisboa, onde se formularam os principais argumentos para a defesa e promoção da educação artística no mundo. Nessa declaração apela-se para um esforço conjunto no sentido de reforçar e reformular o papel da educação artística no ensino:

Neste tempo de crises declaradas, num momento crítico da sociedade face à fragmentação social, a uma cultura global dominante de competição, à violência urbana endémica e à marginalização da educação e dos veículos de transformação cultural, apelamos para novos e mais adequados paradigmas da educação que transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição. Acreditamos que atualmente, o conhecimento básico dos indivíduos nas sociedades pós-industriais deva incluir inteligências flexíveis, competências criativas verbais e não verbais, capacidades de pensar criticamente e com imaginação, compreensão intercultural e empatia para com a diversidade cultural. A investigação tem demonstrado que estes atributos pessoais são adquiridos através do processo da aprendizagem e utilização de linguagens artísticas (InSEA, 2006, p.1).

Seis anos depois desta declaração, estou convencida de que pouco avançamos nesse sentido. Parece que, nas artes visuais, novos e mais acessíveis meios de produção artística oferecem aos estudantes oportunidades para explorar os seus mundos visuais multiculturais e multitecnológicos. Mas isso só é válido para

quem tem poder para comprar as ferramentas tecnológicas e os canais de transmissão. Em alguns casos, são proporcionados aos jovens meios para questionarem o fluxo de imagens transmitidas diariamente pelos meios mediáticos, ajudando-os a compreender o seu papel de público recetor e de produtor de significados. Mas será que estamos a desenvolver bom trabalho na educação para a paz, para a tolerância e para o respeito pelo outro? Até que ponto abordamos clichés e desmontamos as ideologias veiculadas nos produtos de consumo mediático? Até que ponto esses produtos são trabalhados eticamente pelo professor de educação das artes visuais? Na maioria das vezes esses produtos que correspondem a culturas populares, juvenis ou marginais não entram na escola e, quando entram, raramente são encarados como objetos culturais passíveis de serem de estudados.

### **Os referenciais (Educação das artes visuais)**

Embora as artes visuais tenham tido sempre muito mais presença no currículo das escolas públicas portuguesas do que outras áreas artísticas, o seu potencial aglutinador e dinamizador de aprendizagens e de experiências multidisciplinares e comunitárias, raramente tem sido promovido. As orientações programáticas de Educação Visual fornecidas pelo Ministério da Educação centram-se, sobretudo, nas dimensões disciplinares e técnicas da área. A partir da análise de cinquenta e três relatórios feitos em diferentes cursos de formação de professores realizados no Centro de Formação de professores Almada Negreiros dei-me conta que a maior parte dos professores de Educação Visual e de disciplinas das artes visuais sobrevaloriza o conhecimento e a prática de aspetos da linguagem e comunicação visual, nomeadamente os conteúdos relativos à representação convencional, o desenho, a geometria, as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e tecnologias da imagem. Alguns deles referiam nos seus relatórios, opções pedagógicas que pretendiam explorar conceitos associados à compreensão da comunicação visual e dos elementos da forma; outros referiam o desenvolvimento dos domínios afetivo, cognitivo e social a partir de exercícios que fomentavam a apreciação e a produção artística através de resolução de problemas. Todos eles afirmavam que a educação artística era essencial para desenvolver a imaginação e a criatividade dos alunos e que de um modo geral os alunos gostavam das aulas de artes visuais ou educação visual porque aí se podiam exprimir (dimensão terapêutica) realizando trabalhos (dimensão prática). Nesses relatórios era notória a afirmação disciplinar e a justificação da área para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Os professores com abordagens modernistas tendiam ou para a valorização da expressividade e imaginação ou para a valorização da representação e da técnica. Alguns favoreciam os conteúdos tecnicistas ligados à Geometria porque isso levava os alunos a serem melhores alunos na matemática. Os poucos

professores que usavam abordagens ligadas à compreensão da cultura visual falavam de construção de identidade e desenvolvimento de capacidades de leitura visual. Mas, na verdade, aquilo de que me tenho apercebido como formadora de professores de educação visual é que a grande maioria das abordagens se situa em ideologias modernistas da arte, da arquitetura e do design promovendo definições de bom gosto e de critérios do que é artisticamente excelente, segundo um gosto e estética ocidental, da classe alta-média, branco e masculino ou seja da arte denominada 'erudita'. Este tipo de educação artística fornece experiências estéticas e apreciação das coisas consideradas 'refinadas', mas não fornece capacidades para a compreensão cultural ou uma base de ação moral (Efland, comunicação pessoal, junho 1999).

Neste momento estão a aumentar em Portugal os estudos de mestrado e de doutoramento tanto sobre a história, como sobre as práticas letivas das disciplinas de educação visual e de artes visuais no ensino público português. Das teses de mestrado que tenho lido nos últimos cinco anos, como arguente, apercebo-me, que muitos desses estudos identificam problemas curriculares, mostram práticas interessantes e abordagens pedagógicas muito variadas. Dessas teses, a grande maioria são projetos de investigação-ação onde os autores desenvolvem estratégias para lecionar conteúdos definidos pelos programas das disciplinas. Raramente os seus autores criticam ou põem em causa as estruturas curriculares das disciplinas de artes visuais. Do mesmo modo, nas escolas, os professores raramente põem em causa os propósitos das disciplinas que lecionam. Aceitam a sua presença no currículo como uma verdade estável. Nas conversas que tenho tido nestes últimos dois anos com os professores de artes visuais, tenho sentido um grande desalento, causado por muitos outros fatores que estão a desmotivar os professores e também porque o tempo dedicado às artes visuais ou educação visual na escola tem vindo a diminuir consideravelmente. As artes estão em perigo de redução curricular ou até de extinção em vários países e Portugal não é exceção. Os professores de artes visuais ou de educação visual que nas suas rotinas nunca duvidaram do lugar seguro das artes visuais nas escolas públicas sentem-se fragilizados. Afinal nada é perfeitamente seguro e imutável! Talvez que a educação artística precise de se repensar em termos de espaços que ocupa e de finalidades que tem declarado. Talvez seja tempo de voltar a ler as linhas gerais do mapa da educação artística definido pela UNESCO em 2006 ou, mais recentemente, a agenda de Seoul para a educação artística (UNESCO, 2011). Embora esses documentos tenham sido alvo de algumas críticas por instrumentalizarem a educação artística, na verdade eles foram basilares para a construção do que nós entendemos hoje por educação artística, educação através das artes, educação com e pelas artes. Por vezes é necessário pôr em causa os conceitos que por comodidade e por conformismo

não ousamos questionar. Conceitos como indústria criativa; 'design literacy' (MacDonald, 2013); empreendedorismo (Kearney e Harris, 2013) e educação expandida (De Eça;Agra-Pardiñas, 2012) estão a modificar a maneira como vemos e questionamos educação artística.

### **As justificações**

A Professora Anne Bamford, no estudo que fez para a UNESCO, do qual resultou o seu livro *The Wow Factor* (Bamford, 2006), analisou a influência das artes e da cultura no currículo das escolas de 170 países. Nesse livro, Anne Bamford adianta algumas das razões pelas quais as artes influenciam a aprendizagem dos alunos, listando uma série de efeitos positivos que a prática das artes e o desenvolvimento da criatividade promovem na aprendizagem dos alunos. Uma delas seria o pensamento crítico. Essa influência já tinha sido amplamente divulgada por Steers e Swiffit no final dos anos 90 (Steers, 2008). Poderíamos buscar outras justificações que se prenderiam com conceitos de democracia, igualdade, género e educação para os valores, que se refletem em processos do trabalho artístico, baseados em formas de arte comunitária ou socialmente comprometidas. Mas disso trataremos no final deste artigo.

Segundo Perkins (1994, p. 4), "ver a arte, mais do que outras situações permite a construção de disponibilidades básicas para o pensamento". Efland (1999) reconhecia que a meta da educação artística se inseria na esfera espiritual-cultural do indivíduo e que a sua principal finalidade era a liberdade da vida cultural. Segundo este autor, ensinamos arte não só para dar capacidades às crianças de produzir imagens artísticas, ou para lhes dar noções de apreciação e reconhecimento estético mas, também, para aprofundarem as funções da arte. O desenvolvimento das emoções e das capacidades cognitivas são dimensões integrantes da educação artística, mas não esqueçamos outras dimensões como: a preservação cultural; o conhecimento das identidades e patrimónios; o entendimento crítico da informação e o desenvolvimento de capacidades de respostas únicas. Neste início do século XXI é importante posicionarmos a educação artística no seu contexto alargado da pedagogia crítica e da educação para a criatividade. Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativas e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora (De Eça, 2009, p. 110).

### **As competências**

Segundo os decisores políticos que têm poder para delinear o currículo da escola pública, as grandes competências a estimular nos estudantes são a literacia

e a numeracia, ou seja as chaves mais importantes de acesso à aprendizagem ao longo da vida, assim como as chamadas 'soft skills' relativas a outras competências disciplinares; pensamento crítico, capacidades de fazer conexões; curiosidade; abertura de espírito, resolução de problemas e todas aquelas listadas debaixo do conceito de criatividade e de empreendedorismo (por exemplo, auto-confiança; perseverança; capacidades de comunicação; de trabalho de grupo; de esforço; de perseverança e leadership). Eu acrescentaria também a essa lista agressividade e competitividade. Ficam de fora desses listados capacidades de contemplação, de resiliência de liberdade, de sentir, de amar, de se emocionar. Para os especialistas da educação interessam, sobretudo, maneiras de desenvolver ferramentas e capacidades do núcleo duro (as objetivas), mais do que as do núcleo mole (as subjetivas) porque ainda não encontraram maneiras de avaliarem essas capacidades de modo a se poderem quantificar e comparar nas análises sobre os sistemas educativos. Então, parece que a maneira mais fácil tem sido sobrevalorizar o núcleo duro, que se avalia facilmente por testes de resposta curta, do tipo da bateria de testes PISA que tem servido para avaliar sistemas e nivelar o 'conhecimento' dos estudantes entre vários países europeus. Claro que isso é tudo muito discutível, mas é o tipo de justificações que se consideram válidas na sociedade ocidental dominada por valores de mercado e não por valores humanísticos de tolerância e respeito. Neste contexto, as artes, quaisquer que sejam, que pela sua natureza apostam no desenvolvimento pleno do ser humano; físico, intelectual, sensorial, emocional, não são essenciais. Poderíamos facilmente convencer a opinião geral com razões instrumentalistas do género: ter acesso ao ensino artístico aumenta x% o sucesso dos alunos em literacia e numeracia; uma boa oferta de ensino artístico promove as indústrias criativas que representam em x% o PBI do país; o exercício regular da prática artística desenvolve atividade nas zonas a,b, c do córtex cerebral. Justificações que sem dúvida abonam em favor das artes na escola. Mas serão essas as mais importantes? O capital criativo é, por exemplo, um fator chave na economia sustentável. Uma boa educação das artes pode ajudar os estudantes a ver melhor, a serem persistentes, ousados, aprenderem com os erros, a fazer juízos críticos e, a saber justificar as suas opiniões tal como foi explicado pela equipa de investigação Ellen Winner e Lois Hetland da Universidade de Harvard (Hetland et al., 2007). Razões interessantes e válidas, para as quais muita investigação está neste momento voltada (Winner e Vincent-Lancrin, 2013). Mas serão as únicas, serão as que melhor justificam a presença e necessidade das artes na história da humanidade? Poderíamos seguir perguntando outras questões, revisitando velhos mitos e, sobretudo, reequacionando a nossa fé inocente e rotineira no papel crucial da educação visual ou das artes visuais na educação. Porque

mantemos essa fé? O que nos faz acreditar no valor das artes visuais para a educação? Como podemos provar o seu valor no nosso dia a dia? De que maneira as artes visuais na educação têm mudado a vida das pessoas? De que maneira elas contribuem para o bem estar do indivíduo e da sociedade? Qual o seu impacto nas mudanças culturais? Qual o seu impacto social?

Estas perguntas deveriam ser investigadas com mais frequência, porque precisamos desse tipo de evidência, para justificarmos a sua presença no currículo. Existem vários estudos no âmbito da cultura visual que tocam os aspetos da compreensão crítica da cultura visual, mas muitos mais haveria que fazer, pois não basta saber ler e interpretar imagens publicitárias estereotipadas que transmitem valores sexistas, de violência; anorexia, etc., seria necessário também saber se isso influencia a taxa de violência doméstica; de anorexia ou de suicídios. Muita investigação ao longo do tempo precisa de ser feita no que respeita ao impacto da educação artística no bem estar físico, psicológico e social dos indivíduos, no que respeita às suas escolhas ambientais, à sua perceção de património e de cultura. Talvez não exista impacto e se isso acontecer algo está muito errado com as experiências de aprendizagem das artes visuais na escola pública.

## **Os espaços**

Quando se fala de educação com pessoas comuns e de educação artística, a primeira associação que se faz é com os conceitos de escola ou de academia, de ensino público ou privado, de ensino obrigatório, normativo, igual para todos, mas discriminante. Mas na verdade, isso são apenas alguns lugares onde pensamos que as pessoas aprendem e se constroem. Apreendemos informação em lugares variadíssimos, do local ao global, com os massmedia, a Internet, os amigos; os outdoors das rotundas da nossa cidade, o saco de plástico do supermercado, o grupo musical do filho da vizinha do segundo andar, os concursos patetas da televisão, os filmes no youtube, os posts nos blogues e grupos sociais. Cada vez menos temos informação local, apesar do crescimento de pequenos grupos ativistas locais. Cada vez menos temos atividades culturais locais apesar de pequenas tentativas de grupos locais. Também acedemos a informação nas escolas e nas universidades e às vezes aprendemos a transformar alguma dessa informação nas escolas e nas universidades.

Claro, a escola é para ensinar, o que pode não abarcar toda a dimensão do aprender, do construir-se, do saber estar, do saber ser e do saber fazer. Sempre foi assim, porque queremos que seja diferente? Talvez porque nos dizem que a escola deve preparar os cidadãos para o mundo real. Mas na maior parte das vezes, a escola está fechada ao mundo real. Por vezes é absurda, por exemplo, porque não se pergunta porque crianças de seis, sete anos têm de carregar sete

quilos de livros às costas por dia. Porque em vez de pôr em causa os seus conteúdos e as suas estratégias não reconhece os potenciais de desenvolvimento dos alunos que não se situam na norma. Na maior parte das vezes as pessoas que trabalham nas escolas não questionam currículos ocultos. As escolas vivem numa dimensão estagnada do conhecimento considerado útil ou, talvez, queiram promover apenas uma fasquia considerada aceitável do conhecimento para todos: as básicas literacia e numeracia. Embora vários investigadores o tenham reclamado (Aguirre, 2000; Hernandez, 2002) a escola não é um lugar de prazer, onde os alunos se sentem bem, não oferece disciplinas ou áreas interdisciplinares, onde se criticam os fundamentos da sociedade neoliberalista, as leis de oferta e procura e a obsessão pelo consumo. A escola é a escola: rotineira; fragmentada em disciplinas estanques; ritmada por intervalos de tempo artificiais; normativa e discriminadora. Uma instituição de poder que mede os resultados através de testes objetivos. Atópica, preparada para rejeitar tudo o que lhe seja estranho. E nesta escola que temos, a educação das artes visuais tem sido rotineira, normativa e discriminadora. Tudo o resto são utopias.

Mas não podemos deixar de sonhar as utopias. Mesmo que isso não passe de um sonho. Está nas mãos de cada pedagogo, de cada professor, de cada educador lutar pela utopia dentro das margens limitadoras do currículo da escola pública ou privada.

Na verdade, o interesse nas oportunidades de aprendizagem que as artes favorecem em contextos escolares não é assim tão recente (La Pierre e Zimmerman, 1997; Hickman, 2005; Eisner in Knowles e Cole, 2008). No entanto, existem áreas mais inexploradas onde as artes e as artes visuais podem trazer benefícios pessoais e sociais também muito importantes, no ensino não formal, em contextos de galeria, centros culturais ou centros sociais onde se trabalham metodologias ligadas a projetos de trabalho, muitas vezes transgeracionais. Hoje em dia, urge repensar os contextos da educação e os espaços onde se educa, alargando os horizontes e abarcando outros lugares. A escola não é o único lugar possível, os educadores artísticos têm muito mais a oferecer à sociedade, nem sempre, mas também, em contextos escolares. Seria bom, ao mesmo tempo que se reequacionam as finalidades e justificações da educação, que se repensassem também os âmbitos da formação do educador ou do professor de artes em função de diferentes espaços educativos.

## **As perguntas**

Termino estas reflexões com algumas pistas sobre essas dimensões para futuras indagações locais:

1. Como reconhecemos a riqueza das nossas identidades ibéricas na educação artística?
2. Como as artes contemporâneas e as culturas populares se vêm reconhecidas pela educação artística?
3. Como estamos a promover as artes baseadas na comunidade e a educação para a cultura visual?
4. Estaremos a usar as artes e a cultura visual para valorizar todos os portugueses, dentro de uma perspetiva de desenvolvimento sustentável?

Talvez porque acredite que a educação artística é mais do que aprender sobre arte, do que ensinar a conhecer, apreciar, ou produzir objetos artísticos, me sinto próxima da linguagem de muitas práticas de artistas contemporâneos socialmente comprometidos, artistas/professores e investigadores ativistas para quem educar na arte e pela arte não é apenas uma ferramenta profissional, mas um estado de ser e de inquirir, um processo que não se pode dissociar da investigação como procura de conhecimento de si e dos outros (Irwin, 2013) . Preocupo-me neste momento com questões relacionadas com as culturas que habitam os locais onde trabalhamos, com as culturas que normalmente não são reconhecidas ou sequer visíveis nos canais de informação de que dispomos. Gostaria de ver os professores mais envolvidos com questões sociais, recorrendo a práticas de arte mais contemporâneas e comunitárias, que nem sempre são as dos museus, galerias e bienais de arte. Gostaria de ver a comunidade de professores de artes visuais menos segura das suas disciplinas e mais implicada em práticas de questionamento da cultura visual e ações artísticas que pudessem proporcionar aos alunos uma busca pelo conhecimento de si e do outro, numa perspetiva de futuro sustentável.

### Referências Bibliográficas

- Aguirre, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. (2ª ed. 2005). Barcelona: Octaedro-UPNA
- Bamford, A. (2009). *The wow factor*. Göttingen: Waxmann Verlag.
- De Eça, T. T. (2009). Perspectivar o futuro: o papel central da arte educação no ensino. In Assis, H. L. & Rodrigues, E. B.T. (Orgs.). *O ensino de artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas*. (pp.107-113). Goiânia - GO, GRAFSET - Gráfica e Editora Ltda.
- De Eça, T. T.; Pardiñas, M. J. A; Trigo, C. (2012). Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research. *International Journal of Education Through Art*, 8,(2), 183-190.
- Efland, A. D. (1999). *Culture, Society, art and Education in a Postmodern World*. Taipei: InSEA Asian Congress.
- La Pierre, S. & Zimmerman, E. (eds) (1997). *Research methods and methodologies for arts*. Education Reston: NAEA.

- Hernandez, F. (2002). Repensar la educación de las artes visuales. *Cuadernos de Pedagogía*, 312 52-55.
- Hickman, R. (2005). *Why we make art and why it is taught*. Bristol: Intellect.
- Hickman, R. (2006). Raising pupils' self-esteem through leadership activities in art. *International Journal of Art and Design Education*, 25 (3), pp. 329-340.
- Hetland, L.; Winner, E.; Veneema, S.; Sheridan, Kimberly M. (2007). *Studio thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Irwin, R. (2013). A/r/tografia. In B. Dias (Org.). *Pesquisa Educacional baseada em arte* (p. 27). Brasília: Editoraufsm.
- Kearney, G.; Harris, P. (2013). Supporting the creative industries: The rationale for an exchange of thinking between the art and business schools. *International Journal Education through Art* (9.3), 311-326.
- Knowles, J.G. & Cole, A.L. (eds) (2008). *Handbook of the arts in qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- MacDonald, S. (2013). Beyond the creative industries. *International Journal Education through Art* (9.3), 293-309.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, CA: Getty Center for Education in the Arts.
- Steers, J. (2008). Criatividade: ilusões, realidades e novas oportunidades. *Revista Imaginar*, 51, 4-7.
- UNESCO (2011). Agenda de Séoul. [Disponível em -URL\_ID=39949&URL\_DO=DO\_TOPIC&URL\_SECTION=201.html, consultado em 16-03-2014].
- World Arts Alliance (2006). *Joint Declaration*. [Disponível em <http://www.insea.org/sites/default/files/uploads/WAEE%20DOC.PDF>, consultado em 16-03-2014].
- Winner, E.; Vincent-Lancrin, S. (2013). The Impact of arts education. In Liebau, E.; Wagner, E. & Wyman, M.(Orgs.) *International Yearbook for Research in Arts Education*. (pp.71-78). N.Y/ Berlim/Munique: Waxmann.

**Teresa Torres de Eça**

Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte,  
Design e Sociedade (I2ADS, FBAUP-UP)  
teresatorresea@gmail.com

**Correspondência**

Teresa Torres de Eça  
i2ADS, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto  
Av. Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021 Porto, Portugal

Data de Submissão: Janeiro 2013

Data de Avaliação: Abril 2013

Data de Publicação: Abril 2014