

FERNANDO CORREIA  
(org)



# ESTADO MÍNIMO ESCOLA MÍNIMA

1ª Edição 2014



UNIVERSIDADE da MADEIRA  
[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

**CIE-UMa**

Centro de Investigação em Educação  
[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)



FERNANDO CORREIA (Org.)

# **Estado Mínimo Escola Mínima**

**Título**

Estado Mínimo - Escola Mínima

**Organizador**

Fernando Correia

**Edição**

Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa

**Design Gráfico**

Énio Freitas

**Impressão e Acabamento**

João Duarte, Unipessoal, Lda

**Tiragem**

200 Exemplares

**ISBN**

978-989-95857-5-1

**Depósito Legal**

XXXXXXXXXX

© CIE-UMa 2014

[www.uma.pt/cie-uma](http://www.uma.pt/cie-uma)

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

PEst-OE/CED/UI4083/2014

---

## EDUCAÇÃO VISUAL, QUE LUGAR NO QUADRO SOCIAL INSTITUÍDO COM A CRISE?

---

### **Ana Cristina Duarte**

Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco

Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa)

Universidade da Madeira

a\_cristinaduarte@sapo.pt

A educação artística não é um tema de abordagem simples na conjuntura nacional. A visão de ensino artístico tem estado subordinada a diferentes modos de ver a complexa relação entre a arte e a educação, sempre ao sabor da vontade política mais ou menos esclarecida, não sendo consensualmente aceite como um domínio relevante na formação do indivíduo.

Nos últimos anos temos vindo a assistir a um conjunto de graves alterações no sistema educativo que redundaram numa crescente ênfase nas ditas disciplinas nucleares, agora sujeitas a exames nacionais, em claro prejuízo de tudo o mais.

Na atual conjuntura de crise, em que os cortes na cultura e nas artes têm sido significativos, questionamo-nos sobre o lugar que é reservado à educação visual na escola portuguesa.

### **INTRODUÇÃO**

A fim de contextualizarmos a situação e fomentarmos uma melhor compreensão do assunto em debate, começaremos por introduzir uma perspetiva global que nos leve a uma melhor perceção da envolvente.

É notório que o mundo, a nossa sociedade e mesmo a nossa vida privada têm, ao longo das últimas décadas, sofrido profundas alterações. São disso exemplo a globalização, a aceleração crescente, assim como as profundas mudanças que as tecnologias trouxeram ao nosso quotidiano, a nós mesmos enquanto pessoas, e à sociedade em geral.

Nas Artes Plásticas as transformações ao longo do séc. XX foram imensas. A par com as técnicas tradicionais de expressão, que se transformaram designadamente através de múltiplas explorações, emergiu uma série de novos modos de “fazer” através dos meios digitais de som e imagem, que nos trouxeram, inclusive, novas formas de arte. Sardinha

(2006) afirma que “...ao longo da segunda metade do século XX, as artes ditas visuais transformaram-se gradual mas seguramente, face a cenários civilizacionais e humanos (políticos, económicos, sociais, científicos e culturais) totalmente inesperados e, por vezes, desconcertantes...” (p. 1). Hoje, desfrutamos “...de formas artísticas que, sendo verdadeiramente deslocalizadas, pura energia, remetem para “novas formas de fruir” e criar, e que se caracterizam essencialmente por formas subjectivas, indeterminadas, de estar na vida e no mundo.” (p. 2).

Todavia, a área da comunicação visual não se restringe ao mundo das artes, é muito mais abrangente. A imagem inunda e domina o nosso quotidiano. A nossa cultura é, hoje, tal como afirma o professor Paul Duncun (2010), “*uma cultura visual*”. Nela as imagens são tão abundantes e bombardeiam-nos com tal frequência que nos alheamos, prestamos-lhes pouca atenção, olhamos para elas “de relance”, em vez de as analisarmos cuidadosamente. Situação que se pode configurar algo perigosa porquanto deixamos que nos influenciem acriticamente. As imagens estão por todo o lado, em todo o tipo de suportes e formatos. A preocupação com a imagem ou com a estética impregnou o quotidiano de todos nós, na casa, no carro, nos inúmeros “gadgets” que exibimos, na roupa, na requerida eterna juventude, e por aí fora.

De acordo com Paul Duncun (2010), presentemente, não podemos ignorar a relevância da imagem, ela inunda e domina o nosso quotidiano; não podemos olvidar que as imagens “...são poderosas tanto na formação como na informação das consciências...” e têm “...um enorme impacto na sociedade”.

Esta profusão de imagens é, manifestamente, consequência do incontornável uso crescente das tecnologias que invadem o nosso quotidiano, determinando-o cada vez em maior escala. A este propósito, Ken Robinson (2010) lembra que a tecnologia, designadamente a tecnologia digital, estando a desenvolver-se a uma velocidade que muitos têm dificuldade em acompanhar, e constituindo-se como uma das grandes tendências que indiciam mudanças, tal como previra Alvin Toffler, tem vindo a causar nas últimas décadas, e continuará gerando, profundas alterações imprevisíveis, nas economias globais, acrescentando, cada vez mais, diversidade e complexidade ao nosso modo de ver e estar no mundo.

## **A educação artística em Portugal**

Em Portugal, devido às contingências políticas, as Artes foram durante muito tempo condicionadas por designios algo obscuros e,

consequentemente, a educação artística foi descurada. Com a mudança de regime político, no pós 25 de Abril, os governos democráticos adotaram algumas medidas para promover o acesso e desenvolvimento das artes, mas estas andaram ao sabor das vontades dos decisores e dos recursos do momento, não se conhecendo nenhum plano de fundo para o seu incremento.

No que concerne à educação artística também não se conhece nenhum plano de fundo anterior ao 25 de Abril; registaram-se apenas algumas pequenas iniciativas isoladas e a existência, no plano de estudos formal, de disciplinas como o Desenho e os Trabalhos Manuais, que vingaram lecionadas por professores que, ressalve-se o caso dos oriundos das escolas de belas artes, muitas vezes, tinham apenas formação técnica.

Natália Pais (2000) sintetiza aquilo que considerava ser a educação artística em Portugal antes do 25 de Abril, de um modo muito breve e contundente; atente-se nas palavras:

“Até os anos 50 a iniciação artística da criança restringia-se à prática dos labores femininos, e do desenho geométrico ou à vista.

A década de 60 reconheceu a criança como um ser criador e dotado de formas próprias de expressão cujas manifestações surpreendiam e ensinavam os adultos já esquecidos da sua própria infância. A partir daí facilitava-se à criança o acesso a materiais, iniciava-se no domínio de técnicas e favorecia-se, segundo alguns, o desenvolvimento da sua criatividade e a revelação das suas eventuais potencialidades artísticas.

O contacto com a obra de arte, a sua observação, leitura e crítica, quando feita por crianças era impensável, injustificada e para alguns até indesejável.” (Pais, 2000, p. 13).

Foi já, nos anos oitenta, mais precisamente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, que se anunciou uma intenção mais profunda de promover a Educação Artística. Porém, com a massificação do ensino, e a necessidade premente de docentes habilitados, assistiu-se a um *boom* na formação de professores, desta feita, com alguma preparação, embora talvez não a necessária. A grande maioria era portadora de uma formação de base científica desenvolvida nos cursos de Belas Artes e afins (com maior ou menor qualidade), complementada por uma profissionalização em serviço, generalista, concebida para abranger professores oriundos de todas as áreas. Situação que deixou na formação da

maioria um fosso aberto entre as especificidades tão particulares desta área e as aprendizagens feitas na profissionalização, infelizmente raras vezes conciliadas.

Com a abertura para a educação artística introduzida pela Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, surge a Educação Visual consagrada como disciplina. Um corpo que se queria fundado, destinado a um trabalho de fundo continuamente aprofundado, mas que, ao invés, tem sofrido um conjunto de alterações que caminham no sentido inverso, tanto no que concerne à carga horária semanal atribuída como no que se refere às orientações curriculares. Na década de noventa a disciplina auferia de uma carga horária semanal de três tempos de 50m (150m); porém, em 2001, com a reestruturação trazida pelo Currículo Nacional do Ensino Básico, a carga horária foi reduzida para 90m semanais nos sétimo e oitavo anos e 135m no nono ano (com a agravante de, no nono ano, esta ser uma disciplina de opção, a competir com a Educação Tecnológica). Verificando-se que, no segundo ciclo do ensino básico, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (ministrada por um par pedagógico), que substituiu as anteriores disciplinas de trabalhos manuais e de educação visual, foi, também, vendo ao longo destas transformações a sua carga horária reduzida. Redução que voltou a ocorrer com a recente divisão desta em duas disciplinas - Educação Visual e Educação Tecnológica, as quais passaram a ser ministradas apenas por um professor e não por um par pedagógico, como acontecera até à data.

A orientar as práticas, desde 2001 coexistiam dois documentos, o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), datado de 2001, e o programa da disciplina de Educação Visual do terceiro ciclo (anterior a este e apenas reestruturado com a sua publicação). Ambos, CNEB e programa da disciplina, embora construídos à luz dos conhecimentos da época, padecendo de inúmeros males, eram, todavia, passíveis de serem trabalhados de acordo com os pressupostos construtivistas, se os professores para isso estivessem formados. Privilegiavam a experimentação, o desenvolvimento da criatividade e o desenvolvimento de projetos, assim como a fruição e a análise crítica da imagem e da Obra de Arte.

No CNEB, a componente de Educação Artística integra as áreas da Expressão Plástica e Educação Visual, Expressão e Educação Musical, Expressão Dramática/Teatro e Expressão Físico-Motora/Dança, disciplinas independentes, com "...línguas, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, gêneros, técnicas, processos e significados específicos..." (2001, p. 149), e prevê que a "literacia em artes", que implica um conjunto de

competências comuns a todas estas disciplinas, assente em quatro eixos interdependentes que as determinam: Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade; Compreensão das artes no contexto (p.152).

No que concerne mais especificamente à Educação Visual, surge estruturada em torno da ideia de que as Artes Visuais, sendo “...uma área de reconhecida importância na formação pessoal em diversas dimensões – cognitiva, afectiva, comunicativa” (p.155), são relevantes no sistema educativo porquanto promovem o desenvolvimento do sujeito através das relações: fruição-contemplanção, produção-criação e reflexão-interpretação.

Sabemos, porém, que as práticas de muitos professores da área radicam num modelo *ritualizado* com profundas influências do modelo desenvolvido na Bauhaus, em que se estudam sectorialmente os elementos da gramática visual, assim como algumas técnicas, geralmente as ditas mais “simples e limpas” - os riscadores sobre o suporte de papel - devido, diz-se, às dificuldades logísticas. Tal modelo é implementado com jovens de terceiro ciclo acriticamente, sem uma visão do todo, nem uma busca de levar os alunos à compreensão do que é a obra de arte e da sua fruição crítica, descurando igualmente uma perspetiva crítica da envolvente quotidiana impregnada de inúmeros elementos da comunicação visual. Modelo que teve o seu lugar, mas que é manifestamente insuficiente para o necessário enquadramento da complexidade da presente Cultura Visual e das Artes Visuais na atualidade.

### **Teorias para a Educação Visual**

“As Imagens são poderosas tanto na formação como na informação das consciências e as imagens hoje têm um enorme impacto na sociedade. O que nos leva a crer que a educação visual deveria estar no centro do currículo e não na periferia.”

(Duncum, 2010, p. 6).

De acordo com uma crescente consciencialização de que a conjuntura atual é cada vez mais uma Cultura Visual, o que seria expeável era que estivéssemos a envidar esforços para reequacionar o currículo e as práticas à luz de novos preceitos. Para tal, poderíamos ir server ensinamentos aos estudos desenvolvidos no âmbito do Projeto Zero nos Estados Unidos, aos estudos de Michael Parsons, Howard Gardner e Abigail Housen ou aos de Paul Duncum, entre outros, que se têm dedicado à busca da melhoria da

educação para a literacia visual. Autores que entendem que a Educação Artística deve buscar a apreensão de contatos profundos com a imagem e com a obra de arte, em qualquer idade, através do incentivo à reflexão acerca da Obra, da sua mensagem explícita e implícita e da linguagem que veicula.

Podíamos, igualmente, inspirarmo-nos no trabalho de investigação-ação na área da educação estética desenvolvido entre nós pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, no projeto de Investigação em Desenvolvimento Estético (IDE), cuja face mais visível é, talvez, o projeto “Primeiro Olhar” – programa integrado de artes visuais, desenvolvido por uma equipa de colaboradores, coordenada por João Pedro Fróis, com assessoria de Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques.

O projeto funda-se, de acordo com Natália Pais (2000), nos preceitos de cariz pedagógico, cultural, estético, social e político que regem o trabalho da Fundação. Preconizam, entre outros preceitos igualmente importantes, a “...valorização de um modelo radicado nos princípios de uma pedagogia libertadora, criativa e divergente, exercida através de métodos activos, participação directa, relação dialéctica entre o educador e o educando.” (p.14); a inserção da educação num contexto cultural, “...dinâmico, facilitador de vivências pessoais e significativas, sem preconceitos quanto ao carácter elitista dos lugares de acesso à fruição e à criação artísticas”, sabendo que qualquer espaço - seja o museu, a escola ou o banco de jardim - podem ser espaços para aprender e ensinar; e o contato com a obra de arte não apenas como objeto de contemplação, mas, sim, valorizando a sua

“relação dinâmica com o observador, a sua capacidade de descoberta, informação e análise, a tomada de consciência da sua dimensão participativa e crítica, a capacidade de se sentir «Sujeito», de se exprimir através de uma linguagem adequada às questões da arte e de avaliar em função de parâmetros adequados à perspectiva das suas apreciações estéticas.” (p.14)

Lembremos que, embora, tal como afirma Parsons (2000), os estudos em teoria da arte e em psicologia da arte tenham vindo a incidir mais sobre o fazer arte do que sobre a sua compreensão, tal como a própria educação, é fundamental que caminhemos no sentido de também promovermos o desenvolvimento da compreensão artística centrada na ideia de que a arte é uma forma de comunicação; de que “... Se a arte contém significado, então a nossa apreensão da arte é uma forma de compreensão” (Parsons, 2000, p. 174).

Maxine Greene (2005), defensora de que é fundamental o desenvolvimento de uma educação artística profunda, lembra que as

verdadeiras experiências estéticas exigem uma participação consciente na obra, a emissão de energia e a capacidade de apreciar o que haja para apreciar na obra, motivo pelo qual o saber acadêmico formal de outrora é manifestamente insuficiente, uma vez que não é o mesmo que construir imaginativamente um mundo fictício e introduzir-se nele perceptiva, afetiva e cognitivamente. Hoje, o que é fundamental é levar os alunos a esta ordem de implicação; é estabelecer um equilíbrio delicado entre ajudá-los a prestar atenção – às formas, pautas, sons, ritmos, recursos estilísticos, contornos e linhas – e ajudá-los a libertar-se para que tornem as obras de arte significativas para si mesmos.

Paul Duncum (2010) salienta que, no âmbito da educação visual, é fundamental que o professor perceba e leve os discentes a perceberem que as imagens, todas as imagens, são poderosas, tanto na formação como na informação das consciências; que, assumindo que vivemos no seio de uma cultura marcadamente visual, o professor reconheça e leve os alunos a reconhecerem que é necessário analisá-la para a conhecer.

Duncum (2010) realça que, como todas as imagens se relacionam com ideologias, é essencial desvelar o modo pelo qual o fazem; e que a interpretação das mensagens estéticas desvende as ideologias e os incitamentos ao prazer que estejam por detrás. Todavia, também salienta que uma análise desta monta não é passível de ser feita numa comunicação *top/down*, do professor que informa para o aluno que recebe, tem que decorrer de uma construção do discente, a qual ocorre quando se a faz assentar inicialmente na conjuntura próxima, local, nas imagens que lhe são significativas, para, posteriormente, a alargar para imagens de outra ordem e/ou origem.

De acordo com Duncum (2010) a análise de imagens, tanto do ponto de vista da produção como da interpretação, ao invés de se fixar no modelo modernista que vigorou por muito tempo, deve assentar num modelo que vai muito para além da apreciação dos aspetos formais relativos aos elementos da linguagem plástica. Deve, igualmente, ter em conta:

1) Os elementos definidores de significados oriundos das linguagens da fotografia e cinema, designadamente no que concerne às subjetividades inerentes às escolhas de ângulos, enquadramentos e iluminação;

2) E privilegiar parâmetros como: A estética – sabendo que as qualidades estéticas, sejam quais forem, pelas suas qualidades sensoriais intrínsecas, apelam aos sentimentos, tornando-se apelativas e embrulhando, por isso mesmo, as ideologias; O olhar (do observador) – introduz o observador e o seu contexto na análise, carregado com todas as suas ideologias que informam igualmente a leitura em causa; E a

intertextualidade – na consideração da relação da imagem com outros textos culturais (livros, poemas, músicas, imagens).

Lembremos que, em conformidade com Abigail Housen (2000), a educação estética deve assentar num modelo construtivista, no qual os aprendizes sejam levados a expressar sucessivamente as suas leituras da obra de arte sem que essas leituras estejam sujeitas a juízos de valor, partilhando-as com o seu grupo de pares. Esta é uma prática que cria uma conjuntura que vai provocando a crescente (re)construção do sistema interno de observador e gerando leituras cada vez mais sofisticadas. O professor deve abster-se de apresentar leituras suas ou de outrem e limitar-se a colocar questões que provoquem um olhar atento adequado. E criar o ambiente necessário para que os discentes olhem a arte de um modo mais rico e, conseqüentemente, vejam estimulada a sua expressão.

Martine Joly (2008) salienta que a expressão verbal da análise do mundo visual é um processo difícil e complexo de extrema relevância para a construção de conhecimento, tal como o processo cultural inverso, o de passar do verbal ao visual. Ambos são processos relevantes para o aprofundamento do conhecimento da análise de sentido no universo da produção e interpretação da imagem.

A este propósito, relativamente às estreitas relações estabelecidas entre a verbalização e o desenho, lembremos Vigotsky, que fazia referência à ocorrência, na mais tenra idade, de um contínuo deslocamento do processo de nomeação ou identificação para o início do ato de desenhar num processo recursivo que é simultaneamente decisivo para o desenvolvimento da escrita e do desenho. E evoquemos o preconizado no projeto Primeiro Olhar, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, relativamente à necessidade da simultaneidade de estímulos oriundos das explorações inerentes à produção artística e das experiências de proximidade às obras de arte e conseqüente interpretação. No decurso desse processo, as crianças aumentam os seus conhecimentos sobre arte, sendo estimuladas a fluidez de pensamento, a sensibilidade estética e a vontade de comunicar expressivamente.

Aliás, já Rudolf Arnheim (2006) salientara a necessidade de o desenvolvimento das capacidades expressivas decorrer em simultâneo e, de algum modo, em conseqüência do aprofundamento ativo, concentrado, dirigido para a melhoria da qualidade dessa expressão através de um crescente aprofundamento dos conhecimentos do campo. O aprofundamento da expressão é concomitante ao aprofundamento dos conhecimentos dos meios através dos quais comunica. Ideia convergente com a defendida por Howard Gardner (1999; 2005) e Mihaly

Csikszentmihalyi (2002; 2006) de que, em qualquer campo, a capacidade criativa se desenvolve em simultâneo com o aprofundamento dos conhecimentos científicos inerentes ao mesmo.

Recordemos que, de acordo com Torre (2005), não é possível desenvolver a criatividade (e é impensável pensar em educação artística sem pensar no desenvolvimento da criatividade) se não se fizer uso de metodologias que assentem essencialmente em estratégias baseadas na aprendizagem relevante, no desenvolvimento de habilidades cognitivas e numa atitude transformadora. O que pressupõe a organização de atividades inovadoras, flexíveis e motivantes; e uma mediação atenta à experiência, colaboração e implicação do aluno.

Uma educação que, de acordo com Torre (2005), deve patentear como características mais marcantes: a natureza flexível; o uso preferencial de metodologias indiretas; um enfoque preferencial no desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas; ser imaginativo e motivante; estimular a combinação de materiais e de ideias; assentar numa relação favorável entre o docente e os discentes; cuidar em simultâneo dos processos e dos resultados; instigar a indagação e a autoaprendizagem, o caráter integrador e a autoavaliação.

Convém, ainda, referir aqui sucintamente um conjunto de outros aspetos de que nos fala Torre, que influem no trabalho de sala de aula, e importa serem repensados, designadamente: A adequação do tempo às características e necessidades de cada indivíduo e de um projeto, condição para o seu desenvolvimento profundo e para o fomento de aprendizagens significativas. A qualidade e organização do espaço físico. O modelo de comunicação utilizado: vertical professor/alunos ou horizontal estimulador da comunicação do aluno com o professor e interpares. A atmosfera criada, que se quer aberta e tolerante, consagrando os valores de respeito e aceitação, pelo professor e alunos, pelas ideias e produções dos alunos e pela expressão das suas diferenças individuais.

### **O lugar da Educação Visual na escola, hoje**

A realidade vivida na escola, todavia, é bem diversa da de um caminho inovador aberto, construtivista, é a de uma crescente arregimentação. Por ordem ministerial abandonou-se o propalado no CNEB, sem que, contudo, tenham sido publicadas outras orientações a não ser as Metas Curriculares, quais “objetivos” reducionistas que fecham a visão do professor e podem levar a práticas cada vez mais segmentadas, sem visão do todo, impedindo um desenvolvimento global.

A avaliação externa imposta aos alunos em algumas disciplinas coloca obrigatoriamente o enfoque na preparação para essa avaliação, deslocaliza as atenções dos professores e dos órgãos da escola da problemática das aprendizagens significativas para a falsa importância dos rankings, em claro prejuízo de tudo o mais, gerando indireta, mas notoriamente, uma cada vez maior hierarquização das disciplinas. E, conseqüentemente, a crescente desvalorização da Educação Visual – o descrédito, o desinvestimento, tanto por parte dos órgãos de gestão quanto por parte dos próprios professores da disciplina, cansados da “luta inglória” pela afirmação dentro e fora da escola; e de um número enorme de turmas e alunos, com quem têm dificuldade em desenvolver um trabalho coerente (devido à carga horária semanal reduzida).

Acrescem a tais medidas as referentes a um claro desinvestimento generalizado na educação, de que salientamos os cortes orçamentais; os cortes no pessoal docente (por vezes sem critério aparente) e não docente; e o descuro da formação docente inicial e contínua, esta última deixada estritamente a expensas do professor (cujo salário tem vindo a ser sistematicamente reduzido), em horário pós-laboral, e ao sabor do que vai “aparecendo”, seja ou não da área.

Perante este quadro, a pergunta que se impõe é: Será possível a transformação necessária? Haverá esperança?

Sabemos que há exceções, que há escolas que buscam trilhar outros caminhos, valorizando as artes. No nosso meio, vemos alguns professores dedicados buscando novos caminhos, vemos escolas com eventos e projetos dedicados às artes. Porém, são caminhos solitários e, quiçá, até pouco consistentes, não nas ideias em que se fundam, mas nos apoios que reúnem. São escolas em que um grupo de docentes, nunca todos, comunga dessa vontade de fazer melhor, de proporcionar aos alunos um contato mais profundo com a arte, nas suas dimensões de criação e fruição crítica. São escolas em que os dirigentes, por uma qualquer força do destino, a rumar contra o sistema, são sensíveis à ideia da importância de uma formação abrangente, holística, que inclua todas as dimensões do Ser.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnheim, R. (2006). *Arte e percepção visual*. São Paulo: Thomson.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Csikszentmihalyi, M. (2006). *La créativité*. Paris: Robert Laffont.

- Duncum, P. (2010). Conceitos chave da educação para a cultura visual. *Imaginar nº52*, pp. 6-13. Consultado a 26 de Janeiro de 2011 através de: [http://www.apecv.pt/index.php?option=com\\_content&task=blogcategory&id=13&Itemid=26](http://www.apecv.pt/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=13&Itemid=26).
- Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 201-243). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gardner, H. (1999). Os padrões dos criadores. In M. Boden, *Dimensões da criatividade* (pp. 149-163). Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós.
- Greene, M. (2005). *Liberal la imaginacion*. Barcelona: Editorial Graó.
- Housen, A. (2000). O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Joly, M. (2008). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Leontiev, D. A. (2000). Funções da arte e educação estética. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministerio da Educação, Departamento da Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Consultado a 26 de Outubro de 2010 através de: [http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional\\_Comp\\_Essenciais.aspx](http://www.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/CNacional_Comp_Essenciais.aspx).
- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica. (s.d.). *Programa de Educação Visual - Ajustamento*. Consultado a 02 de Novembro de 2011 através de: <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=52&ppid=3>.
- Pais, N. (2000). Introdução. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 127-145). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Parsons, M. (2000). Dos repertórios às ferramentas: ideias como ferramentas para a compreensão das obras de arte. In J. P. Fróis, *Educação estética e artística, abordagens transdisciplinares* (pp. 169-189). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2010). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sardinha, I. (2006). *Arte e pedagogia*. Oeiras: Celta.
- Torre, S. d. (2005). *Dialogando com a Criatividade*. São Paulo: Madras.
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.