

## Arts & Culture, un proyecto *glocal*: procurando um novo sentido na educação pela paz

Arts & Culture, un proyecto *glocal*: en busca de una nueva dirección en la educación para la paz

Arts & Culture, un proyecto *glocal*: looking for a new direction in education for peace

**Maria Genoveva Moreira Oliveira**

E-mail: [genovevaoliveira@gmail.com](mailto:genovevaoliveira@gmail.com)

*CHAIA, Centro de Investigação de História de Arte e Investigação Artística, Universidade de Évora*

**Tipo de artigo:** Artigo Original

### RESUMO

Nas categorias de efeitos da intervenção da arte para os alunos, o mais frequente é distinguir o desenvolvimento pessoal, especialmente a auto-estima e a autoconfiança, o desenvolvimento social, afectivo, como resultados de prazer e a sensação de realização, habilidades e técnicas, o conhecimento da forma de arte e a análise. Educar para a paz através da arte visa a envolvência de alunos por vezes problemáticos, que têm interesses divergentes da escola, problemas sociais e familiares graves. É também importante referir outros efeitos associados a estes, como o tipo de intervenção, a natureza e a extensão do projecto, a relação professor-artista e artista-aluno e a relação da quantidade de actividades e do seu desenvolvimento e divulgação no tempo. Neste estudo, queremos privilegiar a relação criativa entre artistas e estudantes. Teorizamos através da prática da hermenêutica da “pedagogia tóxica”, que fornece um instrumento hipotético para criticar o processo de aprendizagem no âmbito da escola / vida moderna / globalização.

**Palavras-chave:** Relação artista-aluno; pedagogia tóxica, produção de discurso, educação artística pela paz, pedagogia crítica.

### RESUMEN

En las categorías de efectos de la intervención de los estudiantes de arte, el más común es distinguir el desarrollo personal, sobre todo autoestima y confianza en si mismo, en desarrollo social, emocional, como resultado de placer y sensación de logro, habilidades y técnicas, los conocimientos, la forma de arte y el análisis. Educar para la paz a través del arte busca la participación de los estudiantes, a veces problemática, que tienen intereses divergentes de la escuela, graves problemas sociales y familiares. También es importante tener en cuenta otros efectos asociados a estos, como el tipo de intervención, la naturaleza y el alcance del proyecto, la relación entre artista-profesor y la relación artista-alumno, la canti-

dad de actividades, su desarrollo y difusión en tiempo. En este estudio, nos centramos en la relación creativa entre artistas y estudiantes. Teorizado a través de la práctica de la hermenéutica de la “pedagogía tóxica”, instrumento hipotético que proporciona una herramienta de crítica de el proceso de aprendizaje dentro de la escuela / la vida moderna / globalización.

**Palabras clave:** La relación artista-alumno; pedagogía tóxica, la producción del discurso, la educación artística para la paz, la pedagogía crítica.

#### ABSTRACT:

The most frequently categories of art interventions effects for pupils and young people are personal development, especially self-esteem and self confidence, social development, affective outcomes such as enjoyment and sense of achievement, skills and techniques, artform knowledge and appreciation. Educating for peace through art seeks the involvement of difficult students, which have divergent interests of the school, serious social and family problems. It is also important to mention other effects associated as the type of intervention, the nature and extent of planning, artist-teacher relationship and artist-pupil relationship and the amount and spread of time. In this study I want to privilege the creative relationship between artists and students. I theorise through the practice of “toxic pedagogy hermeneutics”, which provides a hypothetical instrument to critique the process of learning in the framework of the school/modern life/globalization.

**Keywords:** Artist-student relationship; toxic pedagogy, speech production, art education for peace, critical pedagogy.

## INTRODUÇÃO

Pretendemos com este projecto uma atitude de pedagogo de arte crítico que tenta tornar explícitas as componentes ocultas do currículo e as dinâmicas que os textos visuais criam. A pedagogia crítica pode ser incómoda, mas é reflexiva e cria enfoques alternativos. É a partir de um exercício “incómodo”, o da crítica e da reflexão, que os alunos e os docentes poderão questionar os significados das obras de arte. O sentirmo-nos incomodados é um ponto de partida para qualquer aprendizagem. Mas como ensinar e pesquisar numa perspectiva histórica crítica artística? Um projecto que envolve artistas plásticos locais e estudantes do ensino secundário profissional, bem como o contacto com museus de arte moderna e contemporânea e galerias de arte, tem revelado que os jovens são capazes de problematizar o sentido da arte, comunicar valores e posições que adoptam nos seus percursos e no trabalho com os outros, adquirindo uma nova linguagem e um novo vocabulário (Barbe-Gall, 2009). O projecto tem demonstrado uma componente prática do trabalho baseada numa concepção de que as respostas subjectivas e pessoais podem reforçar e enriquecer o ensino, através do constante questionamento da aprendizagem. Através das suas experiências de investigação, os estudantes podem escolher diferentes histórias de produção de arte ao longo dos tempos, bem como descobrir diferentes interesses em relação a diferentes artistas, através dos quais podem reflectir e fazer uma análise sobre os seus próprios interesses.

### 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O processo de ensino (ensino formal ou não formal) não pode proporcionar representações absolutas da verdade, assim como a interpretação do conhecimento está também sujeita a uma reinterpretação por parte do aluno/docente de acordo com o género, a cultura, as capacidades e o contexto étnico. As condições pós modernas estão a modificar a concepção da aprendizagem dos educadores, a forma de aprender dos alunos e a análise da aprendizagem. Uma das grandes premissas da educação de uma forma geral e especificamente da educação artística é que os professores deveriam alertar os seus alunos para a tomada de consci-

ência da grande diversidade, de interpretações possíveis, das grandes mudanças e diferenças a que o conhecimento está sujeito e que essa flexibilidade é fundamental para o pensamento criativo (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 83). Não é fácil ensinar numa perspectiva pós moderna. Certos estudos críticos têm apontado que a educação assinala a existência de mecanismos de conservação e reprodução das dimensões socioeconómicas de estrutura que operam sistematicamente ao serviço dos interesses da indústria e do Estado, com o objectivo de produzir uma força de trabalho eficiente e um consenso político (Efland, 2002). Uma reforma educativa pactuada por estes vectores suscita certos estilos do conhecimento como o produtivo e o burocrático, ambos assentes numa mudança superficial do sistema ao invés de uma reformulação profunda, assente numa abstracção do conhecimento, pensando a prática como algo separado da teoria, sustém a ideia de que os professores e as pessoas de uma forma em geral podem desempenhar funções múltiplas incluindo as burocráticas (Eisner, 2003). De um ponto de vista pós moderno, uma reforma educativa deveria alimentar o uso do conflito como ferramenta de aprendizagem, ao invés de se procurar o consenso entre professores e alunos. O avanço da aprendizagem cooperativa e outros tipos de trabalho em grupo na escola faz-se com a promoção da identificação de problemas (Field, 1970).

A teoria pós moderna retoma algumas das questões e temas que só se podiam abordar em certas disciplinas como a crítica, a história de arte e a estética, transportando em si grandes modificações no seu conteúdo e sentido dessas disciplinas e dilui os limites que as separam de outras áreas temáticas. Dentro da escola, estas questões da transgressão entre as disciplinas não são abordadas ou são levemente abordadas, da mesma forma que se ignora a representação do conhecimento como uma construção social e raramente se tem em conta a opinião dos estudantes ou do público. Para ensinar sob um ponto de vista pós moderno, é necessário conceptualizar a história como instável, não linear, culturalmente integrada, de identidades concretas e muito interpretativa (Hughes, 1993). Os educadores dependem de instituições públicas e como tal tiveram de se submeter e adaptar para poder sobreviver. Devido a estas dificuldades e às de representação, a educação artística tem pouco a ver

com o conhecimento da comunidade da arte, acabando por ser um híbrido de conceitos educativos gerais e práticas artísticas do momento (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 88).

Outras características a analisar na relação da educação artística e as teorias pós modernas é o individualismo e o multiculturalismo. O conceito do individualismo na educação artística surge através das concepções de originalidade, talento artístico, expressão do eu, fomento da responsabilidade e do conceito da excelência (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 88). O auge do multiculturalismo na educação e nas políticas educativas surge aliado aos problemas disciplinares das escolas em vários países. Para resolver estes problemas, os educadores anteriormente recorriam a meta relatos de estruturas e controlo, histórias baseadas no colonialismo e dominação masculina impregnes de estereótipos e generalizações culturais em relação aos dominados. O pensamento pós moderno alimentou um certo pessimismo em relação aos meta relatos com fins educativos. Para terminar com os meta relatos, é necessário uma análise mais desfragmentada e uma justaposição de identidades culturais através de encontros de culturas para observar as suas complexidades (Clifford, 1988).

O pós modernismo procura o pluralismo inerente à própria vida. O curriculum pós moderno deve abordar estas questões do individualismo e do multiculturalismo, de modo que reflecta condições sociais mais amplas. O individualismo per si sai derrotado no interior destas propostas porque a escola é um espaço social e com uma missão socializante, mas por outro lado interrogamo-nos se haverá realmente um espaço dentro da escola para o individualismo dos estudantes? Condicionados nas suas atitudes e muitas vezes obrigados a desenvolver os mesmos trabalhos que os seus colegas, trabalhando em condições controladas por normas da instituição, copiam-se uns aos outros e copiam de outras fontes, normalmente realizando “copy paste” da internet. Neste contexto, pretendemos através do arts&culture dar um espaço ao individual, sem esquecer o social, incentivando o diálogo e fomentando as relações interpessoais que permitam uma diferente relação entre os alunos e entre os alunos e a escola. A abordagem dos temas teóricos e práticos que

é realizada em cada turma é diferente, pois diferentes são também as suas características.

A ideia moderna de incentivar o individualismo nos estudantes pela livre expressão, não passou, muitas vezes, de uma ideia utópica. Sob o ponto de vista pós moderno, passa pela tomada de consciência dessa utopia, dessas dificuldades entre a dicotomia indivíduo e a sociedade (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 90). A representação multicultural no curriculum é segmentada e instável. Os artefactos são por vezes apresentados de forma desfragmentada e descontextualizada, muitas vezes analisados pela perspectiva moderna ocidental de uma análise formal, sem que isso leve professores e alunos a extraírem as consequências dessa situação. Para Sleeter e Grant (1987), o problema da introdução do multiculturalismo nas escolas é que se deixou o seu papel totalmente focalizado nas mãos dos professores, considerando-os os únicos agentes dessa responsabilidade. Em alguns casos, em certos países, os governos e as instituições do ensino tentaram integrar todas as culturas de igual modo no curriculum, mas para além da legislação ser reduzida, de uma forma geral, a apresentação limita-se a um número reduzido de artefactos que representam essas culturas. A questão do multiculturalismo num novo conceito de curriculum remete-nos para questões que devem ser reflectidas como a apropriação e o significado cultural e a importância da interpretação e reflexão destes temas para professores e alunos.

A perspectiva pós moderna é difícil e complexa e muito permeável à influência dos meios tecnológicos de informação que proporcionam o acesso à cultura simbólica, mas necessitando de uma atenção cautelosa na sua utilização para fins educativos. Certos estudos têm demonstrado que os educadores de arte e os outros de forma geral, têm manifestado uma séria preocupação perante a possibilidade dos computadores controlarem os alunos limitando a sua criatividade, a sua interacção social e a capacidade de pensamento crítico, o que não têm necessariamente que ser assim (Bowles S and Gintis H. 2002). Se por um lado há esse risco, também a utilização da internet e do computador poderá levar a potenciar certas facetas do pensamento crítico, bem como o

desenvolvimento da informação sobre o conhecimento artístico e a criação artística (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 88). Como forma de apoio aos trabalhos teóricos e práticos do projecto arts&culture são solicitados trabalhos aos alunos em Multimédia, (moviemaker, flash, powerpoint, construção do blog ou outros) que aliem a componente activa e profissional do curso, conduzindo os alunos ao encontro de um sentido de utilidade no que pesquisam e criam.

Na teoria pós moderna, a arte é uma forma de produção cultural destinada a criar símbolos de uma realidade comum através da reciclagem de conteúdos e métodos e técnicas de formação modernas e pós modernas. Valoriza os pequenos relatos de várias pessoas ou grupos sem representação do cânon dos artistas tentando explicar as repercussões do poder na homologação do saber artístico, utilizando argumentos relacionados com a desconstrução para mostrar que não há pontos de vista privilegiados. Reconhece que as obras de arte têm múltipla codificação em vários sistemas simbólicos. O valor desta teoria assume-se na necessidade de melhorar e aprofundar o nosso entendimento sobre o panorama social e cultural (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 126)

“Uma responsabilidade essencial da educação no futuro será ensinar os alunos acerca do poder das imagens e das liberdades e das responsabilidades que observam neste poder. Se queremos que os alunos compreendam o mundo pós-moderno em que vivem, o currículo terá de prestar uma maior atenção ao impacto das formas visuais de expressão mais além dos limites tradicionais do ensino e da aprendizagem, incluindo o limite das culturas, das disciplinas e das formas artísticas” (Efland, Freedman, Stuhr, 2003: 88). Através da análise das imagens visuais que nos rodeiam na imprensa, na televisão, na internet, na publicidade, no cinema temos analisado de forma comparativa e reflexiva o discurso da história da arte no passado e na contemporaneidade, num processo de avanço e recuo na história tentando estabelecer um fio condutor e observando rupturas na linguagem artística. Na opinião de Maria Acaso (2009:24), a linguagem visual está seriamente ameaçada por um processo interno de hiperdesenvolvimento, a pedagogia está ameaçada pela Pedagogia Tóxica, uma metodologia edu-

cativa que vive nos tempos actuais um grande progresso. Acaso define a pedagogia tóxica como sendo “Um modelo educativo que tiene como objetivos: a) que los estudiantes formen su cuerpo de conocimientos a través del conocimiento importado (metanarrativas) y b) sean incapaces de generar conocimiento propio” (2009: 41). Aos professores da maioria dos países ocidentais não foi questionado sobre o desenho curricular das disciplinas, muitas vezes não sabemos como foram elaborados estes programas que nada têm a ver com a realidade dos nossos alunos. A pedagogia tóxica consegue que não haja interrogação sobre o sistema e que actuemos sem reflexão, tendo como objectivo que os estudantes formem um corpo de conhecimentos através das metanarrativas e sejam incapazes de produzir conhecimento próprio. É um modelo centrado nos resultados em vez de estar centrado na aprendizagem, criando uma enorme competitividade, utilizando um método de monólogo em que o estudante não tem um papel interventivo, logo não há interesse na desconstrução profunda para chegar à verdadeira mensagem (Geahigan, 2000).

Como competir com as imagens da internet, da televisão que invadem o olhar dos nossos alunos? Como competir com os ídolos como Britney Spears ou Lady Gaga ou jogos de computador com a fama de Counter Strike? A adrenalina despoletada por estas imagens não tem concorrência no universo escolar. Esta competição é fortíssima em contraposição com programas cujos conteúdos estão, por vezes, desajustados relativamente aos cursos profissionais do ensino profissional português e ao perfil do estudante que frequenta estes cursos. As artes sofrem de um sistema de espectáculo sem precedentes, associada ao consumo diário de imagens (na nossa casa, na internet, nos outdoors, no nosso telemóvel). A Educação Artística, a Didáctica das Artes e da Cultura Visual são áreas educativas no mundo do conhecimento e da educação que detém uma linguagem específica, a linguagem visual. Gilles Lipovetsky (2004:8) refere os conceitos Hiper e Mundo- Imagem, numa sociedade actual que classifica de hiperconsumo, a sociedade do supermercado, da publicidade, do carro e da televisão.

É esta sociedade com as suas características que nos transmite um novo tipo de linguagem visual. Os conceitos mun-

do-imagem e consumo-mundo utilizados por Lipovetsky inserem-se num universo de globalização, do mercado da oferta e da procura em que sistematicamente somos convidados a consumir uma demanda do hedonismo selvagem em que todas as experiências são comercializadas e em todas as idades. O desejo é permanente e insinua-se através das representações visuais de carácter comercial. Efectivamente para os nossos alunos é muito mais divertido ir ao shopping do que aquilo que podem aprender num espaço fechado de sala de aula, através de um manual. Maria Acaso refere que se passou de um desenvolvimento da Linguagem Visual para um hiper desenvolvimento da Linguagem Visual e que três factores foram decisivos: o desenvolvimento da técnica, a espectacularidade das mensagens visuais e o desenvolvimento do hiperconsumo (2009: 27).

Se pensarmos no grande avanço tecnológico criado a partir da Revolução Industrial, as relações humanas, os sistemas de produção e de comercialização transformaram-se grandemente. O aparecimento da fotografia na primeira metade do século XIX e como este invento transforma grandemente as formas de representação nomeadamente a pintura, o invento do cinema mudo com os irmãos Lumière, a electricidade, o telefone, o desenvolvimento da imprensa, o aparecimento da televisão. Mas se estas são invenções tecnológicas que marcaram um ciclo até às primeiras décadas do século XX, não menos importante será a transformação ocorrida entre os anos setenta e noventa com o desenvolvimento do tratamento das representações visuais. O desenvolvimento dos computadores, software, Photoshop, scanner, câmara digital, telefone móvel e mais tarde já no século XXI o desenvolvimento de novas ferramentas da Web, com o aparecimento de espaços de comunicação como o youtube, H5, Twiter, Facebook, Myspace, Photolog, entre outros. O desenvolvimento do software e o retoque das imagens virá afectar largamente o desenvolvimento da cultura visual. A “Mona Lisa” perderá o seu aspecto etéreo, de imortal tranquilidade com o seu “semi sorriso” e adquirirá certamente um aspecto de Samantha Fox. A câmara digital e o scanner permitem que possamos tirar milhares de fotos sem as utilizarmos posteriormente e fazemos um jogo de diversão, de encenação que deixamos de entender, onde começa a verdade e termina a impostura. “Agarrar a foto”

passará a ser uma actividade quase espontânea, de prazer imediato, mas a possibilidade de a transformarmos passará ao processo criador de podermos criar “mentiras visuais”. Como refere Maria Acaso (2009:29) e José Playo (2008), a fronteira entre a realidade e a hiper realidade nunca foi tão difusa. O antes e depois da foto e do retoque visual permite que todos tenhamos corpos esculturais, sem qualquer imperfeição, sem estrias, celulite, pelos no lugar indevido, no fundo corpos impossíveis, irreais, criando aquilo que José Playo refere como a Tirania da Perfeição. A manipulação das imagens é um recurso aprazível de distorcer a realidade e torná-la mais digestiva: “Para editorializar el dia a dia y exorcizar con ingenio. Yo propongo que volvamos a eso, que nos dejemos enamorar outra vez por la antes y no por los despues(...) yo propongo que dejemos de lado esta realidad nomeada, nos sentemos y lo relexionemos. Tenemos que volver a ser librés” (Playo, 2008).

Neste mundo de hiper imagens visuais, como cativamos os nossos alunos para programas de conteúdos histórico-artísticos que lhes parecem distantes no tempo e nos significados? Se por um lado, o hiper desenvolvimento da Linguagem Visual leva a sociedade pós moderna a este “encantamento de sedução”, por outro esmaga porque não promove o diálogo, o espírito crítico, a reflexão (Hernández, 2007). Tornamos a escola e a sala de aula um espaço de motivação, de comunicação reflexiva é um desafio constante e hoje as ferramentas da cultura visual auxiliam-nos nesse processo... se soubermos utilizá-las.

## 2. COMO LUTAMOS DIARIAMENTE CONTRA A PEDAGOGIA TÓXICA?

Como educamos os nossos estudantes do ensino do pré-escolar ao secundário? As mentiras da linguagem visual preocupam-nos no sentido de estarmos desinformados, bem como os nossos alunos, deseducados em relação à leitura de imagens. Estaremos a educar analfabetos visuais que ao desconhecerem a potência da imagem visual, vai consumi-la sem tréguas? Para que o hiperdesenvolvimento da linguagem visual tenha alguma placidez necessita de uma aliada como a educação. Lipovetsky (2004) refere as poucas alternativas em refrear o hiperconsumo, entre elas é imperioso

encontrar novas metodologias de educação e trabalho que permitam ao indivíduo encontrar uma identidade e satisfação que não sejam as dos paraísos passageiros do consumo.

Através da linguagem escrita, oral e especialmente através da linguagem visual, decidimos o que não podemos gritar, mas que expressa quem somos através de símbolos como a nossa roupa, o nosso carro, a nossa casa e muitas vezes é essa informação sobre quem aparentemente somos que decide tudo. Frequentemente, a informação explícita, a que comunicamos de forma consciente, fica em segundo plano. Numa sala de aula, numa visita a um museu, inconscientemente ou não, sempre privilegiamos uns em detrimento de outros, o que muitas vezes acontece por critérios de preferência pessoal. “Un profesor, ante un grupo de alumnos y alumnas, imparte simultáneamente muchas lecciones (no sólo de su materia): de sensibilidad, de respeto, de lenguaje, de compostura, de atención al desfavorecido... O de todos sus contrarios” (Santos Guerra, 2002). Ter consciência destas diferenciações e dinâmicas que vamos estabelecendo entre as turmas e dentro de uma mesma turma terá de ser uma luta constante, pois educar classes mais democráticas é tornar explícito o currículo oculto, o primeiro passo é identificar o “demónio”, como refere Maria Acaso (2009: 53).

Cada escola é uma organização única, com uma cultura própria, no sentido em que proporciona aos seus membros um quadro para a interpretar e agir como um conjunto de significados partilhados pelos seus membros, que irão determinar os valores cívicos e morais e a aprendizagem dos alunos; esse conjunto de regras, pressupostos tácitos, crenças e valores manifestam-se em vários rituais, geralmente reflectidas no lado informal da organização, contribuindo para a socialização do sujeito. Já sabemos que nada na escola é neutro, que os alunos aprendem coisas muito para além do que lhes é ensinado pela via institucional “em virtude da sua experiência diária num cenário organizativo com as características sociais da escola” (Dreeben, 1976).

É normal os alunos, por exemplo adquirirem informações através de jogos vídeo, relativo a conteúdos de estratégia do exército romano ou sobre arte grega e romana ou outras temáticas como os descobrimentos. “Frente al currículo

explícito que se desarrolla en las escuelas, existe otro de carácter oculto que actúa de manera eficaz en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de las alumnas y, qué duda cabe, aunque en este aspecto no se ha insistido suficientemente, del profesorado. En efecto, también los profesores y las profesoras aprenden concepciones, actitudes y formas de comportamiento” (Santos Guerra, 2002). Por exemplo, no programa da disciplina de História da Cultura e das Artes do ensino secundário português (do qual somos professores) convém analisar que é um programa que valoriza excessivamente os artistas homens e as modelos femininas ou determinados grupos sociais elitistas, valoriza de forma insignificante o multiculturalismo da nossa sociedade actual, num país com raízes colonialistas. As imagens dos manuais referentes a culturas não europeias aparecem em número insignificante, dando uma importância mínima às realidades artísticas, sociais ou culturais desses povos não ocidentais. Em suma, valoriza-se a cultura europeia.

O currículo oculto reflecte diversas características que exigem a nossa atenção. É sub-reptício, isto é, desempenha um manifesto escondido. É, portanto, menos eficaz. Através da observação, o auto-comportamento de repetição de conformidade, assimilando apenas uma forma de ser e da cultura gerada pela instituição. É omnipresente, porque actua em todos os momentos e em todos os lugares, daí a sua importância e a sua intensidade. A forma de organização do espaço e do tempo é repleto de significado, a natureza das relações é marcada pelos papéis que desempenham, as normas são sempre ligadas a uma concepção particular de poder. É absoluta, porque se reveste de diversas formas de influência. Os significados são assimilados através das práticas realizadas, dos comportamentos que são observados, das normas, os discursos que se utilizam, as contradições dos textos que são lidos, as crenças que assumem. É repetitivo, como são as actividades que se repetem de uma forma quase mecânica e que tem uma prática institucional. É inestimável, pois não se reparam nos efeitos que produz, não se avaliam os resultados de aprendizagem, nem as suas implicações. O currículo explícito é avaliado, na aprendizagem de forma global. Mas não se leva em conta tudo o que vai a caminho de estrutura, função e a relação que constitui a cultura da instituição.

Os processos educativos também são manipulados, através do terrorismo visual e das meta narrativas, para obter certos objectivos.

As instituições obsoletas são as que não têm tecnologia, nem preocupação para gerar conhecimento, mas têm muita preocupação em classificar, em ratificar e privilegiam as ciências que têm a ver com a inteligência do tipo lógico. A educação é um processo intelectual que tem a ver fundamentalmente com a aquisição de conhecimento. Para o desenvolvimento deste processo, os professores apoiam-se em certas teorias. O grupo de poder institui como legítimo o modelo no contexto educativo, a pedagogia tóxica. O objectivo é que os estudantes tenham o conhecimento importado, através de metanarrativas e sejam incapazes de gerar conhecimento novo. Utiliza-se a mesma linguagem visual oral e escrita como a televisão, mas quem transmite é o educador/professor e os contextos educativos através da impossibilidade do desenvolvimento da criatividade e a consolidação da repetição. A pedagogia tóxica tem como objectivo converter os estudantes em peões, consumidores, votantes, fiéis (Maria Acaso, 2009). Os estudantes são tratados como um objecto de consumo e simultaneamente ensina-se que se devem converter em sujeitos consumidores. A pedagogia tóxica auxilia somente os alunos determinados relegando para um segundo plano, todos os outros. O projecto arts&culture pretende alertar os alunos para as dificuldades do próprio curriculum e programa e através de uma diferente postura paradigmática de como deve ser o ensino e a troca de conhecimento, colocar o aluno e o professor perante uma interrogação activa e participativa.

### 3. AS CARACTERÍSTICAS DOS ALUNOS ENVOLVIDOS NO PROJECTO

Este projecto foi pensado especificamente para um universo de alunos do curso ensino secundário profissional Multimédia. São jovens que, na sua maioria, não fizeram um percurso normal de estudos, tendo frequentado cursos com programas alternativos e já dentro de uma via profissionalizante. Não tiveram a disciplina de História, Educação Visual e Educação Tecnológica nos três anos do 3º Ciclo Básico. Revelam como tal, uma falta de pré-requisitos essenciais ao

entendimento da História da Cultura e das Artes e da Cultura Visual, características que se têm manifestado num desafio no desenvolvimento do projecto Arts&Culture. Uma grande percentagem destes alunos tem várias bi-repetências no seu percurso escolar e revelam pouco interesse pela escola e prosseguimento de estudos, ou interesses divergentes, alguns têm problemas graves disciplinares. O nível cultural dos encarregados de educação é baixo, tendo a grande maioria uma escolaridade inferior ao 9ºano. O interesse por museus, galerias, práticas artísticas é baixo ou nulo. O universo familiar revela, por vezes, problemas económicos e familiares, sendo, na grande maioria dos casos, a escola o único meio possível de facultar estas experiências.

### 4. O PROJECTO: COMO TORNAMOS A ESCOLA E A SALA DE AULA UM ESPAÇO DE MOTIVAÇÃO, DE DIÁLOGO CRÍTICO E REFLEXIVO?

A partir da análise de diferentes teorias de educação artística e cultura visual, e a pensar nas características destes alunos, delineamos um projecto de educação artística. Consideramos que nos deveríamos colocar perante um diferente desafio. Os alunos abrangidos têm uma faixa etária entre os 15-20 anos. Três turmas, num total de quarenta e sete alunos, estão a ser envolvidos no projecto que teve início em Setembro de 2009. As nossas preocupações prendem-se com o ensino da disciplina que leccionamos História da Cultura e das Artes e Área de Integração. No caso da primeira, o programa é extenso e desajustado do perfil dos alunos de um curso profissional, que na maioria dos casos não demonstram interesse em prosseguir estudos no ensino superior. O programa é fixo, não concedendo a possibilidade ao professor de seleccionar os conteúdos que se adequam mais às características das turmas. Na disciplina de Área de Integração, o programa é mais adequado a estes alunos, explorando questões muito actuais como os direitos humanos, a tolerância cultural, ecologia, a família, entre outros, dando possibilidades muito ricas de momentos de debate e discussão. Nesta disciplina, é possível o docente seleccionar os conteúdos.

Aliando as duas disciplinas, consideramos que seria importante proporcionar a estes alunos uma diferente experiên-



cia de contacto com artistas associados à cidade de Leiria ou à Vila da Maceira, onde se localiza a escola. Antes do contacto com os artistas, exploramos questões como a personalidade do artista e o seu percurso, o porquê da obra, as motivações do artista, o modo como a obra foi realizada, as técnicas, os materiais, o tempo necessário, os símbolos a decifrar, a comparação com diferentes obras de outros autores e de outras épocas, (associado aos conteúdos programáticos da disciplina História da Cultura e das Artes), o que define uma obra, como é que uma obra chega a um museu ou uma galeria, o valor comercial de uma obra, o poder do marketing. Estes foram logo alguns dos temas de interesse que suscitaram a curiosidade dos alunos pelas discussões criadas sobre diversos temas e a partir destas interrogações delineamos o projecto. Para além da discussão em aula e observação de imagens, os alunos também tiveram de fazer investigação na Biblioteca da escola e na internet sobre os temas analisados.

## 5. O CONTACTO COM OS ARTISTAS: COMO LUTAMOS DIARIAMENTE CONTRA A PEDAGOGIA TÓXICA?

Consideramos fundamental, numa primeira fase, contactar com artistas que tivessem uma ligação a Leiria e uma experiência nacional e internacional. Todos colaboraram em regime de voluntariado. Os artistas, por vezes, deslocam-se à escola ou os alunos deslocam-se ao ateliê do artista. Um primeiro trabalho foi realizado em sala de aula e a discussão tem permitido criar ambientes “anti-tóxicos”, pois o aluno sente que pode participar de forma crítica e activa. As aulas, onde diversos sentidos foram introduzidos, têm servido para duas questões: esclarecer o sentido da palavra “crítico” (Field,1970). Se a questão é encontrar diferentes significados e interpretações sobre a arte, os estudantes podem começar por formulá-las através das suas leituras preferidas e justificar as suas preferências. Também consideramos que é importante introduzir o conceito que pode haver leituras alternativas e re-interpretações. Analisar o que está na imagem, tais como os elementos formais, linha, tom, textura, iluminação e composição (Adey,1987). Observar as técnicas envolvidas e interpretar as obras com os seus possíveis significados, procurando alternativas. Avaliar as qualidades

do trabalho, mas dar espaço para a formulação de preferências pessoais. Comparar o trabalho de imagens dos estudos em diferentes momentos e ciclos da história de arte com as imagens visuais da sociedade contemporânea que os alunos diariamente têm acesso. Fomentar o espírito crítico, problematizar o curriculum ao nível dos conteúdos úteis para a vida activa e profissional e para o desenvolvimento estético tem sido as linhas mestras de actuação no desenvolvimento do projecto, inculcando nos alunos a necessidade e a importância da investigação no processo de conhecimento (Elliot,1991).

Num segundo momento realiza-se o contacto directo com o artista ou através de um workshop ou através de momentos de partilha como as palestras. Com Abílio Febra foi desenvolvida uma oficina no ateliê do artista. Este escultor vive muito próximo da escola e é natural da Maceira, Vila onde os alunos vivem e estudam. Na sua maioria, os alunos nunca tinham ouvido falar no seu conterrâneo. Ver as peças realizadas por Abílio no seu espaço, os desenhos, as maquetas, colocar questões directamente, ver que o artista é um ser humano que tem sonhos e dificuldades, ouvir as histórias que deram origem à inspiração de uma obra, tornaram a proximidade aluno/artista uma realidade enriquecedora.

Observar a distinção entre baixo-relevo e alto-relevo, os materiais que o escultor utiliza (metal, pedras diversas, vidro, madeira), as etapas sucessivas como a extracção, o desbaste, esboço, talha, modelado, acabamento e polimento da pedra utilizando a picareta, o martelo, o buril, a verruma, o cinzel, o escopro, o gradim, a onglete, a grosa e abrasivos constituem informações novas para os alunos. O manuseamento dos instrumentos de trabalho como uma rebarbadora, os escopros, as espátulas, os objectos de protecção como os óculos e as luvas auxiliam o aluno a pensar que ser escultor não é uma tarefa fácil, que requer mestria, responsabilidade, comportamentos de segurança e experiência. Foi importante para as turmas envolvidas entender a importância que tem para um artista de estudar, de contactar com outros artistas, viajar, ler, expor, como pode auxiliar o artista no seu progresso como ser humano e como profissional. Os alunos participaram na realização de uma peça esculpida em pedra que mais tarde foi exposta na escola.

O trabalho realizado com os artistas Maria João Franco (Pintora) e João M. Gil (Fotografo) fez-se em diferentes dimensões devido às suas actividades profissionais. De igual modo, foi primeiro realizado um trabalho em sala de aula de pesquisa e mais tarde o contacto com os artistas. O molde de conferência foi previamente preparado com cada artista para que fosse mais um momento de interacção do que uma exposição só num sentido, tornando-se assim momentos enriquecedores para todos os intervenientes. A discussão gerou-se à volta das temáticas dos direitos de autor, da dificuldade de um artista se impor no mundo comercial, a importância das galerias de arte, a fonte de inspiração dos artistas, as dificuldades económicas de quem tenta viver só da arte. Foi igualmente dada a possibilidade a outros docentes da escola de participarem nestes encontros.

Após o contacto com os artistas, passamos a um diferente trabalho em sala de aula: a discussão sobre a experiência e o preenchimento de um inquérito para aferir opiniões. A partir da observação de imagens das obras artísticas de cada autor, analisamos as dúvidas remanescentes, as impressões sobre o contacto, o resultado da experiência para os alunos.

## 6. OUTRA ACTIVIDADE: A DECORAÇÃO DE SALAS

É componente integrante do projecto desenvolver trabalhos práticos que possam contribuir para a melhoria do espaço da escola, actividade que já está em curso, através do embelezamento de salas de trabalho dos alunos e da realização de trabalhos dentro da área da Multimédia. Após a experiência do contacto com os artistas, visitas de estudo a museus e escola de artes (Museu Serralves, CIBA e Escola de Artes das Caldas da Rainha: ESAD), uma diferente forma de observar arte em espaços de educação não formal e apreender diferentes olhares interpretativos (Núria Antolí, 2005), desafiamos os alunos a deixarem a sua marca na escola, envolvendo estes estudantes de uma forma mais activa e entusiástica na escola e promovendo a inter relação aluno/aluno, aluno/professor. Começamos por escolher o tema a desenvolver na decoração das salas. Os alunos seleccionaram o tema dos Direitos Humanos, conteúdos integrantes do programa da disciplina de Área de Integração e planificaram os seus esboços com desenhos e palavras alusi-

vas ao tema. Posteriormente, passamos à materialização do trabalho e respectivas pinturas com a participação de toda a turma. Estes trabalhos foram considerados pelos alunos como um dos que mais prazer lhes deram.

## 7. COMO ENSINAR PARA O SIGNIFICADO DA ARTE E A EDUCAÇÃO PELA PAZ?

### 7.1 EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, EDUCAÇÃO PELA PAZ

Procuramos um novo sentido na educação pela paz, dentro do espaço turma e dentro do espaço escola, através da educação artística. Quase todos os conflitos envolvem um esforço de indivíduos para atender as suas necessidades psicológicas básicas. A “resposta de princípio” é uma via para as pessoas gerirem conflitos, que temos tentado utilizar através do projecto Arts&Culture. O objectivo da resposta de princípio é chegar a um resultado sensato cooperativamente, tentando que as necessidades de todos sejam ouvidas e consideradas (Glasser, 2000). As turmas envolvidas, como referimos no inicio do artigo, são muito heterogéneas, sendo necessário uma atenção redobrada com alguns alunos, no sentido que as relações professor/aluno, aluno/aluno sejam estabelecidas de forma positiva. Utilizamos um número de técnicas para resolver os conflitos, incluindo a colaboração, tentando encontrar soluções criativas, como explorar o sentimento de pertença através do trabalho em grupo que ganha visibilidade no espaço escola, através da responsabilização dos trabalhos dos alunos como imagem de grupo turma e de uma comunidade, trabalhando em conjunto para desenvolver um entendimento comum e resultados positivos (Bodine, Crawford, Schrupf, 1994). Utilizamos a criatividade para a geração de alternativas e estratégias fora do óbvio. Tentamos através da difusão, procurar formas de acalmar os conflitos e diminuir a hostilidade. Os sentimentos por de trás das respostas são os princípios do entusiasmo, a compaixão, uma vontade de partilhar abertamente, e de esperança. Consideramos, porém, que o conflito apresenta-se, por vezes, às pessoas como um desafio do qual eles podem aprender e crescer, uma vez que adquirem competências que lhes permitam discutir e responder às suas necessidades psicológicas básicas em ambiente pacífico. Sem contestação, o nosso mundo permanece irrefutado

e estagnado. A resposta ao conflito de princípios permite-nos um processo de resolução de problemas que desenvolve soluções benéficas para todos os envolvidos com o programa de artes (Glasser,1984).

## 7.2 COLABORAÇÃO

Consideramos fundamental a colaboração de outros profissionais da Escola no sentido de obtermos um diferente “olhar” e uma perspectiva analítica sobre o Projecto, bem como uma participação mais alargada do mesmo. Para as artes visuais, convidamos as docentes Otilia Lopes e Solange Santos, profissionais essenciais para o aconselhamento na realização dos trabalhos práticos realizados pelos alunos do 10ºB na sala S1 e do 11ºB na sala S2. De salientar, que estas docentes não eram professoras destes alunos, mas estiveram sempre disponíveis em colaborar. As docentes foram ainda responsáveis pela realização do logótipo do projecto. Na componente sobre a Vida Activa e Profissional delineamos um trabalho prático em conexão com a Psicóloga da escola, Carla Calhau, que desenvolveu, com as três turmas, sessões de esclarecimento sobre as questões laborais. Os directores de turma das turmas envolvidas, Rui Oliveira, Ilda Bajouca e Sandra Silva mostraram-se sempre disponíveis e motivados em colaborar. Outros docentes de outras áreas contribuíram também de forma indirecta para a realização do projecto.

A Direcção da Escola foi também fundamental no apoio ao projecto, não só na disponibilidade demonstrada, como na aquisição de materiais no âmbito das artes visuais, sem os quais não seria possível desenvolver os trabalhos práticos.

## 7.3 OPINIÕES DOS PARTICIPANTES/INTERVENIENTES

A artista Maria João Franco refere: “Em minha opinião é um projecto que deveria ser extensivo a todas as escolas sem excepção. Uma das grandes falhas do nosso ensino é a possibilidade de ensinar a aprender. Muitas das falhas do sucesso escolar dos nossos jovens é a impossibilidade real, por parte do corpo docente de abrir caminho para o entendimento das propostas. ENSINAR não é falar para os alunos. APRENDER não é ouvir o professor. Há um hiato neste bi-

nómio que muitas vezes o torna disfuncional. Este projecto Arts&Culture vem colmatar uma boa parte desta falha e constituirá o embrião para um conhecimento global, para uma verdadeira capacidade para uma Cultura que não se aprende nos livros, nem na Escola. Aqui abrem-se os “caminhos”. É o que acontece com este projecto. Quanto à minha participação neste projecto através da Escola da Maceira, a convite da Dra. Genoveva Oliveira, penso que foi positivo e bastante intervencionado pelos alunos. Incompleto também, pois haveria que ter acções práticas e alguma teoria adjacente que desse mais consistência ao tema. Desde já como referi na altura estou à disposição para qualquer outra intervenção quer de ordem teórica quer prática”.

O artista Abílio Febra referiu: “Foi com muito gosto que participei no Arts&Culture, um projecto de grande importância para os alunos, pois penso que foi uma oportunidade interessante no sentido de suscitar motivações, este contacto com as realidades práticas, as quais nem sempre estão acessíveis aos alunos. Parece-me ter sido orientado de forma muito profissional, o que contribuiu certamente para o sucesso do projecto. Estão de parabéns, sobretudo os alunos, pois é sobre eles que recai todo este envolvimento, esperando que frutifique a médio e a longo prazo. As sementes foram lançadas à terra”.

João M. Gil mencionou: “A minha participação foi simples mas, segundo julgo, eficaz para atingir objectivos concretos, úteis para o crescimento dos jovens alunos, no entendimento da utilidade e necessidade da actividade artística e criativa (no meu caso, focado na Fotografia). Sempre procurando ser realista e ao mesmo tempo sonhador, transmiti um ponto de vista e uma forma de fazer trabalho. Mas, aliás, tal é sempre pedido a um Artista, julgo. É um projecto inovador a nível nacional, e deve ser prosseguido. É enormemente motivador para os alunos que nele participem, nas oportunidades que lhes revelam.

Contribui para a sua formação e, até, criação de uma identidade pessoal. Mostra a ligação concreta, social e humana, para fora da respectiva Escola. Este exercício, que deve ser tão interiorizado quanto forte, é muito importante nos dias de hoje para qualquer profissão, não só para a área das artes e não só na fase escolar da vida de uma pessoa”.

A psicóloga Carla Calhau referiu “Considero que este Projecto “Arts & culture” permitiu aos alunos o desenvolvimento, por parte dos mesmos, da capacidade de projecção e planeamento, em tempo oportuno, e, criteriosamente, do seu percurso escolar, como parte integrante do seu futuro “Projecto de Vida”. Assim como o desenvolvimento e promoção do contacto com as várias formas e processos de recolha de informação e de competências pessoais e sociais que facilitam ao jovem a sua melhor integração no mundo do trabalho. Podemos ainda afirmar que alguns deles desenvolveram certamente uma estrutura vocacional e profissional ligada às Artes, bem como permitiu, por parte dos Encarregados de Educação, a visibilidade do trabalho escolar e das múltiplas formas de criar e interagir dos seus educandos.”

A docente Otília Lopes referiu “Considero que o projecto foi uma mais-valia para os alunos e para toda a comunidade escolar.” A docente Solange Santos mencionou: “Este projecto mostrou que em todos nós pode existir um artista, seja compositor de música ou fotógrafo. Na minha opinião este projecto veio mostrar e demonstrou aos alunos uma nova visão do mundo e das coisas que os rodeiam, e que eles não devem só olhar em frente, pois à sua volta existem milhares de soluções, basta estarem atentos. É um bom projecto para mudar mentalidades e aprender a “VER”.

Os alunos referiram: “considero muito importante este tipo de experiências e quanto mais práticas melhor”; “Prefiro trabalhos práticos, pois penso que podemos aprender mais e trabalhar com mais interação”; “considero muito importante o contacto com artistas plásticos”; “gostei de ver como se cria uma escultura”; “nunca tinha tido contacto directo com um artista”; “ficamos a perceber a importância da arte e como avaliar, como ser críticos”;

De uma forma geral, nos inquéritos, os alunos referiram preferir as aulas práticas mais do que as aulas teóricas e a maior crítica foi o facto de terem passado pouco tempo com os artistas.

#### 7.4 AVALIAÇÃO: QUAL É O IMPACTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA EM PROJECTOS PEDAGÓGICOS ARTÍSTICOS?

A avaliação formativa e reflexiva acompanhou o projecto. Na avaliação formativa, assim como na “pesquisa acção”, os objectivos passaram não só por estudar os resultados de um processo, mas também contribuir para esse processo. A importância da avaliação passou por re-analisar constantemente os métodos de funcionamento. Para além da observação em aula, e debate após cada actividade (Oficina, trabalho prático ou visita de estudo) os alunos preencheram sempre um inquérito. Por outro lado, desenvolvendo entrevistas aos alunos, professores e artistas, conseguimos a recolha de informação de uma forma sistemática. Os artistas e docentes envolvidos também participaram nesta avaliação tendo a oportunidade de contribuir activamente para o mesmo. O testemunho de todos os participantes foi fundamental para que o processo pudesse atingir um método de evolução. Consideramos que o aspecto menos positivo do projecto tem sido o facto das actividades com os artistas não terem uma duração maior e não serem continuadas, pois estes têm as suas vidas profissionais e colaboram no Arts&Culture de forma voluntária. Dado as características dos alunos serem tão diversas e nem sempre fáceis tem-nos obrigado a uma forma de repensar sistemática das actividades, diferenciando de grupo para grupo.

#### 7.5 BLOG DO PROJECTO:

<http://artscultureglocal.wordpress.com/>

#### CONCLUSÃO

É possível tornar um programa de conteúdos aborrecidos para os nossos alunos num projecto de educação artística interessante e apelativo? Sim, é! Fazer perguntas, é um método. Observar imagens, de modo diferente, do que uma simples intenção de consumo. Neste processo podemos utilizar diferentes etapas como a descrição, a evocação do contexto e a interpretação: Quais são as técnicas utilizadas nas imagens? Qual é a estilística utilizada? Qual é a temática? Qual é o título? Qual é a relação texto-imagem? Quais

os símbolos? Qual é o contexto? Que relação tem esta imagem com a história pessoal do autor? Quem a encomendou? Que relação tem com a história da sociedade num determinado momento? Descrever é já uma forma de compreensão, porque a partir daqui faremos uma análise mais completa. Como Gervereau (2004:44) refere: “grande parte da nossa cegueira face às imagens decorre do facto de as consumirmos como elementos de um sentido primeiro, sem as inventariarmos. Observando-as e já não simplesmente “vendo-as”, as imagens adquirem um aspecto diferente”.

E que interpretação fazemos das imagens? Uma interpretação diferente do seu título, do seu primeiro sentido? Que análises foram realizadas na época? Que análises contemporâneas são feitas? Como vemos hoje esta imagem? Que apreciação fazemos de acordo com a nossa educação e experiência pessoal? Tem sido este, o exercício realizado no projecto arts&culture face ao programa de História da Cultura e das Artes e Área de Integração, auxiliado pela investigação/debate que os alunos realizam, o contacto com os artistas, visitas a museus e outras instituições e que resulta posteriormente num trabalho de realização prática na escola. Num mundo de globalização, o aluno é sensibilizado para o património do seu local de vivências através do contacto com artistas da sua vila e cidade na descoberta das imagens que povoam os livros da sua pasta, mas também as imagens com que é confrontado diariamente, quer através da internet ou televisão.

Consideramos que no decorrer do segundo ano do projecto, a abordagem dos alunos face aos conteúdos é diferente, bem como aos problemas da própria escola, turma ou “fora portas”, a análise crítica em relação ao seu país e às diferentes questões sociais. O exercício da “interrogação” iniciado há um ano começa lentamente a ser interiorizado constituindo uma prática frequente, que se observa através da relação de pertença que os grupos turma adquirem e pela forma motivadora e activa como reagem às propostas do projecto e participam.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, Maria Lopez-Bocsh. (2009) *La Educacion Artística no son manualidades*. La Catarata.
- ADEY, J. (1987) *Art History and Critical Studies in the Core Curriculum*. Journal of Art and Design Curriculum. Vol.6, nº2, pp.203-211.
- ANTÓNÍ, Núria Serrat. (2005) *Acciones didáctica y de difusión en museos y centros de interpretación*, in *Museografía Didáctica*, Ariel, Barcelona.
- BARBE-GALL, Françoise. (2009) *Cómo hablar de arte a los niños?* Ed. Nerea.
- BODINE, Richard; CRAWFORD, Donna; SCHRUMPF, Fred, (1994) *Creating the Peaceable School*. Champaign: Research Press, Inc.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (2002) “Schooling in Capitalist America Revisited” in *SocEd* 75 1.
- CLIFFORD, James. (1988) *The predicament of culture*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- DREEBEN, R. (1976) “The Organizational Structure of Schools and School Systems”. In: Loubser JJ, Baum RC, Effrat A, and Lidz VM (eds), *Explorations in General Theory in Social Science (v 2)* New York: Free Press.
- ELLIOT, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- EFLAND, A.D.; FREEDMAN, K.; STUR, P. (2003) *Educación y el Arte Posmoderno*. Barcelona. Paidós.
- EFLAND, A.D. (2002) *Una historia de la educación del arte*. Barcelona.
- EISNER, E. (2003) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la creación de la consciencia*. Barcelona.
- FIELD, D. (1970). *Change in art education*. London. Routledge.
- GEAHIGAN, G. (2000) *Critical Discourse and Art Criticism Instruction*, Journal of Art and Design Education. Vol. 19. Nº1. Pp64-71.
- GERVEREAU, Laurent. (2004) *Ver, Compreender, analisar as imagens*. Ed. 70.
- GLASSER, William. (1984) *Control Theory*. New York: Harper & Row.
- \_\_\_\_\_. (2000) *Reality Therapy in Action*. New York: HarperCollins.
- GUERRA, Santos; MIGUEL, Angel. (2002) *La Escuela Que Aprende*. Madrid. Casa del Libro.
- HERNÁNDEZ, Fernando. (2007). *Espigadores de la cultura visual*. Barcelona.
- HUGHES, A. (1993) “Don’t judge Pianists by their hair” in *Journal of Art and Design Education*. Vol. 12, nº 3, pp279-289.
- LIPOVETSKY, Gilles. (2004) *O Império do Efêmero: A moda e seu destino nas sociedades modernas*. Compª das Letras.
- PLAYO, J. (2008) “El Photoshop nos arruinó la vida”, en <http://revista-peinate.com.ar> (observado em 2010/06/02).
- SCHON, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SLEETER, C. E.; GRANT, C. A. (1987) *An analysis of multicultural education in the United States*. Harvard Educational Review, 57 (4).