

en textos

entretextos

entretextos

29 A função inalienável das Artes Visuais

José B. Duarte

Novembro de 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA  
| Instituto de Ciências da Educação

CeIEF  
Centro de Estudos e Informação  
em Educação e Formação

José B. Duarte

Investigador do CeiEF

## A função inalienável das Artes Visuais

(a propósito de um Mestrado de Habilitação Profissional para a Docência)

### Resumo

O ensino das artes visuais (e das outras artes...) tem sido remetido para um plano de secundaridade nas nossas escolas. Neste artigo se procura refletir sobre as potencialidades das artes em geral e, de um modo mais focalizado, das artes visuais numa outra possível integração no currículo escolar e descrevem-se exemplos de como obras de arte funcionam como referências fundamentais em situações complexas da vida. Conclui-se que, se a capacidade crítica de cada homem e mulher face à sua própria vivência e à múltipla informação envolvente é a condição *sine qua non* ao progresso material e social da humanidade, as artes visuais, em conexão com outras formas de conhecimento, têm uma função inalienável na procura de *futuros alternativos*.

**Palavras-chave:** ensino das artes visuais; currículo; *futuros alternativos*.

### Abstract

The teaching of visual arts (and other arts ...) has been submitted to a view of second rank in our schools. This article attempts to reflect on the potential of the arts in general and, in a more focused way, on the visual arts in another possible integration into the school curriculum and it describes some examples of how works of art may serve as key references in the complex situations of life. It follows that, if the critical capacity of every man and woman vis-à-vis their own experience and the multiple surrounding information is the sine qua non condition to the material and social progress of mankind, the visual arts, in connection with other forms of knowledge, have an inalienable role in the in the research of alternative futures.

**Keywords:** teaching of visual arts; curriculum; alternative futures

The arts construct representations of the world, which may be about the world that is really there or about the imagined worlds that are not present, but that might inspire human beings to create an alternative future for themselves (Efland, 2002, p. 171).

### **Arte como inspiração para um futuro diferente**

O ensino das artes visuais (e das outras artes...) tem sido remetido para um plano de secundaridade nas nossas escolas. Importa refletir sobre as potencialidades das artes visuais numa outra possível integração no currículo. A proposta de Efland, em epígrafe, traz à minha consciência o efeito que alguns quadros tiveram na visão-do-mundo da minha geração. Por exemplo o quadro *Guernica* de Picasso. Nos anos sessenta, em tempos de greves académicas, em que pequenos jornais clandestinos passavam de mão em mão com reflexões sobre questões académicas e políticas, aquele quadro, em reproduções amplas nos nossos quartos de estudante ou em pequenas reproduções guardadas em livros, era um expoente fundamental da nossa reflexão sobre a vida.

Esse quadro era um expoente da nossa contestação, pois sentíamos na pele o grave e preocupante problema da guerra colonial - que iria roubar a alguns de nós quatro anos de vida - e víamos colegas voltarem com pernas amputadas ou sabíamos da morte de amigos em terras africanas. Naquele quadro, por sobre figuras humanas destroçadas, olhávamos a metáfora do touro como símbolo dos poderes ditatoriais da época e sentíamos que resistir-lhe de todas as maneiras era imperativo de consciência. Esses sentimentos, expressos nos olhares e nas meias palavras, eram depois verbalmente clarificados pelas canções de Adriano: “Há sempre alguém que resiste! Há sempre alguém que diz não”. Em suma, se as palavras da canção eram claras, aquele quadro era também uma *referência fundamental* da nossa representação da realidade. Um outro pintor profusamente reproduzido nos nossos ambientes era Dali, cujo surrealismo era sentido de modo existencial, como se os relógios com ponteiros distorcidos fossem um apelo à nossa fuga à “normalização” imposta pelo poder. E, menos numerosas, havia também reproduções de obras de Chagal, com pares amorosos a voltejarem no espaço, a lembrar-nos que, como diz Efland, era possível uma alternativa...

### **Currículo: um caminho de pensamento e ação**

Das condições para fazer o melhor possível o percurso escolar sempre se ocupou a pedagogia ou a educação, com conceitos como metodologia de ensino, estratégia de ensino, e outros. Aliás na literatura pedagógica francesa o termo currículo é pouco frequente. E é curioso lembrar que “currículo” foi adotado entre nós através da literatura pedagógica de língua inglesa mas é de origem latina (de *currus*, carro e *currículum* ou *curriculum*, ou seja, o percurso que um cavaleiro com seus cavalos e carro fazem no hipódromo). Mas é de reconhecer que a “literatura curricular” trouxe preocupações que enriqueceram a reflexão pedagógica. Por exemplo a questão de saber quais as “fontes” ou perspectivas a ter em conta ao construir um currículo (o saber, o aluno, a sociedade) ou de discutir se o currículo pode ser *neutro*, como pretende Kelly (1980), ou se existe uma relação do currículo com o(s) poder(es), como propõe Apple (2004).

*Organização e Desenvolvimento Curricular* se chamava ou chama uma disciplina leccionada nalgumas instituições de ensino superior. Sempre senti, quando leccionei essa disciplina, que o termo de “concretização” seria preferível ao de “desenvolvimento”, tradução do inglês *development*. Pensando nessa perspectiva operativa, propus para uma unidade de mestrado a designação de *Currículo, metodologia de ensino e de avaliação*. E não surpreende que Maria do Céu Roldão, reconhecida estudiosa desta problemática, conclua que currículo é “uma passagem vitalizadora e útil, compreendendo o processo de aprender como um caminho esforçado mas estimulante de pensamento e ação” (2004, p.14).

### **Arte e ciência**

Para Popper um processo comum a todas as ciências é o da *falsificabilidade*, segundo o qual as ciências se devem submeter a observações ou experiências o mais difíceis possível de modo a pôr à prova a sua validade, só resistindo assim algumas teorias, todavia provisórias pois sempre ameaçadas por possíveis novas experiências ou novas teorias. A crítica entre os cientistas é algo de fundamental em Popper no desenvolvimento da ciência ou, por outras palavras, há um “debate” através dos tempos entre cientistas e as suas teorias que dá ao conhecimento científico um caráter de “aproximação à verdade”, verdade sempre mais complexa que as teorias (1999).

Atualmente alguns autores ligados ao chamado pos-modernismo estabelecem uma equivalência entre todas as formas de conhecimento, chegando a equiparar astronomia com astrologia, religião e arte. Poderíamos argumentar que é errado reivindicar um estatuto científico para a astrologia à semelhança da astronomia. Mas, por outro lado, é interessante como Popper assinala na ciência momentos criativos em analogia com a criação artística e com a própria vivência comum:

Há um Mozart, há um Beethoven, há um Einstein, há um Boltzmann. Portanto nós somos criativos. Há pessoas que descobriram algo de novo que com certeza não ocorreu apenas por (mera reunião de actos singulares). E que também não era simplesmente inato, mas que foi realmente produzido por essas pessoas. Ora eu digo que todos nós somos criativos e originais. Todas as nossas reacções são criativas e originais e de entre muitas criações novas é depois, por meio da selecção, escolhida a melhor. (1991. p.51)

Popper propõe aliás a criatividade como algo que está na base da evolução do universo e da vida mas dá um lugar fundamental à criação artística:

A vida é, o mundo é, antes de haver vida, criativo. Mas a prova só vem através da vida e a prova absolutamente decisiva só vem através de Mozart (p.59).

### **Um debate intemporal nas ciências e nas artes**

Concordo com Popper sobre o debate realizado através dos tempos entre os cientistas, que opôs o heliocentrismo de Copérnico e Galileu ao geocentrismo de Ptolomeu, levou Kepler e Newton a corrigir as propostas de Galileu, aliás iniciadoras da ciência tal como a concebemos hoje, e levou Einstein a dizer que a massa é energia e a alargar o princípio de Newton sobre a atração dos corpos. Mas esse debate intemporal também acontece nas artes visuais. Pois se Platão propôs a imitação da naturezas ou mimesis como fundamento da arte, no sex. XVIII, com Baumgarten, apareceu o debate sobre a alteração pela arte daquilo que é observado. Isto é, importará à arte procurar ver para lá da superfície das coisas, procurando *o sentido mais profundo* que as coisas e o mundo têm para os seres humanos.

Essa procura do sentido mais profundo passou de uma procura de harmonia e equilíbrio por parte dos artistas inspirados pelo classicismo, às formas mais “sonhadas” do romantismo, à análise das contradições sociais no realismo, ao retomar da pesquisa da visão pessoal pelo impressionismo e expressionismo ou outras. O que opõe Monet a Corot ou a Courbet, o que opõe Van Gogh a Cézanne, o que opõe Picasso cubista ao

Picasso rosa é esse debate implícito, menos de palavras e sobretudo concretizado pela produção artística, entre os diferentes artistas e por vezes no mesmo homem, sobre a visão profunda do mundo e da vida, para lá da observação comum e superficial do mundo.

Assim, “quando Cézanne desrespeita a realidade, o seu objetivo é trazer à tona o que é permanente e está para além do que é acidental e de superfície” (Janson, 1989, p.641). “Profundamente insatisfeito com os valores da sociedade industrial”, Van Gogh foi “pregador laico junto de mineiros de carvão” (Janson, 1989, p.644) e “este mesmo sentimento profundo pelos pobres domina os quadros do período pré-impressionista, 1880-1885” (ou seja de metade dos dez anos da sua vida de pintor). E o mesmo Van Gogh declara em carta ao seu irmão o seu desejo de “exagerar o essencial e deixar o óbvio no vago” (p.645). Janson conclui que em Van Gogh os quadros pintados no sul de França (como o quadro *Seara de Trigo com Ciprestes*) mostram uma “fé numa força criadora a animar todas as formas de vida”.

No quadro sobre o poeta Blaise Cendrars, o pintor Marc Chagal “manifesta já as suas primeiras tentativas numa procura de ultrapassar a geometrização do objeto tal como a concebiam os cubistas”, escrevem Walther e Metzger (2008, p.22). Os mesmos autores comentam assim o quadro *Concerto* de 1957: “uma barca que leva a bordo um par amoroso avança num rio, enquadrado à direita por uma cidade e à esquerda por um grupo de músicos (...). O conjunto assume um movimento ascendente da direita para a esquerda (...) a um mundo superior, povoado de músicos celestes” (p.80). Pares amorosos, músicos e animais preenchem o espaço da pintura de Chagal, personagens em posições diversas e até invertidas espacialmente, mostrando uma “outra visão das coisas” e exprimindo, em tempo de guerra mundial e de perseguições, “a esperança numa humanidade fraterna e num mundo de paz” (p.89).

Em suma, a discussão crítica das soluções para os problemas e das teorias que ditam essas experiências, proposta por Popper, como vimos, parece-me algum de comum à ciência e à arte, embora sejam diferentes os problemas que a ciência e arte enfrentam, mais de ordem física na ciência e mais de ordem existencial na arte. Por outro lado, o debate entre artistas é concretizado mais pela sua produção artística e menos pelas suas palavras, que em todo caso exempliquei com a oposição expressa de Chagal ao cubismo ou por Van Gogh ao impressionismo. Mas poderemos dizer que todos os pintores e artistas exprimem verbalmente ou pela sua produção uma visão do mundo diferente da de outros, já que a originalidade é, entre eles, uma aspiração

comum. Por outro lado o caráter de provisoriade e de “aproximação à verdade” que a epistemologia de Popper propõe retira à ciência a área de rigidez ainda divulgada por muitos autores e aproxima-a de outras formas de conhecimento, incluindo o conhecimento artístico.

### **Aprendizagem em artes visuais e integração curricular**

Voltando a Efland (2002), este autor sugere que o conhecimento científico é guiado por uma lógica proposicional sistemática, expressa em símbolos verbais e matemáticos, que permite generalizações ou leis, enquanto o conhecimento artístico é guiado por uma lógica metafórica e narrativa, de base não-proposicional, que não permite generalizações (p.160). Essa proposta levanta uma pergunta: não há “propostas” ou “proposições” sobre o mundo e a vida num quadro como *Guernica* ou nos quadros de Chagal? Ou, por outros termos, a imagística das artes visuais, apesar de ser não verbal e não usar símbolos matemáticos, não é também “proposicional”? Por outro lado, essas obras não permitem uma generalização pelo observador a outras situações por ele vividas?

Esta reflexão implica toda a problemática da distinção entre “generalização estatística” da investigação baseada em amostragens e “generalização analítica” da investigação realizada a partir de situações singulares, como propõe Yin para os estudos de caso (2005). Aliás, em discordância de Efland, esta última generalização é designada de “naturalística” por Eisner para os estudos de caso em artes visuais, pois “the function of a case study is to learn about more than that particular case, for a case is always a case of something (2002, 213). Ou seja, um caso estudado em profundidade e mostrando claros registos do observado pode trazer contribuições generalistas a quem o vier a conhecer (Duarte, 2008). Tal como em arte o quadro *Guernica*.

A integração das artes no currículo escolar é assim uma *questão subtil*, a depender do mais do *efeito cognitivo profundo* que o professor de arte for capaz de desenvolver junto dos estudantes do que de orientações oficiais. E toda a pedagogia atual mostra que a ação do professor terá de saber desencadear atividades a desenvolver pelos estudantes e não se limitar ao verbalismo. É, em suma, mais uma questão de currículo real que de currículo oficial, na distinção de Kelly (1981). Por outro lado, é pertinente a ideia de uma especificidade do ensino das artes, como propõe Efland, apoiando-se em Eisner e Gardner, ou seja “the idea that the arts provide unique oportunities for the development of mind that are not available in other modalities” (2002, p.157). O argumento é que “different domains of knowledge utilize different cognitive abilities for their mastery

and that such capacities are not likely to evolve if absent from the life experience of individuals”. Ou seja, tais considerações são reflexo da proposta de Gardner de que cada uma das “inteligências múltiplas” requer uma didática adequada para se desenvolver.

A integração das artes no currículo ao lado de outras disciplinas, reivindicação expressa pela generalidade dos projetos de investigação realizados por professores de artes, é assim uma questão a dirimir sobretudo no terreno da prática docente e na investigação que sobre ela se fizer. Essa prática saberá partir de situações problemáticas trazidas para a aula pelos estudantes ou pelo docente, provocará debate de fundo teórico-metodológico acerca do processo de resposta à situação problemática. Mas essa situação problemática e todo o processo consequente será tanto mais integradora no currículo quanto mais potencial tiver para envolver docentes de outras áreas. Por isso discordo de Efland quando propõe para o currículo a centralidade do ensino das artes (“the arts should be centrally located within the curriculum as an overlapping domain”), mas concordo em que “the work of art becomes meaningful when it is seen in the context of the culture, and the culture becomes understandable as read through the arts” (2002, p.164).

No esquema visual apresentado no texto, Efland coloca as artes no centro, com as “ciências físicas” do lado esquerdo e as “humanidades” à direita, a “história” por cima e as “ciências sociais” por baixo e do centro em que as artes se situam partem ligações undirecionais para as quatro outras matérias de estudo. Ligações unidirecionais a partir das artes é algo já em si discutível. Pelo menos que fossem bidirecionais, a sugerirem influência mútua entre as áreas de trabalho escolar. A disputa da égide duma ciência sobre as outras foi frequente na história da ciência a partir do séc. XVIII em que Kant, com base nos *Princípios Matemáticos da Filosofia da Natureza* de Newton propôs que a matemática seria a ciência-base de todas as disciplinas (Geymonat, 1990). Este autor recorda ainda tentativas de sobreposição por parte de algumas ciências sobre outras, a biologia por sobre a psicologia, a física por sobre a química e outros casos. Entre nós um conhecido sociólogo tem proposto em sucessivas obras que as ciências físiconaturais funcionem sob a égide das ciências sociais. E nas nossas escolas cada professor tende a defender a sua disciplina tal como em tempos passados um cavaleiro defendia a “sua dama” (comparação ouvida por mim a um professor de matemática).

Ora cada professor deve defender sobretudo a integridade mental dos jovens a seu cargo e, de algum modo, saber deixar envolver o seu jardim pelas plantas do jardim vizinho, ao contrário do desejo da personagem *Cândido* de Voltaire, que apenas



pretendia cultivar o seu jardim. Num plano epistemológico, a dinâmica do conhecimento não vive de égides de ciência alguma, mas da dinâmica do tal debate intemporal entre as diferentes formas de conhecimento, que mencionei acima. Concordo com Efland em que as artes constituem *mapas ou imagens* que nos *orientam dentro da sociedade* e aqui evoco o que disse sobre *Guernica*. Mas os graves problemas da ecologia ou da necessária descoberta de novas fontes de energia (situações problemáticas a aprofundar em disciplinas fisiconaturais) não serão também *questões centrais* em todo o currículo das nossas escolas? Questões que obviamente envolvem várias disciplinas e podem integrar toda a imagística das artes.

Aliás, quanto à integração curricular, Efland (descontando o leitor a questão da centralidade acima evocada) propõe a ligação de todas as disciplinas à experiência do estudante: “We have multiple forms of cognition (propositional and nonpropositional) but in my view these do not stand in opposition to each other. Rather both emerge from the same common source, the basic level of experience” (2002, p.171). Efland evoca depois o físico David Bohm acerca de uma “ordem implícita” (implicated order) subjacente à humanidade e que poderá constituir uma “fonte” para superação do dualismo mente e corpo, pensamento e sentimento, indivíduos e sociedade: “The construction of lifeworlds requires access to such sources as represented and extended symbolically in thinking, feeling and willed action. Such building is, in final analysis, “an achievement of the imagination” (p.171). Lembrei acima a proposta de Popper de que a criatividade é comum a todos os homens e fundamental na ciência como na arte. A criatividade ou imaginação é também fundamental aos docentes e aos estudantes para uma integração de todas as disciplinas numa unidade dinâmica do currículo escolar.

### **Conteúdos e competências**

A criatividade e a solução de problemas são termos fundamentais na epistemologia de Popper, como vimos. Face aos problemas criamos teorias e tentativas de solução delas decorrentes para os resolver. É aqui que encontramos a problemática da aprendizagem. A pedagogia tendeu no passado a ocupar-se de conceitos a aprender, com o professor ou com os manuais (nomes de países, acontecimentos históricos), e também de capacidades (saber ler, escrever, calcular) que podem situar-se a vários níveis de profundidade. Mas o reconhecimento do pendor verbalista e mecanista da escola tradicional fez sentir a necessidade de uma escola mais preocupada com a experiência sobre situações problemáticas, com o saber-fazer, com as competências, e até nos media tornaram-se recentemente mais exigentes as vozes daqueles que exigem

que a escola desenvolva competências para o trabalho a realizar na sociedade. Trata-se de uma problemática complexa que leva a ambiguidades e em que aparecem opiniões diversas.

Desde 2001 em Portugal o currículo do Ensino Básico propõe o desenvolvimento de “competências essenciais”, gerais e específicas, em que os conteúdos sejam abordados “com base em situações e problemas” (p.17). Para o ensino secundário, o documento orientador da revisão curricular recomenda um equilíbrio entre a “aquisição de conhecimento” e “o desenvolvimento de competências vocacionais e a capacidade de pensar cientificamente os problemas” (2003, p.5). Mas há controvérsia na literatura pedagógica francesa e portuguesa sobre o conceito de competência. Crahay (2006) e Schneider-Gilot (2006) dizem que é uma noção demasiado simples, por não permitir aos professores a possibilidade de distinguir noções relativas a conhecimento, prática, atitudes, capacidades e esquemas operativos.

Esta controvérsia pode ser ultrapassada pela articulação de competências com as outras dimensões da aprendizagem, como conteúdos e capacidades, a partir de situações problemáticas ou pelo menos motivadoras da curiosidade. Digamos com Giordan (1998) que, para que resulte a transição para uma “sociedade aprendente”, será prioridade a introdução dos alunos numa abertura pessoal aos saberes, num dispositivo de condições materiais e humanas para uma autoaprendizagem a prosseguir ao longo da vida. A metodologia da aprendizagem por situações problemáticas visa precisamente o desenvolvimento da *invenção* e distingue-se da solução tradicional de problemas, ou seja, “problemas ou exercícios de aplicação que têm por objectivo accionar uma noção adquirida” (Fabre, 1999, p.86). O pensamento deste autor francês coincide com o do norte-americano Arends que faz depender a exploração das situações problemáticas, de “novas” tarefas do professor: “ajudar os alunos a aprender a formular questões e a procurar respostas e soluções para a sua curiosidade” (p.396). Por isso Fabre situa o uso da situação problemática entre a gestão pedagógica e a gestão didáctica (p.138).

### **A pedagogia crítica nas artes visuais**

Dilmé e outros (1999) afirmam que os professores de artes visuais devem desenvolver “uma “serie de funções” (p.81): o domínio do gesto, a representação simbólica, as técnicas, as recriações, a observação e a memória visual. Poderíamos

substituir funções por « competências » ou capacidades para mobilizar recursos, já que competência, nos termos mais completos de Boterf, é :

un savoir agir, c'est à dire un savoir intégrer, mobiliser et transférer un ensemble de ressources (connaissances, savoirs, aptitudes, raisonnements, etc.) dans un contexte donné pour faire face aux différents problèmes rencontrés ou pour réaliser une tâche (citado por Gerard e Roegiers, 2003, p.60).

Competência é assim a capacidade de mobilização de recursos (conhecimentos, aptidões) para novas situações. Quanto àquelas seis “funções”, poderíamos ordená-las em dois grupos de competências, duas competências de base, comuns a todo o currículo:

- a observação,
- a memória visual.

E um segundo grupo de competências, parcialmente comuns a outras disciplinas, mas desenvolvidas de modo específico no ensino das artes:

- o domínio do gesto (a motricidade fina, a motricidade ampla)
- as técnicas (bidimensionais, como o desenho a pintura; tridimensionais, como a escultura, a modelagem, estruturas de diferentes materiais; as novas tecnologias)
- as recriações (reformulações a nível formal ou temático a partir de um modelo)
- a experimentação que os autores mencionam numa primeira lista, a partir da qual “é possível transgredir os limites, inventar novas formas” (p.81)
- a representação simbólica (descritiva, narrativa e expressiva, comum também a disciplinas de letras e outras),
- a reflexão sobre os processos (competência fundamental que não consta daquela lista).

Essa necessária competência de reflexão crítica aparece sob outros termos em diferentes autores como naqueles que se situam numa “didática da suspeita” (Acaso, M., 2005). Dois princípios são importantes segundo essa “didáctica de la sospecha” em termos castelhanos:

- a) “saber analizar el grueso entramado de imágenes que nos rodean, especialmente las que nos llegan bajo la etiqueta de información (...);
- b) “saber construir productos visuales que alertan a los demás sobre esta manipulación (...).

Acho interessante a proposta mas desnecessária tal designação, face às propostas da *pedagogia crítica*, no rasto de Freire, Ricoeur, Lacan e outros, de uma procura de

desenvolvimento da consciência crítica face aos discursos predominantes. Como escrevem Morrow e Torres:

os pedagogos críticos mostram que a cultura assente em “discursos múltiplos” (habitados por diferentes vozes) em sociedades multiculturais, multirraciais ou multilinguísticas, nunca é despolitizada (...) essa cultura é campo de luta, a linguagem, a cultura e educação deveriam incluir sempre a pluralidade dos valores, as vozes e as intenções dos sujeitos (1997, p.382).

Em suma, a *reflexão crítica* é uma competência inalienável da escola, em conexão com todo o processo da aprendizagem. Nas palavras de Gardner:

students learn effectively when they are engaged by reach and meaningful projects; when their artistic learning is anchored in artistic production; when there is an easy commerce among the various forms of knowing, including intuitive, craft, symbolic, and notational forms; and when students have ample opportunity to reflect on their progress (1990, 2008, p.49).

A perspectiva do autor engloba por outros termos as várias dimensões acima mencionadas, acrescida da dimensão de projeto, em que as várias competências são postas à prova e também a de saber trabalhar em cooperação com outras pessoas. Viver e trabalhar em cooperação é uma aprendizagem essencial ao desenvolvimento pessoal de cada indivíduo e ao desenvolvimento de uma sociedade mais harmoniosa. Mas a capacidade crítica de cada homem e mulher face à sua própria vivência e à múltipla informação envolvente é a condição *sine qua non* ao progresso material e social da humanidade. Nesse processo, as artes visuais, em conexão com outras formas de conhecimento, têm uma função inalienável, na procura de *futuros alternativos* (como propõe Efland em epígrafe).

## Referências

- Acaso, M. (2005) Didática de la sospecha. In Viadel, Ricardo (2005) (ed), *Investigación en Education Artística*. Universidad de Granada e Universidad de Sevilla.
- Apple, M. W., (1997). *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- Arends, R.(1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mc Graw Hill.

- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 97-110.
- Dilmé, D, Forrellad, M., Gratacós, R. e Oliver, M. (1999). Educação artística: artes plásticas. In A. Zabala (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula* (pp.79-106). Porto Alegre: Artmed.
- Duarte, J.B (2008). Estudo de casos em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Columbia University.
- Eisner, E.W. (2002). *The arts and the education of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF
- Gardner, H. (1990, 2008). *Art education and human development*. Los Angeles: Getty Publications.
- Gerard, F.-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels pour apprendre – Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: De Boeck.
- Geymonat, L. (1990). *Elementos de filosofia da ciência*. Lisboa: Gradiva.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris: Belin.
- Janson, H.W. (1989). *História da Arte*. Lisboa: Gulbenkian.
- Kelly, A. V. (1981). *O Currículo Teoria e Prática*, São Paulo: Editora Harbra.
- Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais. [www.dgidc.min-edu.pt](http://www.dgidc.min-edu.pt)
- Ministério da Educação (2003). Documento Orientador da Revisão Curricular do ensino Secundário [Disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/spf/DTE/pdfs/revisao\\_final2003.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/spf/DTE/pdfs/revisao_final2003.pdf)].
- Morrow, R. e Torres, C.A. (1997). *Teoria social e educação. Uma crítica das teorias de reprodução social e cultural*. Porto: Afrontamento.
- Popper, K. (1991). *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Dom Quixote.
- Popper, K. (1999). *O mito do contexto. Em defesa da ciência e da racionalidade*. Lisboa: Edições 70.
- Roldão, M.C. (2004). *Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem*. Lisboa: Suplemento de EnDirect de l'APPF.

Schneider-Gilot, M. (2006). Quand le courant pédagogique des compétences empêche une structuration des enseignements. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 85-96.

Walther, I.F. e R. Metzger (2008). *Chagal*. Colônia: Taschen.

Yin, R. K. (2005) (editor). *Introducing the world of education. A case study reader*. Thousand Oaks: Sage Publications.