

DIFICULDADES COM AS NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA ARTE?

Tatiana Fernández¹

RESUMO

A distinção entre aquilo que Gert Biesta chama de "nova linguagem da aprendizagem" e "nova linguagem da educação" proporciona um marco conceitual para lidar com as dificuldades das novas tecnologias no ensino das artes. Resistir à pressão das transformações é uma forma de compreender seu significado e é parte do próprio processo de aprendizagem. Mas distinguir entre aprendizagem e educação pode nos ajudar a compreender o sentido da tecnologia no ensino da arte. Este artigo desconstrói com a linguagem da educação três conceitos associados às novas tecnologias, competitividade, interatividade e inovação em contraste com o discurso tecnocrático do movimento dos *standards* na educação.

Palavras chave: nova linguagem da educação, nova linguagem da aprendizagem, Pedagogia Crítica, arte e tecnologia, educação em artes visuais, educação em cultura visual

ABSTRACT

The distinction between what Get Biesta calls the "new language of learning" and the "new language of education" gives us a conceptual frame to deal with new technology difficulties in art classes. To resist the wage of transformations is a way to understand its meanings and a way of learning. But to distinguish learning from education can help us to grasp the meaning of technology in art education. This article deconstructs using a language of education three concepts associated with new technologies, competitiveness, interactivity and innovation, contrasting them with the technocratic discourse of the standards educational movement.

Key Words: new language of learning, new language of education, Critical Pedagogy, art and technology, art education, visual culture education

Existe uma ampla pesquisa sobre as novas tecnologias na educação, suas vantagens seus problemas e suas possibilidades. A pesquisa e o debate sobre as mudanças que as tecnologias estão provocando na cultura, na educação e na arte também são extensas. É evidente que muitas áreas de conhecimento surgem com as novas tecnologias e com elas novas pesquisas, programas e experiências. Os programas de educação a distância no mundo todo se multiplicam com uma série de benefícios para sua população. Comunidades de aprendizagem se formam de maneira informal com as facilidades das plataformas virtuais. Mas dentro de toda esta mudança a realidade para muitos ainda é distante do panorama alentador que se apresenta.

As análises da Pedagogia Crítica e dos Estudos da Cultura Visual apontam as preocupações mais relevantes das novas tecnologias na educação. A possibilidade de

¹ Programa de Pós-Graduação em Arte - Educação em Artes Visuais. Departamento de Artes Visuais. Universidade de Brasília.

desconstruir as relações entre tecnologia e sociedade, que passam pelas formas de representação, produção e circulação das imagens, coloca a educação em artes visuais na vanguarda das pesquisas das novas tecnologias em educação. Mas esse não é ainda o caso em muitas salas de aula. É importante por tanto refletir sobre as dificuldades que ainda persistem e se situar no contexto da realidade política e econômica em que as dificuldades se encontram.

Este artigo pretende desconstruir três conceitos cuja imagem está associada às novas tecnologias na educação: competitividade, interatividade e inovação; e como estes conceitos afetam o ensino da arte dependendo do sentido que damos na linguagem. A distinção que faz Gert Biesta entre "nova linguagem da aprendizagem" e nova "linguagem da educação" proporciona um marco crítico para estas observações. Para compreender como o ensino da arte se insere nesta equação vamos lembrar o movimento da eficiência na educação e como este afetou o ensino da arte e analisar como estes conceitos estão relacionados com o discurso deste movimento.

A nova linguagem da aprendizagem e a nova linguagem da educação

Biesta (2004, 2006, 2007, 2009a, 2009b) aponta diferenças entre aprendizagem e educação que, muito além de serem diferenças linguísticas, são diferenças políticas. Para Biesta (2009b) aprendizagem compreende um processo (quem aprende) e um conteúdo (o objeto da aprendizagem). É um julgamento avaliativo que só pode ser usado de maneira retrospectiva porque dizer que "se aprende" requer um grau de conhecimento respeito a uma expectativa em uma situação posterior. A educação tem aprendizagem, mas aprendizagem não acontece só na educação. A educação tem um propósito onde os conteúdos e processos se estruturam nessa direção. Se educa para a paz, para a guerra, para o trabalho; depende do propósito. A questão se torna política porque há que se perguntar quem tem o poder de decidir quais os propósitos? Biesta acredita que os propósitos não podem se subtrair se existe um pensamento sobre educação, "isto porque a educação não é sobre *qualquer* aprendizagem, mas sobre aprendizagem que se insere em objetivos particulares" (2009b, p.29, itálicas do autor).

Nas últimas três décadas o conceito de aprendizagem vem substituindo o conceito de educação no discurso tecnocrático, um fenômeno que Biesta chama de "nova linguagem da aprendizagem". Nesta nova linguagem o estudante é aprendiz (em inglês *learner*) o professor "facilitador da aprendizagem", as situações como "oportunidades de

aprendizagem", "experiências de aprendizagem", "aprendizagem continuada", "autoaprendizagem", etc. Esta ênfase sobre a aprendizagem é importante porque ressalta o poder de quem aprende, mas o problema se encontra no conceito de aprendizagem que se desdobra na "nova linguagem da aprendizagem".

Quando falamos de aprendizagem não estamos falando de educação. Por uma parte aprendizagem se refere a indivíduos enquanto educação se refere a uma relação entre indivíduos, desta maneira se faz difícil, argumenta Biesta (2009), pensar em termos de relação entre indivíduos ou entre estudantes e professores. O papel do professor se torna transparente neste processo. Por outra parte o conceito de aprendizagem diz respeito a um processo que pode ter qualquer conteúdo, em principio é vazio. Para aprender é necessário um "que" e um "para que". Pode se aprender de maneira programada ou acidentalmente, por este motivo as questões do "que" e do "para que" ficam transparentes na linguagem da aprendizagem. Biesta aponta que não podemos nos referir às atividades dos estudantes como aprendizagem porque sendo um julgamento *a posteriori* é uma atividade de estudo *para* aprender. Somente os aspectos do ensino, do currículo e da avaliação, isto é a educação, podem ser objetos de uma estratégia. A aprendizagem não pode ser uma estratégia, só pode ser o resultado de uma. Por este motivo os estudantes conclui Biesta, não podem tomar a responsabilidade pela sua aprendizagem. Quando o estudante adquire responsabilidades que não são próprias o seu papel se torna transparente.

A distinção entre uma "linguagem da aprendizagem" e uma "linguagem da educação" aponta os propósitos na educação e a importância de se argumentar em favor da educação. Neste sentido analisa-se o impacto das novas tecnologias na educação em artes visuais por meio da desconstrução da linguagem.

Os movimentos da eficiência na educação em artes visuais

O movimento da "eficiência" na educação de começos de século XX nos Estados Unidos e nos países industrializados da Europa retorna no movimento do *accountability* nos anos 70, nos anos 80 no movimento da "excelência" (EFLAND, 1990) e hoje no movimento dos *standards*. Estes movimentos, geralmente ligados à perspectiva tecnocrática da educação propõem um maior controle do sistema educativo através de estratégias comuns para que a educação possa ser objeto de um sistema de avaliação

estandardizada². O objetivo declarado é elevar a qualidade da educação no mundo. Mas as críticas ao movimento dos *standards* apontam a disparidade dos critérios com a realidade múltipla e diversa, entre outras deficiências. Henry Giroux (2012), Michael Apple (2001, 2006a, 2006b, 2008) e Collin e Apple (2007) observam que estas políticas no mundo favorecem um movimento pela mercantilização da educação, que em linhas gerais compreende a educação como um empreendimento de negócios onde o estudante é um cliente, o professor é um empreendedor e o conhecimento uma mercadoria que deve competir no mercado. Nesta visão a nova tarefa da educação é ser competitiva no mercado. Os instrumentos de avaliação servem para certificar a qualidade do produto.

O movimento dos *standards* não repara que a qualidade "depende crucialmente de um julgamento do que é desejável na educação" (BIESTA, 2007, p. 5). Avaliar um processo educativo é uma tarefa importante mas não pode se separar dos objetivos que, em uma educação democrática, devem surgir da comunidade educativa. Esta política internacional dos *standards* afeta inclusive a pesquisa educacional que fica condicionada aos critérios do modelo tecnocrático de medição que se centra em meios e técnicas, tornando-se prisioneira da Metodologia Baseada na Evidencia, criando assim tensões entre objetivos democráticos e científicos (BIESTA, 2007).

O ensino da arte no contexto destes movimentos de eficiência deve justificar sua presença no currículo escolar como um corpo de conhecimentos. Na década de 1960 o movimento da arte como disciplina defendeu a arte como uma forma de pesquisa análoga a ciência e se difundiu no mundo com as pesquisas do *Discipline Based Art Education* DBAE da Fundação Getty na década de 1980. No Brasil se manifestou na Proposta Trinagular de Ana Mae Barbosa e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as Artes . Desta maneira a arte ganhou espaço nas escolas mas os professores de arte e a sociedade em geral resistiram à ideia da arte como uma ciência. Embora a tensão entre a livre expressão e a arte como disciplina ainda continua na escolas ainda hoje a consideração da arte no currículo escolar por si só provocou o

² Programas de avaliação da qualidade da educação que são usados internacionalmente incluem: *Trends in International Mathematics and Science Studies* (TIMSS), *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) *Programme for International Student Assesment* (PISA) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE. Estas ideias se encontram também no Informe europeu de maio de 2000 sobre os indicadores de qualidade da educação escolar na Legislação da União Europeia. O Acordo de Bologna de 1999 acelerou o processo de avaliação de qualidade da educação na Europa. Em junho 7 de 2012 os ministros da educação do Mercosur propuseram um índice próprio para avaliação da qualidade educacional em substituição ao PISA.

crescimento do movimento da arte na educação em todo o mundo como parte essencial da educação para a vida. Mesmo assim a arte continua sendo uma área difícil de estruturar no modelo científico, se articular nos propósitos da educação mercantilista ou se avaliar com critérios de eficiência contável. As avaliações internacionais não medem índices de conhecimento em artes e isto é usado como uma forma de desacreditar o ensino das artes. As novas tecnologias são cruciais nesta equação porque são uma das formas em que, por meio da linguagem, as regras do mercado são transferidas à educação.

Graeme Sullivan se refere a esta linguagem dominante do nosso tempo como "[...]a linguagem do teste. E outros escrevem o *script*: não a escola, não os professores, não a comunidade e certamente não os estudantes" (2007, p. 1185). Com esta linguagem e sem o poder de gerenciamento a comunidade educacional existe intelectualmente "fora" do espaço da escola. Assim como o espaço virtual que Sullivan defende como um espaço para criar e ocupar, o espaço da escola é uma possibilidade, uma potência, um lugar que pode ser "tão falso ou real quanto queiramos " (p. 1184).

As novas tecnologias na linguagem da aprendizagem

As novas tecnologias estão entre as principais preocupações da agenda educacional no mundo porque no contexto atual são tanto parte da solução como parte do problema (APPLE, 1992). E estão, além do mais, ligadas a muitos fenômenos sociais, culturais, políticos, econômicos globais e locais dos quais não pode se separar. Neste processo a linguagem se transformou tanto nas palavras que escolhemos e usamos quanto nos seus significados. A prática dos arte educadores se encontra muitas vezes em conflito com esta linguagem. No caso desta análise destaco três conceitos cuja imagem é relacionada às novas tecnologias e que afetam as práticas da educação em artes visuais: competitividade, interatividade e inovação.

A competitividade

No contexto do movimento da eficiência as novas tecnologias funcionam como a própria metáfora da eficiência, a máquina não falha e reduz os custos operativos de qualquer empreendimento. Com ajuda da tecnologia nossa performance se torna mais competente. A imagem que a publicidade de instituições educativas veiculam para associar a educação com a competitividade é o laboratório de computação com

estudantes engajados no estudo. Nem sempre é necessário ter a imagem do professor. Essa é uma imagem de educação competente. Da mesma maneira que "aprendizagem", competência é um termo avaliativo e por tanto um julgamento respeito a um para que: "ser competente para que", ou em "relação a quem, a que". A imagem da tecnologia que processa e administra conteúdo é a imagem da educação. O discurso da competitividade parece indicar um funcionamento eficiente sem indicar para que.

Por este motivo a noção de competitividade tem maior dificuldade de entrar nas aulas de arte do que nas aulas de matemática, por exemplo, mas isso não significa que não afeta a maneira de pensar e de fazer dos professores de arte. Para desenvolver a competitividade que o sistema exige os arte educadores fixam os conteúdos e os processos nos parâmetros das avaliações externas, especialmente aquelas que selecionam estudantes para a educação superior. Estas tem um peso muito grande no currículo e determinam o grau de eficiência da educação. E isso acontece em todo o mundo. A forma de ser eficiente e de fazer uma aula de arte eficiente é, para muitos, preparar os estudantes para as provas vestibulares.

No entanto a educação em artes visuais pode ser um espaço de resistência. Não para resistir à tecnologia ou às avaliações. Se trata de uma resistência às metáforas da competitividade que circulam na linguagem da aprendizagem. Práticas que incluem concursos de arte na escola, critérios de avaliação baseados no gosto, apresentação de obras de arte e artistas como modelos canônicos, simplificações incoerentes das relações entre o artista e o mercado ou ênfase na racionalidade técnica dos pincéis ou do software são formas de fazer da arte uma experiência competitiva, uma história de *winner*s e *loser*s.

Interatividade

A interatividade é uma relação de reciprocidade e colaboração, por isto é uma metáfora em conflito com a metáfora competitiva. Hoje usamos com muita frequência, especialmente respeito as novas tecnologias, o conceito de interação, mas a interatividade sempre existiu. O que a tecnologia fez foi resignificar a interatividade onde o(s) usuário(s) pode(em) participar da construção do conteúdo, que na linguagem do marketing é o *producer-consumer: prosumer*.

A arte moderna e contemporânea opera na interação entre o leitor e o texto, entre o espectador e a imagem, mas também entre o artista e o público onde ambos se tornam um ou intercambiam papeis ou se constroem um ao outro, mas o conceito de interatividade usa-se só em referência ao uso de mídias tecnológicas. A exploração dos espaços relacionais (BOURRIAUD, 2009) e as pesquisas da tecnologia na arte contemporânea reabrem modos de interatividade mediadas pelas máquinas e resignificadas nas relações contextuais que se estabelecem. Os programas educativos das exposições nos museus, galerias ou centros culturais também exploram o conceito de interatividade não só através das novas tecnologias mas de outras estratégias de participação com a obra de arte. De qualquer maneira hoje a interatividade é parte de toda proposta participativa e da forma de operar das novas tecnologias. Por este motivo é importante analisar sua dimensão para a educação em artes visuais.

No âmbito da educação sempre houve diferentes graus de interação entre o estudante o professor e o conhecimento. Mas a interação requer de uma participação, como aponta Dewey, e esta participação só pode existir quando "há acesso aos significados culturais e ferramentas culturais onde estes significados e ferramentas signifiquem algo" (BIESTA, 2009b, p. 30). A interação é, nesta visão, uma forma de democracia ou uma comunicação antes que um mecanismo de resposta condicionada, porque esta mediada por símbolos. Para que haja educação é necessário que haja interação. Isto faz diferença na hora de compreender quando uma atividade ou uma obra de arte ou um mecanismo tecnológico é interativo.

Por outra parte a interação em contextos de educação não é uma relação simétrica, aclara Biesta (2009b), como pode ser em contextos de aprendizagem (i.e. entre o estudante e seu objeto de estudo). Na educação a interação é assimétrica porque existe, além do estudante e o objeto de estudo, um professor. Em contextos de educação se aprende algo, não "alguma coisa" e as questões cruciais sobre o que deve ser aprendido, para que deve ser aprendido e que tanto se aprendeu devem ser equacionadas na dimensão da interação. Quando falamos de interatividade na educação é necessário tomar em conta que é uma relação participativa e assimétrica. Assim como a arte, a educação é uma "interação simbolicamente mediada" (BIESTA, 2012) que acontece quando há comunicação, isto é, participação. A interatividade é central numa educação democrática e em toda arte que vive na dinâmica de uma cultura. Acontece quando há uma conversação entre pessoas cujas práticas se afetam mutuamente.

A interação não se dá só entre máquinas e pessoas, é entre elas que há menos possibilidades de interação. A interação acontece em todo processo criador. O que isto pode mudar na sala de aula? Não fixar a interação a um procedimento tecnológico e explorar seu significado cultural na experiência interativa da arte ou da vida.

A inovação

Inovação também é um conceito hoje ligado às novas tecnologias mas que tem sua origem no pensamento moderno. A velocidade das transformações são muito grandes e a pressão pela inovação aumenta, muitas vezes com um fim em si mesmo. Da mesma maneira que com a "aprendizagem" o conceito de inovação é um julgamento avaliativo respeito a uma realidade precedente. A inovação só pode ser entendida quando responde a uma compreensão da situação inicial. Uma inovação pode ser obsoleta. E as novas tecnologias já carregam em si uma obsolescência programada para servir as regras do mercado capitalista.

A obsolescência programada é neste sentido uma das maiores dificuldades da própria tecnologia que pode passar de útil a inútil em questão de alguns anos ou meses e é isto que tem acontecido nas escolas, especialmente nas escolas públicas, escolas privadas de poucos recursos e escolas rurais. Apple (2011) relata sua viagem na China onde os políticos mostravam com satisfação os computadores numa escola onde não havia banheiro para as meninas. Gastos imensos para proveito reduzido são na maioria dos casos a realidade no mundo. Os professores tem muitas histórias para contar sobre a maneira como se introduzem nas escolas as novas tecnologias e como se convertem em símbolos da obsolescência da própria educação.

Entre a continuidade e a ruptura cultural que significam as tecnologias a arte constitui um marco importante para discutir sua atualidade ou obsolescência porque fazem parte dos aspectos epistemológicos da imagem e da visão. Mirzoeff (2009) nos lembra que na modernidade desenvolvemos um "inconsciente ótico" com os inventos óticos que se converteram na extensão da nossa visão. A ótica nos deu a possibilidade de ver o que o olho humano não pode sem ajuda "e isso altera nossa compreensão do mundo exterior" (p. 117). A tecnologia da imagem altera nossa relação com o conhecimento, é esta a inovação que interessa na educação em artes visuais.

As noções de criatividade e originalidade valorizadas no artista parecem não estar em conflito com a noção de inovação. No entanto muitos acreditam que as novas tecnologias podem condicioná-las e limitá-las porque a interação com as máquinas exige uma racionalidade técnica que promove um "pensamento tecnológico". Existem muitas pesquisas que respaldam esta observação (FREEDMAN e RELAN, 1992; FREEDMAN, 1993; apud FERNEDING, 2007). A abundância do acervo imagético e a facilidade da edição de imagens digitais é uma condição que, embora está cheia de possibilidades, se limita a uma quantidade de escolhas. É importante se perguntar inovação para que? em relação a quem, a que? da mesma maneira a criatividade e a originalidade em relação a que? o que é novo nas novas tecnologias?

As tecnologias que chegam nas escolas, por exemplo, nem sempre podem ganhar o nome de novas. Nas aulas de artes dificilmente as tecnologias da imagem são possíveis de trabalhar, não há softwares de edição de imagem ou som ou uma conexão de internet. Uma série de problemas técnico-administrativos impedem que a imagem digital seja editada na escola, ou que se usem tecnologias de comunicação. Contudo as novas tecnologias são cada vez mais populares e seu uso só cresce. Não se trata então de perseguir um currículo cheio de tecnologia porque ela já está por todo lado. Se trata então de se relacionar com o fenômeno tecnologia de uma maneira crítica.

É possível começar pelos questionamentos sobre a tecnologia na educação e na vida que se configuram no campo dos estudos da cultura visual e da arte. Estes questionamentos se dirigem por exemplo, ao valor das novas tecnologias na reconfiguração de culturas locais que se tornam globais no sentido de ganhar uma imagem e uma voz no mundo. Ou nas questões que afetam a cultura juvenil da era digital e cibernética, a transitoriedade da identidade, as relações entre o corpo e a máquina, a democracia e as relações de poder.

Conclusões

A complexidade e a velocidade das mudanças tecnológicas são algumas das razões pelas quais o sistema escolar, público e privado, tem ainda dificuldade de gerenciá-las na educação. As limitações econômicas ampliam os problemas. Mas, sobre tudo, falta a dimensão educativa. A abordagem crítica e fenomenológica da tecnologia é possível e necessária se o propósito é uma educação para a democracia participativa. O mesmo podemos dizer do ensino da arte. Por este motivo é importante que a tecnologia na

escola e particularmente no ensino da arte seja estudada principalmente nos seus aspectos éticos e estéticos. Como toda tecnologia se insere dentro dos modos de ver e ser de uma cultura? como as mídias estabelecem as relações de poder e conhecimento? que mundo queremos e como estas tecnologias podem ampliar nossa visão de mundo? como a arte e a tecnologia se tecem na nossa vida?

A arte e os estudos da cultura visual tem um papel destacado na abordagem desconstrutiva crítica, criativa, poética e conceitual das novas tecnologias na educação. Quando estas tecnologias abrem espaços de compreensão sobre o que queremos saber, ampliam nossas indagações sobre o que podemos fazer e desvelam conhecimentos que não sabíamos "que não sabíamos", criam sentido. Como assinala John Dewey e defende Maxine Greene, a educação é sobre criar sentido. A educação é uma obra de arte.

A educação é uma forma de transformação, mas uma transformação que não é acidental, ela tem um sentido. E este sentido depende do que desejamos fazer. Não há neutralidade na arte, nem na educação, nem nas tecnologias. Elas nos colocam no terreno da política. Os tecnocratas que promovem uma educação standard tem objetivos claros: mercantilizar a educação. Acredito que muitos educadores também temos objetivos claros: democratizar a educação.

A resistência à tecnologia é parte de uma ansiedade pela falta de controle da situação. As mudanças na sala de aula se sentem como imposições de cima para baixo. Isso coloca o professor em constante estado de resistência. Mas resistir é uma forma de querer entender o sentido que tem na nossa vida uma mudança. Resistir é uma forma de aprender.

Referências

APPLE, Michael. Computers in schools: salvation or disaster? *The Education Digest*. Vol. 57 N° 6, p. 47 - 52, February, 1992.

_____, __. *Educação e Poder*. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____, __. *Ideologia e Currículo*. Artmed, 3° Edição, 2006a.

_____, __. Educação, Mercado e Culturas de Controle. *Revista E-Curriculum*. São Paulo, Vol 2 N° 3, dez. 2006b.

_____, __. Can Schooling contribute to a more just society?. *Education, Citizenship and Social Justice*. Vol 3, No. 3, p. 239- 261, November, 2008.

_____, __. *The Politics and Possibilities of Educational Reform in a Time of Globalization*. BELMAS Annual Conference, Wyboston Lakes, 8th - 10th July, 2011. Vimeo, 76 min. uploaded by BELMAS, July, Disponível em: <http://vimeo.com/26917657>, acesso em 04 jun. 2012.

COLLIN, Ross; APPLE, Michael. Schooling, Literacies and Biopolitics in the Global Age. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*. Vol. 28, N°4, p. 433-454, December, 2007.

BIESTA, Gert. What's the point of Lifelong Learning if Lifelong Learning has no point? On the Democratic Deficit of Policies for Lifelong Learning. *European Educational Research Journal*. Vol. 5 N° 3 & 4, p. 169- 180, 2006.

_____, __. Why "What Works" Won't Work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*. Vol. 57, N° 1, p. 1-22. University of Illinois, 2007. Disponível em: http://www.vbsinternational.eu/files/media/research_article/Evidencebased_education_Biesta1.pdf, acesso em: 4 jul. 2012.

_____, __. Theorizing Learning Through Complexity: an Educational Critique. *Complicity: an International Journal of Complexity and Education*. Vol 6 N° 1, p. 28-33, 2009a.

_____, __. *Good Education: what it is and why we need it*. Inaugural Lecture. UK: Stirling Institute of Education, 4th March, 2009b. Disponível em: <http://www.ioe.stir.ac.uk/documents/GOODEDUCATION--WHATITISANDWHYWENEEDITInauguralLectureProfGertBiesta.pdf>, acesso em 4 jul. 2012.

_____, __. *Science or Democracy Knowledge: Evaluation and Judgment in the Knowledge Society*. UK: University of Stirling, 2012. Disponível em: http://static.sdu.dk/mediafiles//images/om_sdu/faellesadministrationen/sdue/gert%20biesta.pdf, acesso em: 15 jul. 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

EFLAND, D. Arthur. *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, 1990.

FERNEDING, Karen. Understanding the Message of the Medium: Media Technologies as an Aesthetic. In BRESLER, L. (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 1. Dordrecht: Springer, 2007. p. 1331-1352.

GIROUX, Henry. Dangerous Pedagogy in the Age of Casino Capitalism and Religious Fundamentalist. *Truthout*. News Analysis. Wednesday, 29 February, 2012, 05:17. Disponível em: http://truthout.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=6954:dangerous-pedagogy-in-the-age-of-casino-capitalism-and-religious-fundamentalism, acesso em: 4 jul. 2012.

MIRZOEFF, Nicolas. *An Introduction to Visual Culture*. New York: Routledge, 2009.

SULLIVAN, Graeme. Creativity As Research Practice in the Visual Arts. In BRESLER, L. (Ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Part 1. Dordrecht: Springer, 2007. p. 1185 - 1194.