

Mochila de Sobrevivência: algumas reflexões sobre aprendizagens na agenda educativa do milénio

Teresa Torres de Eça

International Society for Education through Art -InSEA (www.insea.org)

dobra

Conhecimento e Complexidade

Nas sociedades ocidentais, onde supostamente vivemos na designada sociedade da informação, ou era da convergência, a noção de conhecimento é desafiada tanto nas ciências como nas humanidades. Depois da crise do modelo positivista, urge refletir no plano da educação sobre o que entendemos por conhecimento e sobre o que pensamos que é importante aprender. A investigadora argentina I. Aguerro (2009) referia que o conceito de complexidade que conhecemos hoje desafia o ideal clássico de racionalidade que era estruturado segundo o ideal de simplificação, para ela impõe-se uma nova racionalidade baseada na complexidade das realidades sociais que nos caracterizam. Assistimos a uma nova maneira de compreender o mundo como sistemas dinâmicos onde as interações entre os seus constituintes e os seus contornos são tão importantes como a análise dos próprios componentes (Aguerrondo, 2009, p.6). O conhecimento é visto cada vez mais não como uma realidade estática mas como disrupção e inovação (Aguerrondo, 2009, p.6), onde as múltiplas respostas e a ética são parte integrante do processo. Além disso, não encaramos mais a procura de conhecimento como um percurso solitário. Devido às suas inúmeras ramificações o conhecimento constrói-se em cooperação, trabalho de grupo e interdisciplinaridade. A diversidade e a ambiguidade moldam o processo de construção de novo conhecimento numa cartografia coletiva que integra as várias realidades, as várias histórias dos seus agentes. Vivemos num tempo onde nos interessam sistemas dinâmicos, onde inteligência colectiva e cívica são premissas essenciais para a utopia da democracia participativa onde todos podemos contribuir.

Os desafios do milénio: Teorias de aprendizagem e *Conectivismo*

Ao longo do século vinte foram elaboradas várias teorias sobre transferência de conhecimento, para tentar entender o processo em geral a partir de contribuições

da neurociência, da filosofia, da sociologia e da psicologia e das ciências da educação. O papel da memória, a criatividade e características do desenvolvimento pessoal foram listados como aspetos importantes nessas teorias. Desde os conceitos ligados ao behaviorismo, passando pelo cognitivismo, às teorias construtivistas, pós-construtivistas e conectivas, assistimos a uma longa lista de maneiras de conceber a aprendizagem. Grandes mudanças no modo como concebemos a aprendizagem apareceram com o advento das tecnologias eletrônicas de informação onde, subitamente, enormes quantidades de pessoas começaram a acessar e a trocar informação muito facilmente e muito rapidamente. Empresas e companhias de informação foram criadas para transmitir as elevadíssimas quantidades de dados que se enviam diariamente no planeta e plataformas de interação social foram criadas onde as pessoas partilham e transformam a informação. Mas, claro, informação não é conhecimento. São apenas dados que, pelo excesso com que circulam e se justapõem, acabam por criar uma indigestão terrível, tal como afirmava Maria Jesus Agra Pardiñas na sua palestra durante o Seminário Create realizado em Viseu, 2016: «Somos víctimas de la indigestión semiótica. La sobredosis dramática es la anestesia perfecta, una herramienta de censura más eficiente que un par de tijeras» (Agra- Pardiñas, 2016).

Mais do que apenas capacidades para memorizar e explicar relações de causa-efeito necessitamos de ferramentas para resistir, criticar, manipular e transformar o excesso semiótico do nosso quotidiano que nos chega através dos mais variados media. Acreditamos que através de modelos educativos mais interativos e mais críticos possamos adquirir essas ferramentas. Mas, para explorar tais modelos, precisamos de rever o nosso conceito de aprendizagem. A perspectiva *conectivista* e, de um modo mais alargado, da aprendizagem em rede adota um conceito de aprendizagem que reflete a estrutura da rede muito semelhante às interações on-line que temos no nosso dia a dia. O *conectivismo* baseia-se na ideia de conexão e sugere que os processos de aprendizagem e de compreensão se situam nas ligações. As conexões são formadas em vários níveis: neural, cognitiva / conceptual, e social (Siemens, 2004). Este modelo não é apenas baseado na repetição e na memória, na codificação e descodificação, mais do que isso, propõe uma nova visão sobre o conhecimento e transferência de conhecimento na era digital, com quatro princípios essenciais para a aprendizagem: autonomia, conexão, diversidade e abertura (Tschofen & Jenny Mackness, 2012).

Incongruências

Na era da convergência cultural em que vivemos, ou em que alguns de nós vivem, cada vez mais pensamos que colaboração, responsabilidade e trabalho em rede são capacidades importantes para sobreviver. Pretendemos uma grande participação cívica para recuperarmos de erros do passado e preservarmos um planeta que se encontra em ritmo acelerado de destruição. Desejamos preservar o poder participativo e a liberdade de escolha face ao poder económico totalitário. Sustentabilidade é uma palavra chave quando pensamos o futuro. E da O.N.U têm emanado documentos que apelam ao desenvolvimento de valores, capacidades e conhecimentos necessários para formarem hábitos e atitudes de consumo e de produção conducentes a um desenvolvimento mais sustentável (ONU, 2012. p. 127). Infelizmente os países seguem políticas neoliberais onde as questões são mais de ordem financeira do que de responsabilidade social e planetária. E, apesar de um macro discurso sobre sustentabilidade, as práticas e os discursos locais fomentam políticas desastrosas a vários títulos, com medidas de lucro rápido, gerando mais desigualdade, mais injustiça social, mais guerras, mais conflitos. Em nome de um sistema baseado no lucro financeiro como único valor, preparamos as crianças e os jovens para terem sucesso nesse sistema, deixando muitos de fora, porque o sucesso de uns implica o insucesso de muitos. Difundem-se quantidades astronómicas de informação para anestesiar as populações. Promovem-se conteúdos culturais medíocres em grande quantidade, omnipresentes nos canais que transmitem informação. Assim preservam-se as iniquidades e mantêm-se o grande fosso entre as elites e as massas. A cultura, ou o capital cultural das elites, continua a ser acedida apenas por alguns e todos os outros têm acesso a uma outra cultura – o entretenimento de massas. O reconhecimento cultural ou artístico fomenta as discrepâncias de valor. Nessa desigualdade de valores, que é legitimada e legitima o poder, criam-se os espaços de diferenciação.

Cultura Participativa

Neste âmbito, evoco o termo cultura participativa, que está ganhando cada vez mais relevância nos diálogos sobre comunicação e educação. A maioria da informação a que acedemos e que produzimos transmite-se em suportes multimédia através de redes globais. Os canais que a recolhem, armazenam e transmitem também podem ser aparelhos de censura, vigilância, marketing individualizado e

agressão diária. Participamos na rede, recebendo e enviando dados para canais de divulgação em massa, agimos como consumidores e produtores culturais, usando tecnologia de acesso fácil para arquivar, anotar, e transformar conteúdos multimídia (Jenkins et al, 2009). A partir do momento em que nos conectamos à rede fornecemos dados pessoais que podem ser utilizados para fins que não controlamos. Estamos na era da convergência mediática, e essa convergência de dados nem sempre serve fins democráticos. É necessário fazer perguntas sobre as questões éticas e políticas dos meios e graus de participação das pessoas numa cultura que queremos continuar a pensar democrática. É, sobretudo, necessário que os sistemas e as práticas educativas ajudem as pessoas a terem consciência da necessidade de perguntar.

Sobrevivência

As capacidades essenciais que gostaríamos de ver reconhecidas pelos responsáveis da cultura e das artes e pelos educadores não se podem reduzir à compreensão e interpretação da informação. Não podemos ficar pela compreensão da cultura numa sociedade de cultura participativa. Precisamos também de entender como se constrói e distribui a informação. Num mundo caracterizado pela rápida comunicação através de diferentes media, é essencial possuir conhecimentos de como se programa e de como se desenvolvem conteúdos assim como ter consciência crítica do impacto desses conteúdos. As nossas práticas educacionais deveriam ajudar as crianças, os jovens e os adultos a desenvolver os conhecimentos, a consciência ética, a autoconfiança e as aptidões para poderem participar conscientemente na cultura contemporânea (Jenkins et al, 2009).

Ferramentas para a Vida

Gostaríamos de equipar as crianças, os jovens e adultos com ferramentas úteis para percorrerem os caminhos da vida. Encher a mochila dos nossos filhos com as coisas que poderão precisar para a viagem. A cultura e as artes nem sempre são consideradas importantes na viagem, não são consideradas necessidades básicas por muita gente. Nunca pensamos que para sobreviver na viagem da vida precisaremos de colocar ferramentas da arte na mochila. No entanto, esta perspetiva é muito redutora. Não oferecemos artes na educação apenas para criar

audiências e consumidores de produtos culturais. Perante um mundo pós-tecnológico, de excesso de informação na era da convergência, precisamos urgentemente das ferramentas da arte para preparar os estudantes para uma comunidade global onde a maioria da informação é produzida, armazenada e transmitida a partir de imagens e de sons. Entre outras a literacia visual é uma competência essencial para interpretar, transformar e produzir comunicação em suportes visuais e multimédia. Mas, temos de ter consciência de que nem sempre os modelos de educação artística hoje em prática estão a promover processos artísticos como ferramentas para a vida. Urge visitar o modo como estamos a integrar a arte na educação, se queremos equipar as mochilas dos nossos filhos para uma viagem onde irão encontrar lugares dominados pela economia de consumo selvagem, espaços em iminente perigo ambiental, tecnologias sofisticadas, diversidade, polarização, desacordos violentos entre populações e, de um modo geral, uma grande disparidade social.

A Mochila

Se pensarmos na mochila que estamos a preparar com os atuais sistemas educativos e culturais, temo que metade do que lá metemos seja supérfluo. Algumas direções das políticas mundiais em educação e cultura apontam para razões económicas para sustentar a educação do futuro, como seja a necessidade de promover ferramentas que explorem capacidades de inovação, de empreendedorismo e de chefia. Outras direções apontam para ferramentas que promovam valores humanísticos que promovam a sustentabilidade social e ambiental. O consenso entre os especialistas em educação parece ser que a educação dos estudantes deva incluir capacidades de pensamento crítico e habilidades para resolver problemas, capacidades de comunicação, capacidades criativas e de inovação, capacidades de colaboração, competências de informação/ educação para os media, e habilidades de aprendizagem intertextuais. Parece que os mercados locais e as estimativas para as exigências do século apontam para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento empreendedor como potenciais ferramentas para a criação de emprego (Pink & Daniel, 2005). Um grupo de investigadores académicos financiado por vários países e companhias de software informático desenvolveu um documento (relatório 2009 ATC21S) interessante na medida em que tenta listar as ferramentas, habilidades e capacidades que os cidadãos preci-

sam para o século XXI. Neste documento, fala-se também na necessidade de pensar não convencionalmente, questionar o rebanho, imaginar novos cenários (The Partnership for 21st Century Skills, 2008). Ora, isso é desenvolvido também com processos artísticos, pelo menos com alguns processos artísticos que são usados por muitos artistas contemporâneos que trabalham nas comunidades desde pontos de vista da estética relacional (Bourriaud, 2002) e por educadores e professores que usam processos do fazer artístico como provocador de relações de aprendizagem em situações pedagógicas.

Para os investigadores do 2009 ATC21S, a educação hoje não prepara bem os estudantes para viverem e trabalharem na sociedade da informação, sociedade do conhecimento ou era da convergência, conforme lhe queiramos chamar. (Binkley et al, 2012). Podemos ver aqui uma pequena lista de competências ou ferramentas essenciais feita a partir desse documento:

- Pensamento crítico, resolução de problemas, raciocínio, análise, interpretação de informações sintetizar informações
- Capacidades práticas de investigação, questionamento, interrogação
- Criatividade, *artistry*, curiosidade, imaginação, inovação, expressão pessoal
- Perseverança, direção, capacidades de planeamento, autodisciplina, adaptação, iniciativa
- Capacidades de comunicação oral e escrita, falar em público e apresentação, capacidades de escuta
- Liderança, trabalho em equipe, em colaboração, cooperação, em espaços de trabalho virtuais
- Literacia em tecnologia da informação e comunicação (ITC), media e internet, interpretação visual, interpretação e análise de dados, programação de computadores
- Civismo, ética, e literacia em justiça social
- Literacia financeira/económica e empreendedorismo
- Consciência global, literacia multicultural, humanismo
- Literacia científica e do raciocínio, método científico
- Literacia ambiental/conservação, compreensão dos ecossistemas
- Saúde: literacia do bem-estar, incluindo nutrição, dieta, exercício e saúde pública e segurança.

Se perguntarmos aos educadores a sua opinião sobre esta lista, provavelmente eles dirão que nas práticas educativas tais capacidades ou aptidões estão integradas no currículo, muitas como competências transversais. De facto, nada disto é novidade na Europa. No entanto, há que perguntar qual o espaço e tempo dedicado na educação a cada uma destas linhas, como são desenvolvidas estas capacidades, de que maneira são integradas as diferentes disciplinas para um desenvolvimento holístico. E finalmente haveria que perguntar como são avaliadas estas capacidades e competências pelo sistema educativo e pelo mercado de trabalho. E finalmente como estas capacidades são valorizadas pelas comunidades educativas.

Para arrumarmos a mochila, precisaríamos de rever todo o nosso conceito de escola, eliminar modelos baseados em conhecimento fragmentado em disciplinas estanques e retomar ideias de aprendizagem a partir de projetos, projetos que estejam relacionados com a vida real, que questionem o óbvio e que ajudem o estudante a percorrer o caminho da vida com as ferramentas que de facto são necessárias para ser um cidadão numa democracia participativa. No esquema seguinte apresentamos uma arrumação possível recomendada pelo Partnership for 21st Century Skills. Claro que milhões de outras podem ser feitas.

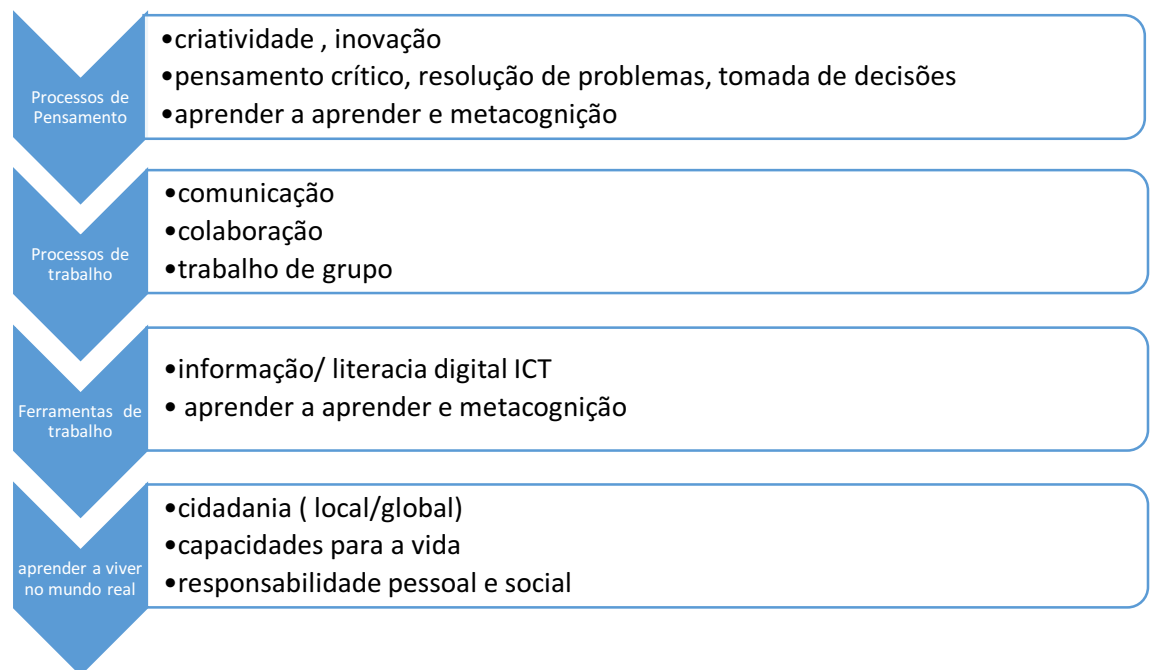


Figura 1: diagrama de ferramentas/capacidades a desenvolver na educação a partir do Documento 2009 ATC21S (The Partnership for 21st Century Skills, 2008).

Arte na educação

Num estudo da International Society For Education Through Art -InSEA realizado em 2013 (Milbrandt et al, 2015), constatou-se que os educadores de vários países do mundo acreditam que a educação artística deve ajudar os alunos a desenvolver aptidões essenciais para a vida. Em documentos oficiais da UNESCO, a cultura e as artes são referidas como constituindo um dos sete domínios de aprendizagem, incluindo artes criativas, conhecimento cultural, sentido de comunidade e identidade, consciência e respeito pela diversidade (UNESCO, 2013: 4). De acordo com a Agenda Seoul UNESCO para a Educação Artística, uma das principais metas para o Desenvolvimento da Educação Artística é "Aplicar os princípios de educação artística e práticas que contribuam para a resolução dos problemas sociais e culturais que enfrentamos no mundo de hoje" (Agenda de Seul, 2010: 8). Tal finalidade é crucial, face às políticas educacionais atuais, como por exemplo a Educação Global. Mas, para isso, precisamos de entender a educação artística a partir de uma visão plural e transdisciplinar, situando as artes como processo de aprendizagem e de desenvolvimento de multiliteracias e capacidades importantes para a vida. Processos artísticos que levantem questões, fomentem o pensamento crítico, a imaginação, o não conformismo, a partir de projetos de cidadania (Milbrandt et al, 2015, Addison e Burgess, 2003). Através da experimentação de processos artísticos as crianças e os jovens aprendem a compreender-se a si mesmo e a si em relação com os outros. Considerando os novos discursos sobre educação, especialmente a visão da educação pós-2015 (UNESCO / UNICEF, 2013), devemos reconhecer que as artes têm um papel importante a desempenhar nas suas capacidades relacionais em um mundo global, onde mais do que nunca, precisamos aprender a viver juntos em contextos globais, virtuais e locais.

As artes existem desde o momento em que surgiram os primeiros seres humanos, fazem parte de todas as culturas e são um domínio importante da experiência humana, tal como a ciência, a tecnologia, a matemática e as humanidades. Neste sentido, são importantes por direito próprio no campo da educação. Os alunos que ganham mestria numa forma de arte podem descobrir nela o trabalho ou paixão da sua vida. Mas para todas as crianças, as artes oferecem-lhes um modo de compreensão diferente da que

lhes facultam as ciências e outras disciplinas académicas. Porque as artes são uma área sem respostas certas e erradas, abrem aos alunos a possibilidade de explorar e experimentar. Dão também um lugar à introspecção, permitindo-lhes descobrir sentidos pessoais próprios (Winner et al, 2013, p. 21).

Várias dimensões e princípios para a construção do currículo da arte na educação foram definidas e implementadas através da história da educação artística. A influência de Herbert Read e da sua conceção de educação pela arte foi, desde a segunda Guerra mundial, muito grande no que entendemos hoje por educação artística (Perceção, Expressão dos sentimentos em formas de comunicação, Representação das formas da experiência mental e Expressão do pensamento). A partir da obra de Read vários domínios para as artes visuais foram propostos por vários autores (Edmonston,1982, Allison,1982) que sistematizaram a aprendizagem em artes em quatro grandes dimensões:

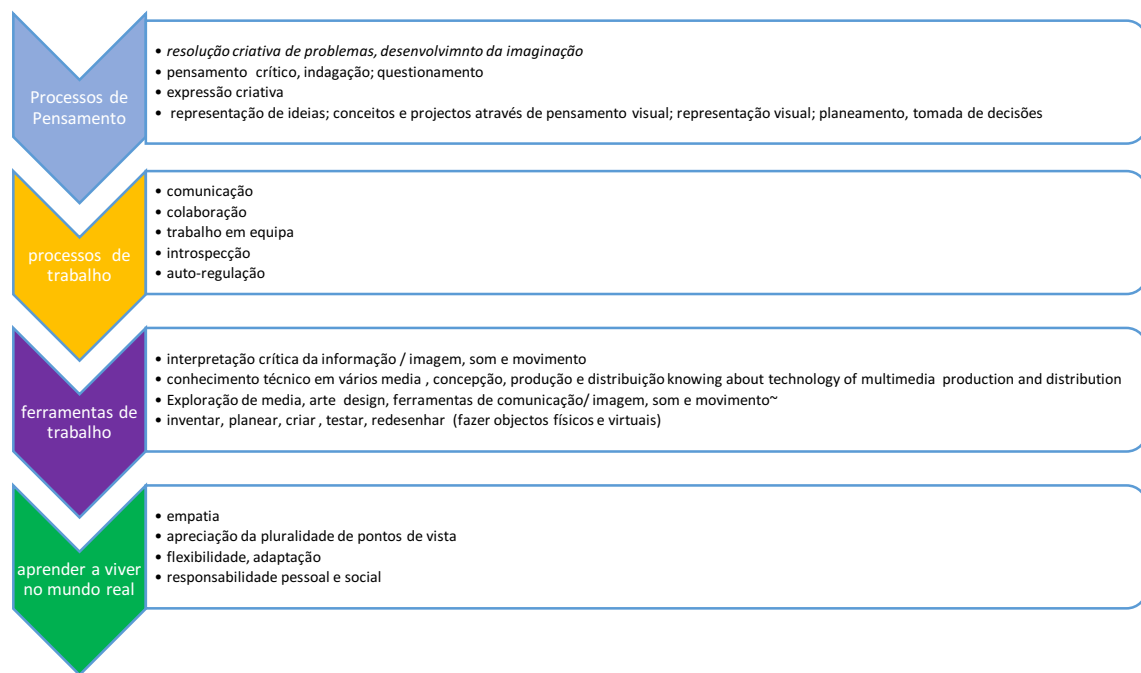


A influência do modelo americano *Discipline Based Art Education* foi também muito grande nas artes visuais. Embora o DBAE não seja propriamente uma filosofia da educação das artes visuais, mas mais um modelo de organização de conteúdos curriculares, os domínios aí seguidos não variam muito dos primeiros: O DBAE fragmenta os componentes da aprendizagem nas artes, separando-os em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte (Dobbs, 1992), e tem sido apontado como portador de viés modernista. O DBAE atual que segue, sendo a

base dos *National Standards for Art education* nos EUA, apesar de seguir estes mesmos princípios de separação de saberes, tem vindo a reformular as suas directrizes, nomeadamente, alargando os exemplos de artes utilizados, incluindo cada vez mais artes não eruditas e não ocidentais.

No virar do milénio, com as repercussões do pós-modernismo, muita coisa mudou nas artes contemporâneas e na educação artística acentuou-se o domínio de análise crítica e contextual das produções culturais, por exemplo Efland et al (1995) afirmam que as artes visuais se devem preocupar mais com a contextualização e a crítica social, incluindo objetos artísticos de vários povos e minorias, artes do quotidiano. Do mesmo modo, Hernandez (1997) apontava na direcção da educação para a cultura visual como reconstrução social e crítica. Stters & Swift (1999) apelavam para a pluralidade, diferença e pensamento independente através da tomada de riscos, pesquisa pessoal e desafio das ortodoxias vigentes. Perspetivas modernistas das artes na educação, que ainda existem, fundamentam-se na criatividade e inovação, na autonomia, no refinamento estético, na literacia estética, na universalidade, no sublime, no individual, no eterno e imutável, na ideia de progresso, na tecnologia, na rutura com o passado e na auto expressão. Perspetivas pós-modernas contrapõem à originalidade a reprodução e a repetição, ao individual preferem o coletivo e assumem micro narrativas em vez de verdades absolutas, privilegia-se o efémero, as mudanças, a desconstrução, a dúvida, elogia-se a autoconsciência, o poder crítico, a redefinição dos valores estabelecidos e o inquérito crítico.

Muitos dos programas das artes visuais que ainda se praticam hoje em dia na educação são essencialmente modernistas, promovendo apenas a arte ocidental de uma minoria como mais válida do que outras formas de arte, promovendo o mito do génio/talento, exacerbam a tecnologia, menosprezam as artes do quotidiano e a cultura popular e, em muitos casos, privilegiam habilidades técnicas de representação mimética da realidade em detrimento da contextualização, do sentido crítico e da imaginação. Das duas narrativas e práticas consequentes poderemos retirar o excesso de informação ideológica e à luz do quadro da figura 1 tentar descobrir porque as artes devem estar incluídas na mochila de sobrevivência.



Relembramos as ideias de Joseph Beuys, que dizia que o verdadeira fim da arte era fazer da vida de cada um uma obra de arte, de como o fim último da arte deveria se o desenvolvimento de capital, não do capital financeiro, mas do capital humano que cada pessoa possui e pode desenvolver. Se entendermos a arte no sentido deste artista, do que ele chamava escultura social, vislumbramos um outro caminho para a arte que pode perfeitamente ser também um modelo pedagógico para o exercício da liberdade num mundo de convergência mediática. Não se trata de formar artistas para produzirem produções culturais para uma elite ou para os media de massas, ou de formar designers e arquitetos que vão ajudar a desenvolver objetos para serem produzidos, uns para as massas, outros para as elites. Nem de formar críticos de arte, curadores, gestores culturais que legitimam o que deve ser arte para as elites. Trata-se de algo muito diferente, que tem todo o sentido no mundo actual: fazer da arte uma pedagogia para desenvolver capacidades criativas críticas para ajudar as pessoas a exercerem o seu direito de liberdade de escolha tanto como consumidores como produtores culturais. Muitas vezes é o próprio termo arte, com conotações de cultura elitista, que nos impede de ver a arte como um processo de experimentação e de conhecimento quotidianos. Há vários séculos que no ocidente a educação enfatiza apenas o ensino artístico e não a educação através da arte. Talvez porque as indústrias culturais tenham algum peso nas balanças financeiras e talvez porque o exercício de

liberdade que através de processos artísticos podemos experimentar não seja uma prioridade.

É, no entanto, através da arte que se podem explorar processos de conhecimento não lineares, intuitivos e emocionais. Processos cruciais no desenvolvimento das ferramentas para a vida e que dificilmente são experimentados em outras áreas do conhecimento. Neste sentido, propomos o desenvolvimento de ações que, a um nível local, promovam a arte na educação, micro-revoluções nos nossos pequenos contextos de vivência onde podemos atuar como agentes de mudança. Propomos uma prática acionista, porque investimos nas pessoas, no desenvolvimento de inteligências colectivas, responsabilidades cívicas e planetárias, que, a longo prazo, poderão ter benefícios no bem estar social e pessoal dos indivíduos.

Referências

Addison, N. and Burgess, L. (eds) (3rd edition) (2014), Addison, N. and Burgess, L. (eds) (2003), *Issues in Art & Design Teaching*. London: Routledge Falmer.

Allison, B. (1982). Identifying the Core in Art and Design. In *Art and Design Educ.* 1,1, pp. 59-66.

Agra-Pardiñas, M. J. (2016) Rincón de pensar sentir : Comunicação durante o Seminário Crearte realizado em Viseu, na Quinta da Cruz durante 28 e 29 de Maio de 2016.

Aguerrondo, I. (2009). *Complex knowledge and education competences*. UNESCO Bureau of Education: IBE Working Papers on Curriculum Issues Nº 8.

Binkley, M., et al (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer.

Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les presses du réel.

Dobbs, S. (1992). *The DBAE Handbook: An overview of Discipline Based Art Education*. Santa Monica: Getty Center for the Arts.

Edmonston, P. (1982). A rationale for a curriculum in the visual arts. In *Art and Design Educ.* 1,1, pp. 59-66.

Eisner, E. (1972). *Educating Artistic Vision*. London: Macmillan.

Efland, A. et al (1995). *Postmodern Art Education: An Approach to Curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association.

Eurydice network (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

European Commission (2006). Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework . In *Official Journal of the European Union* on 30 December 2006/L394.

Disponível em: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_394/l_39420061230en00100018.pdf ..

Keifer-Boyd, K. (2009). CyberNet activist art pedagogy. In A. Arnold et al (eds.), *Globalization, art, and education* (126-134). Reston, VA: National Art Education Association.

Garoian, C. (2009). Preface. In: R. W. Sweeny, (ed.). In *Inter/Actions/Inter/Sections: Art Education in a Digital Visual Culture* , Reston, VA: National Art Education p. vii.

Gur-Ze'ev, I. (2000). Critical education in cyberspace? *Educational Philosophy and Theory*, 32(2), 209-231.

Hernandez, F. (1997). *Educación Y Cultura Visual* . Sevilla: Morón.

Jenkins, H. et al (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. Cambridge: MIT Press.

Milbrandt, M. K. et al (2015), Visual art curricula, art teacher goals, and instructional time: Findings from an international survey, *International Journal of Education through Art* 11: 1, 137-156

OCDE (2013), *Beyond the Millennium Development Goals*. Disponível em: <http://www.oecd.org/dac/POST-2015%20Overview%20Paper.pdf>

ONU (2012). *Realizing the Future We Want for All*.

Disponível em: <http://dev.un.org/millenniumgoals/beyond2015.shtml>

Pink, Daniel H. A. (2005). *Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. New York: Riverhead Hardcover.

Ross, M. (Ed.). *Assessment in Arts Education*. Oxford: Pergamon Press.

Tschofen, C. and Jenny Mackness, J. (2012). *Connectivism and Dimensions of Individual Experience*. *IRRODL Vol.13*. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1143/2086>

Siemens, G. (2004). *Connectivism. A learning theory for the digital age*. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Swift, J. & Steers, J. (1999). *A manifesto for art in schools*. In *Journal of Art & Design Education* 18 (1), pp. 7-13.

UNESCO (2013), *Universal Learning. What Every Child Should Learn*. Report No. 1 of 3 Learning Metrics Task Force. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220606e.pdf>

UNESCO (2010), *Seoul agenda goals for the development of arts education*. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/development-goals/>

Winner, Goldstein and Vincent-Lancrin (2013), *Art for Art's Sake*. OECD. Disponível em:

http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf