

O Perfil do Professor de Artes Visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro¹

Ana Tudela Lima de Sousa²

Resumo

Este artigo resulta, por um lado, da consciência que tomei da evolução do perfil do professor de Artes Visuais ao longo da história deste ensino em Portugal (1860-actualidade), ao realizar a minha dissertação de mestrado; e, por outro lado, das inquietações que têm sido assumidas pelos diversos investigadores desta área a nível internacional, sobre as quais me tenho debruçado no último ano, no âmbito do meu doutoramento – *Novos paradigmas, novas práticas? A Formação de Professores de Artes Visuais na Contemporaneidade: estudo comparativo*. Assim, num primeiro momento, são apresentados os principais perfis de professor de Artes Visuais, estabelecendo-se uma relação entre a sua formação artística e pedagógica e as práticas educativas desenvolvidas; e, num segundo momento, são expostas as actuais preocupações relativas à Formação de Professores de Artes a nível internacional. Estas preocupações são finalmente transpostas para o panorama português e, numa escala mais alargada, para o panorama ibero-americano.

Palavras-chave: Formação de Professores de Artes Visuais; Perfil do Professor de Artes Visuais; Professor de Artes Visuais; Formação de Professores; Ensino das Artes Visuais.

Abstract

This article is the result, on the one hand, of the awareness that overtook me concerning the evolution of the Visual Arts teacher profile throughout the Portuguese history of teaching in this field (1860-present day), while conducting my masters degree; and, on the other hand, of several reports of unease by several investigators of the field on an international level, which I came across in the last year, as part of my doctorate – *New Paradigms, new practices? The Visual Arts Teacher Education in contemporary times: a comparative study*. Thus, in the first place, the main profiles of the Visual Arts teacher are presented, setting up a link between their artistic and pedagogical training and the educational practices they developed; and, in second place, the current issues relative to the international Visual Arts Teacher Education are exposed. These issues are finally translated into the Portuguese context and, in a larger scale, into the Ibero-American context.

Key-words: Visual Arts Teacher Education; Visual Arts Teacher Profile; Visual Arts Teacher; Teacher Education; Visual Arts Teaching.

¹ Este artigo foi adaptado a partir de uma comunicação – “O Perfil do Professor de Artes Visuais ao longo da história deste ensino em Portugal: Ilações para o Futuro” –, apresentada a 22 de Maio último, no Congresso Ibero-Americano de Educação Artística, realizado na Escola Superior de Educação de Beja (Portugal).

² Licenciada em Artes Plásticas-Pintura (2003) e mestre em Educação Artística (2007), pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Actualmente, desenvolve investigação de doutoramento no âmbito da Formação de Professores de Artes Visuais, um estudo comparativo a nível internacional, sendo orientada por João Pedro Fróis e Margarida Calado. Bolseira da Fundação para a Ciência e para a Tecnologia. Conta com experiência profissional no ensino público e privado de áreas como a Educação Visual, o Desenho, os Trabalhos Manuais e a Tapeçaria. Para além do ensino formal, tem participado e desenvolvido projectos de Educação Artística não formal, realizados com crianças e adolescentes (ensino particular de Pintura aliada à História da Arte), com idosos (IPPS - Projecto Família Global), e com pessoas com doença mental (IPPS - Casa de Betânia), conhecendo diferentes públicos educativos, tanto a nível etário como socio-cultural. Integra a equipa do Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, e colabora, desde início de Junho, na criação de um Centro de Formação Contínua de Professores e Educadores, associado a este centro de investigação. anasousa@campus.ul.pt

Durante os últimos dois anos levei a cabo uma investigação sobre *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal* (2007). Mais recentemente, tenho alargado a minha perspectiva sobre a Formação de Professores de Artes Visuais a outros horizontes, nomeadamente ao Brasil, ao Canadá, à Espanha, aos Estados Unidos, à França, ao Japão, ao Reino Unido, entre outros. Para isso, tenho recolhido e analisado uma série de artigos, obras e teses, comparando diferentes programas de formação, estabelecido contacto com instituições estrangeiras e dialogado com alguns educadores e investigadores.

De seguida, numa primeira parte irei apresentar o que defini como os principais perfis de professor de Artes Visuais, e, numa segunda parte, irei expor algumas das preocupações contemporâneas sobre esta formação, para que possamos, finalmente, reflectir sobre elas, partilhando experiências relativas a diferentes contextos de educação e de formação.

I – O perfil do professor de artes visuais: evolução

Ao longo da história do ensino das Artes Visuais em Portugal, diferentes perfis de professores foram surgindo e, por vezes, sobrepondo-se, acompanhando a evolução quer da sua formação, quer do próprio ensino das Artes Visuais, dos conteúdos, objectivos e competências associados aos diversos programas que se foram sucedendo.

Tomando como referência os paradigmas de **Formação de Professores** definidos por Kenneth Zeichner (1983), e as correntes de **Educação Artística** estabelecidas por Arthur Efland (1979 e 1995), distingi quatro perfis: o professor como artesão, o professor como técnico, o professor como humanista, e o professor como profissional reflexivo.

A cada um destes perfis correspondem paradigmas de **Formação de Professores** e de **Educação Artística** específicos, que resultam em diferentes práticas, quer de formação (que os professores recebem), quer de educação (que, posteriormente, fomentam).

O Professor de Artes como ARTESÃO

Característico do final do século XIX/princípios do século XX em Portugal, este perfil combina um **paradigma tradicional-artesanal de Formação de Professores**, com uma **corrente mimética de Educação Artística**. Quer o primeiro, quer a segunda, caracterizam-se por uma aprendizagem assente na observação e na imitação, que tanto se pode aplicar ao ensino artístico nas Academias, posteriormente Escolas de Belas-Artes, como à aprendizagem do ofício de professor, quando ainda não existia formação pedagógica e no início desta.

Nessa época, o ensino restringia-se à cópia, e, do mesmo modo que aos alunos era exigida a reprodução das matérias, aos futuros professores apenas era requerida a prova de possuírem os conhecimentos científicos necessários para as leccionarem. Assim, acediam ao magistério do Desenho, e dada a proximidade desta disciplina, no seu início, com a Geometria, tanto aqueles que eram formados pelas Belas-Artes, como os profissionais oriundos não necessariamente da esfera artística, mas de outras, desde que estas integrassem os conteúdos da Geometria nos seus planos de estudos.

Ambos, à posteriori, já como professores, na prática, aprendiam a ensinar o Desenho, através de tentativas-erro e da imitação dos mestres, isto é, dos professores mais experientes, considerados por isso os melhores. Os conteúdos, assim como os modos de ensinar, eram tidos como verdades objectivas, absolutas e imutáveis, o que contribuía para a estagnação do ensino.

O Professor de Artes como TÉCNICO

O perfil de professor de Artes como técnico combina um **paradigma racional-tecnológico de Formação de Professores**, característico de quase todo o século XX (inicialmente nas Faculdades de Letras e posteriormente nas Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação), com uma **corrente mimética de Educação Artística**, que persistiu no ensino superior artístico português pelo menos até à reforma de 1957.

Durante mais de um século, as práticas de ensino nas Belas-Artes restringiram-se à cópia, a exercícios normalizados, que procuravam contribuir para a destreza técnica do artista. Do mesmo modo que, na Formação de Professores, as teorias educacionais procuravam normalizar práticas pedagógicas, numa visão redutora do professor como simples técnico, que aplica conhecimentos e fórmulas de ensino prescritas por outrém.

Apesar do desenho livre, próprio de uma estética expressionista, ter sido introduzido no ensino preparatório em 1947-48, nessa mesma época, nas Belas-Artes, a arte “moderna”, isto é, aquela que não fosse figurativa e mimética, era proibida, sendo que para a praticar era necessário recorrer a subterfúgios. Assim se compreende a persistência de uma abordagem mimética e tecnicista da Arte no ensino, muito para lá da reforma de 1947-48.

O Professor de Artes como HUMANISTA

Assumido por alguns educadores a partir meados do século XX, e com alguma plenitude no modelo de *formação em exercício* (1980-1985), no qual os formandos desenvolviam um Plano Individual de Trabalho, de acordo com as suas necessidades e motivações pessoais, este perfil combina um **paradigma personalista de Formação de Professores** com uma **corrente expressionista de Educação Artística**.

No que concerne à formação artística, de um perfil de artista como simples artesão ou técnico, que aprendia o ofício do Desenho, da Escultura ou da Pintura através de metodologias de ensino próprias de uma *estética mimética*, foi-se caminhando para o perfil de artista moderno, que produz uma arte cujo objectivo já não se prende com a cópia, ou a adequação a um determinado gosto académico, normalizado e aceite como o único válido, mas com a sua expressão pessoal, com a busca de uma originalidade que rompesse com a estética vigente.

Tanto enquanto artistas como enquanto professores, os profissionais que vivenciaram esta formação procuraram construir o seu próprio caminho, desenvolver a sua maneira pessoal de criar e de ensinar, através, por vezes, de um certo autodidactismo.

A este modo de conceber a Arte, como expressão corresponderam práticas de Educação Artística próprias de uma corrente expressionista: exercícios não dirigidos, de expressão livre, que, por oposição ao modelo anterior, procuravam promover a originalidade, através da cedência de liberdade. No entanto, esta liberdade, associada ao receio de influenciar a singularidade de cada aluno, acabou muitas vezes por se traduzir num “não-ensino”.

O perfil de professor de Artes REFLEXIVO

O perfil de professor reflexivo, relativamente recente na história do ensino das Artes Visuais em Portugal, combina um **paradigma reflexivo de Formação de**

Professores, com uma **corrente** simultaneamente **formalista** e **social-reconstrucionista de Educação Artística**.

De um perfil moderno de artista e de professor, centrado na sua acção artística e educativa, mas ainda sem reflexão consciente e crítica sobre a mesma, caminhou-se para um perfil de artista-professor como profissional reflexivo-reconstrutivo. Isto é, alguém com conhecimento próprio que, não só percepção realidades, mas também as reconstrói, ou contribui para a sua reconstrução.

Para isso, o professor de Artes reflexivo vai apoiar-se quer no conhecimento intrínseco, quer no conhecimento extrínseco à arte. O primeiro diz respeito aos seus valores formais, às qualidades que lhe são inerentes; e o segundo relaciona-se com tudo o que faz a arte oscilar, isto é, com a compreensão que cada um dela pode ter, que deriva não só de factores psicológicos, mas também de contextos socio-culturais.

II – A formação de professores de artes: inquietações comuns

É urgente o reconhecimento da Formação de Professores de Artes como condição essencial à qualidade da Educação Artística!

Algo que todos defendem (ou não fossem eles investigadores da Formação de Professores de Artes) é a importância desta formação para o desenvolvimento e actualização da Educação Artística. Michael Day, no prefácio da obra *Preparing Teachers of Art* (1997), refere que podemos especular que «dos múltiplos aspectos relacionados com o campo da Educação Artística, nenhum é mais importante que a Formação de Professores de Artes.» E justifica esta proposição com o facto de «[ser esperado] que os novos professores, ao ingressarem nas salas de aula ou noutros modos de Educação Artística, carreguem com eles um conhecimento actualizado e as melhores práticas [deste] campo.»³

A Formação de Professores de Artes pode ser, deste modo, sobrevalorizada relativamente a outros campos de investigação da Educação Artística, pois é através dela que os educadores e investigadores acreditam ser possível fazer passar todo o conhecimento produzido nos outros campos. Isto é, sendo os professores de Artes os verdadeiros intervenientes na Educação Artística do cidadão comum, sendo eles os que actuam no campo, no terreno, para que ocorram

³ Michael Day, "Preface", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. IX. [Tradução livre da autora.]

mudanças efectivas no modo como se processa esta educação, é essencial investir na sua formação.

James Hutchens (1997) sugere como estratégia a adoptar para superar o desinteresse das instituições superiores pela melhoria e actualização da Formação de Professores de Artes, que nós, os defensores da Educação Artística, comuniquemos aos responsáveis máximos do governo e do ensino superior as mudanças significativas que os mais recentes desenvolvimentos da Educação Artística podem introduzir na teoria e na prática da Formação de Professores de Artes, valorizando a dignidade intelectual daqueles desenvolvimentos⁴.

Será a diversidade de formações um bom ou um mau indicador?

Uma questão que tem inquietado muitos educadores/investigadores é **a diversidade de formações de professores de Artes**, que dá origem a uma grande variedade de perfis.

Esta diversidade deve-se não só à multiplicidade de instituições que se dedicam à Formação de Professores de Artes (Escolas Superiores de Artes, Escolas Superiores de Educação, Universidades Públicas e Privadas...), mas também aos diferentes contextos em que a formação ocorre dentro de instituições de carácter semelhante. Nos Estados Unidos, Enid Zimmerman (1994, 1997), James Hutchens (1997) e Margaret DiBlasio (1995, 1997) comprovam esta diversidade. Zimmerman salienta a disparidade de modelos administrativos, níveis de investigação, bases conceptuais e estruturas curriculares que caracterizam os diferentes cursos, e reconhece a enorme dificuldade em recolher informação demográfica completa acerca deste tópico. James Hutchens alerta para a coexistência de cursos com requisitos, durações e filosofias educacionais muito diferenciados, concluindo que *não há consenso em relação a uma configuração ideal para a preparação de professores de Artes*.⁵ Margaret DiBlasio classifica de *colorido* o conjunto de normas que regulam a certificação dos professores de Artes Visuais.⁶

Consciente da enorme disparidade de qualidade entre programas de certificação (elaborados pelas instituições de ensino superior), e standards de licenciamento (definidos pelos estados), DiBlasio refere duas posturas opostas: uma "obsessiva-compulsiva" e outra de "laissez-faire". Segundo a educadora, os standards podem

⁴ James Hutchens, "Accomplishing Change the University: Strategies for Improving Art Teacher Preparation", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. 144. [Tradução livre da autora.]

⁵ James Hutchens, "Accomplishing Change the University: Strategies for Improving Art Teacher Preparation", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. 140. [Tradução livre da autora.]

⁶ Margaret DiBlasio, "Certification and Licensure Requirements for Art Education: Comparison of State Systems", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. 73. [Tradução livre da autora.]

ajudar ou dificultar os esforços realizados no sentido de melhorar a Formação de Professores de Artes. Se forem específicos, conceptualmente coerentes e devidamente articulados, ajudam a reforçar a procura de qualidade, contribuindo para implementar na Formação de Professores os sucessivos progressos da Educação Artística; se forem vagos e constituírem simples listagens de horas de crédito, convidam a um simples ajustamento dos programas de certificação, sem se preocuparem com as consequências que esta atitude terá na Educação Artística.

Com menor diversidade que os Estados Unidos, mas ainda assim com uma grande variedade de soluções, reflexo das políticas de cada Escola Superior ou Faculdade relativamente à Formação de Professores de Artes, Portugal e Brasil apresentam percursos comuns e debatem-se com questões semelhantes.

No Brasil, Ivone Mendes Richter (1994, 1996) e Rejane Coutinho (2002) distinguem dois modelos principais de formação, que têm como antecedentes os cursos das Escolas de Belas-Artes e os cursos polivalentes de Educação Artística. Podemos estabelecer um paralelo entre estes cursos e os portugueses, ministrados nas Faculdades de Belas-Artes e nas Escolas Superiores de Educação. As arte-educadoras são unânimes ao considerar que, quer num caso, quer no outro, a adequação da Formação de Professores de Artes aos requisitos contemporâneos da Educação Artística tem acontecido de modo superficial e não estrutural. As modalidades de formação actuais, mais do que apresentar soluções para o futuro, tendem a reflectir o passado das respectivas instituições, tal como sucede em Portugal. Se as primeiras continuam vinculadas à formação do artista, nas segundas ainda são visíveis os resquícios da formação polivalente, procedendo ambas a um ligeiro ajustamento.

De facto, tal como Hutchens (1997) adverte «na cultura das universidades e dos departamentos onde os professores de artes são formados, encontram-se imbuídos costumes e tradições que são muito difíceis de mudar»⁷, o que leva DiBlasio (1997) a defender que as normas de regulação e os programas de formação de professores de Artes devem ser concebidos como mecanismos de construção do futuro, ao invés de consagração do passado⁸.

A Formação de Professores de Artes deve transformar-se e evoluir paralelamente à Educação Artística!

⁷ James Hutchens, "Accomplishing Change the University: Strategies for Improving Art Teacher Preparation", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. 141. [Tradução livre da autora.]

⁸ Margaret DiBlasio, "Certification and Licensure Requirements for Art Education: Comparison of State Systems", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, p. 97. [Tradução livre da autora.]

Será que os nossos cursos de formação de professores de Artes têm evoluído em consonância com os desenvolvimentos no campo da Educação Artística? Será que têm contribuído para manter ou para inovar? Para a persistência de “velhas práticas” ou para revolucionar o dia-a-dia nas nossas escolas?

Para projectarmos de algum modo o rumo que a Formação de Professores de Artes deve seguir, é fundamental começarmos por responder às seguintes questões interdependentes: Que Educação Artística queremos? Que perfil de professor de Artes se adequa a esta educação? Que formação é necessária para contribuirmos para a construção desse perfil?

Que Educação Artística queremos?

Uma educação mimética? Expressionista? Formalista? Social-reconstruccionista? Ou uma educação pós-moderna: que combina diferentes paradigmas, sem excluir nem eleger nenhum, consoante o contexto educativo?

«Um currículo não eclético apenas é possível quando um modelo de ensino de arte é privilegiado como verdadeiro, uma situação que não pode existir enquanto o presente pluralismo for a característica do mundo da arte.» (Arthur Efland, 1993)⁹. Arthur Efland considera que, se na modernidade, a Arte e a Educação Artística, assentes na ideia de progresso, rejeitaram consecutivamente os modelos anteriores, a pluralidade da arte pós-moderna sugere um currículo de Educação Artística eclético, que não dispensa práticas e teorias modernistas ou pré-modernistas, no qual diferentes estéticas têm lugar, mais que não seja ao contribuírem para a compreensão da arte, pois ajudam a clarificar os significados e valores a que corresponderam diferentes géneros artísticos, ao longo da história.

No *Congresso Ibero-Americano de Educação Artística*, realizado em Portugal no final de Maio deste ano, foram referidos com frequência conceitos que revelam uma aproximação a um ou a alguns daqueles paradigmas, e se relacionam com as diferentes funções que a Educação Artística é chamada a desempenhar na sociedade actual. Conceitos como: integração, multiculturalidade, desenvolvimento humano, educação ambiental, diversidade cultural, compreensão crítica, perspectiva desenvolvimentista, alteridade, comunidade, cultura-visual, contra-cultura, inclusão/exclusão social, preservação, etc. Estes conceitos podem ajudar-nos a reflectir sobre a Educação Artística que queremos.

⁹ Arthur Efland, “Change in the Conceptions of Art Teaching”, in NEPERUD, Ronald W. (ed.) – *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*, pp. 38-39. [Tradução livre da autora.]

Que perfil de professor se adequa a esta educação?

O artesão? O técnico? O humanista? O reflexivo? O professor:

- deverá ser um mestre que os alunos seguem cegamente, sem duvidar de, nem transpor o seu conhecimento?
- ou deverá ser um técnico que fornece dados precisos acerca da construção da obra, executada à risca, sem pensar, sem hesitar, pois como ironizava Ruskin o pensamento é causa de hesitação e erro?
- ou antes um "jardineiro", aquele que cuida, mas só intervém quando estritamente necessário, que respeita a evolução natural e nada impõe, um mero facilitador, que não se compromete, com receio de que a sua intromissão possa perturbar o processo criativo do aluno?
- ou ainda um mediador, alguém que respeita, mas também estimula, que proporciona meios, não só de execução (como o facilitador), mas também de compreensão, que questiona, que faz pensar, apesar de não ditar o pensamento?

Que características deverá apresentar este professor?

Terá que ser flexível, facilmente adaptável, ou objectivo e pragmático?

Deverá conhecer e respeitar diferentes sociedades, culturas, etnias...,

ou ser um mero transmissor da sua própria cultura?

Deverá ser compreensivo, ou intransigente? Polivalente, ou especialista?

Relativamente a esta questão no Brasil, Ivone Mendes Richter defendia, em 1994, que «[existia] um enorme consenso quanto à necessidade de eliminar o professor polivalente», que havia dominado a Educação Artística nas últimas décadas, contribuindo, no seu entender para o decréscimo de qualidade. «[Isto não significava] eliminar a interacção das linguagens artísticas, que [deveria] ser desenvolvida nas escolas através de uma abordagem inter ou intra-disciplinar, mas com a presença de um especialista em cada linguagem artística.»¹⁰

Que formação é necessária para o desenvolvimento destas características?

Uma formação geral, com um pouco de tudo e coisa nenhuma, ou uma formação específica, quer ao nível das Artes, quer ao nível da Educação?

Uma formação centrada nos conteúdos artísticos ou nas metodologias educacionais?

Arthur Efland, sobre esta relação, em 1993, pronunciava-se assim: «A metodologia de ensino é normalmente ensinada sem fazer referência ao conteúdo, e conteúdo é

¹⁰ Ivone Mendes Richter, *InSEA News*, Nov. 2004, p. 18. [Tradução livre da autora.]

ensinado sem fazer referência à metodologia. É evidente que estes dois aspectos da formação de professores têm de ser fundidos. (...) O modo como se processam os cursos actuais não facilita o tipo de transferência potencial que iria permitir aos futuros professores fazer uso do que sabem no ensino.»¹¹

E deveria esta formação ser eminentemente prática ou exclusivamente teórica?

A respeito da relação teoria-prática reflectiu Fernando Pessoa: «Quem não sabe nada de um assunto, e consegue nele alguma coisa por sorte ou acaso, chama teórico a quem sabe mais, e, por igual acaso, consegue menos. Quem sabe, mas não sabe aplicar, – isto é, quem afinal não sabe, porque não saber aplicar é uma maneira de não saber – tem rancor a quem aplica por instinto, isto é, sem saber que realmente sabe. Mas, em ambos os casos [há uma separação abusiva]. [Só os espíritos superficiais desligam a teoria da prática, não olhando a que a teoria não é senão uma teoria da prática, e a prática não é senão a prática de uma teoria.] Na vida superior a teoria e a prática completam-se. Foram feitas uma para a outra.»¹²
Por último, questiono:

Deverá ser uma formação encerrada nas tradições da instituição em que ocorre,
ou aberta ao mundo, à realidade das escolas,
aos desenvolvimentos da investigação,
aos progressos da Arte e da Educação?

Deverá ser uma formação onde Arte e Educação estão de costas voltadas,
se desconhecem, não se falam, não se cruzam...,
ou uma formação onde as linhas conceptuais das Artes se cosem com as da
Educação,
onde prática artística e prática educacional são duas faces da mesma moeda,
onde a reflexão artística se constitui também como reflexão pedagógica,
onde pensar e agir se fundem em ambas as esferas?

Referências Bibliográficas

¹¹ Arthur Efland, "Teaching and Learning the Arts", Symposium: The Nature of Learning and Expertise in the Visual Arts: Some Considerations for Preparing Future Teachers, in *Arts Education Policy Review*, vol. 94, n.º 5, pp. 26-29.

¹² Fernando Pessoa, *Sociologia do Comércio*, s/d Fernando Pessoa cit. José Ferreira-Alves e Óscar F. Gonçalves In *Educação Narrativa do Professor*, p. 56.

COUTINHO, Rejane (2002), "A formação de professores de Arte", in BARBOSA, Ana Mae (org.), *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*, São Paulo: Cortez Editora, pp. 153-159.

DAY, Michael (1997), "Preface", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, Reston: National Art Education Association, p. IX-XVI.

DAY, Michael (1997) – *Preparing Teachers of Art*, Reston: National Art Education Association.

DIBLASIO, Margaret (1995), "Certification and Licensure Requirements for Art Education: Comparison of State Systems" (paper), *The Sundance Symposium on Improving Art Teacher Preparation*, Provo, Utah.

DIBLASIO, Margaret (1997), "Certification and Licensure Requirements for Art Education: Comparison of State Systems", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, Reston: National Art Education Association, pp. 73-100.

EFLAND, Arthur (1979), "Conceptions of teaching in art education", in *Art Education*, vol. 32, n.º 4, pp. 21-32.

EFLAND, Arthur (1993), "Teaching and Learning the Arts", Symposium: The Nature of Learning and Expertise in the Visual Arts: Some Considerations for Preparing Future Teachers, in *Arts Education Policy Review*, vol. 94, n.º 5, pp. 26-29.

EFLAND, Arthur (1995), "Change in the Conceptions of Art Teaching", in NEPERUD, Ronald W. (ed.) – *Context, content and community in Art Education: beyond post modernism*, New York: Teachers College Press, pp. 25-40.

FERREIRA-ALVES, José e GONÇALVES, Óscar (2001), *Educação Narrativa do Professor*, Coimbra: Quarteto Editora.

HUTCHENS, James (1997), "Accomplishing Change the University: Strategies for Improving Art Teacher Preparation", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, Reston: National Art Education Association, pp. 139-153.

RICHTER, Ivone Mendes (1994), "Brazilian Perspectives on Art Teachers Education", in *InSea News*, p. 18.

RICHTER, Ivone Mendes (1996), "Análise Comparativa sobre a Formação do Professor de Artes Visuais em Universidades do Canadá, Inglaterra, Alemanha e Brasil" (paper), *Congresso Nacional de Professores de Artes Plásticas*, São Paulo.

SOUSA, Ana Tudela Lima de (2007) – *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, sob a orientação dos Professores Doutores João Pedro Fróis e Margarida Calado, apresentada à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

ZEICHNER, Kenneth (1983), "Alternative paradigms of teacher education", in *Journal of Teacher Education*, vol. 34, n.º 3, pp. 3-9.

ZIMMERMAN, Enid (1994), "Current research and practice about pre-service visual art specialist teacher education", in *Studies in Art Education*, vol. 35, nº 2, pp. 70-79.

ZIMMERMAN, Enid (1997), "Whence Come We? What Are We? Whither Go We? Demographic Analysis of Art Teacher Preparation", in DAY, Michael (ed.) – *Preparing Teachers of Art*, Reston: National Art Education Association, pp. 27-44.