

Do outro lado do espelho: na aula de artes visuais

Teresa Torres de Eça (Universidade Aberta de Lisboa – UAL, Lisboa, Portugal)

RESUMO – Do outro lado do espelho: na aula de artes visuais – Este breve ensaio, apresenta uma reflexão sobre as artes visuais na educação, ou utilizando outro termo uma reflexão sobre a educação artística a partir de um olhar sobre concepções de arte do século vinte e abordagens passadas ao currículo das artes visuais nas escolas de vários países. Parte-se de uma discussão sobre aspetos da arte na educação propondo uma visão centrada no caminhar junto como metodologia didática baseada em pedagogias ecológicas. São tecidas considerações sobre a aula de artes visuais e sobre o processo artístico como processo didático encarando a aprendizagem como um percurso onde se provocam encontros e se criam situações relacionais e por fim apela-se para a urgência de voltar a integrar a dimensão emocional, inerente ao bem estar, nas situações de aprendizagem através da arte.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Artes visuais. Currículo. Domínios de aprendizagem. Pedagogia do caminho.

ABSTRACT – On the other side of the mirror: in the visual arts class – This brief text, presents a personal reflection about the visual arts in education, artistic education or art education. Starting from a debate about some aspects of art in education; walking pedagogies are evoked based on issues from ecological pedagogy. Some ideas about the visual art classroom are weaved from the perspective of artistic processes as didactic processes proposing learning as a set of situations, a collaborative journey or a walking together where encounters are created in establishing relational situations. The article closes opening up art education to emotional and well-being dimensions that were once in the core domains of art education learning and are nowadays relegated to a second plan by the rationality of the curriculum discourses.

KEYWORDS

Education. Visual arts. Curriculum. Learning domains. Walking pedagogy.

Arte

Trilhei o meu caminho de vida através da arte. Com a arte superei tristezas; obstáculos; desafiei coletivos; estabeleci diálogos entre gentes de diferentes geografias. Através da arte infiltrei indagações; contaminei crianças, jovens e adultos; abri portas para que se pudessem exprimir; construí pontes para diálogos silenciosos solitários ou colaborativos. Porque para mim a arte é uma maneira de estar na vida; de sentir o mundo, o entorno e de falar sobre a vida. Não sei bem o que é isso de arte; sei que existe desde os primórdios da humanidade, que existe e que me serve para conhecer e comunicar. Por acaso, ou por muitas causas que se atravessaram no meu caminho enveredei pela arte educação ou educação artística como dizemos no meu país. Nunca senti que isso fosse diferente da arte, porque se pode ser artista na

educação. Fazer de cada aula, de cada momento da aprendizagem uma atividade artística, relacional e construtiva.

Quando por diferente motivos, o processo artístico ficou do lado de fora da porta da minha aula, sentia uma tristeza profunda, um absurdo constrangedor! Esta é a minha maneira de ser professora-artista; no relacionamento com os alunos, na construção de possibilidades de pensamento, facilitando processos técnicos, maneiras de ver as coisas de outro modo e de fazer aparecer o que não existia antes!

No entanto a arte na educação é um espaço tão frágil, tão mal amado! Creio que todos sabem como é importante. Perdemos tanto tempo explicando porque a arte deve estar na educação quando na verdade deveríamos concentrar as nossas energias em mostrar como é arte na educação, quando é arte e porque é arte ou artes e não outra coisa qualquer. Na minha área, as artes visuais na educação, de tempos a tempos surgem aqueles slogans impactantes que toda a gente gosta de repetir: cultura visual; 'design thinking'; STEAM; literacia visual; etc. É divertido, parece uma coisa muito científica, muito importante. São palavras chave boas para apresentações em conferências e bons títulos de livros. Mas como é que se passa isso da arte na educação? Como a arte se relaciona com as outras áreas? O que se faz nas artes que não se faz nas outras disciplinas? Como é a aula de arte? O que tem assim de tão especial?

Arte, Técnica; Ciência; Ética; Cidadania sempre andaram ensarilhadas, cada uma no seu território mas com cruzamentos disciplinares. Penso que é mesmo assim, as especificidades existem, mas é nos cruzamentos onde se realizam as grandes mudanças. Na semana passada assisti a um congresso sobre os museus da seda em Valencia, onde se falava na preservação de uma arte, de técnicas, e de ciências milenares. O agrónomo José Luís Anadón explicou-nos como na estação serícola de Múrcia se fazem experiências científicas de reconstrução de tecido ósseo com seda biológica (Anadón, 2014); a diretora do museu da seda de Tbilisi, Nino Kuprava explicava como artistas contemporâneos usam o museu como espaço de arte colaborativa para reconstruir um tecido social e economicamente fragilizado. E muitos de nós falávamos de como era importante trazer isso tudo para a educação. Talvez que a arte seja mesmo isso, desenho e desígnio - criar cruzamentos que não existiam

antes. Escusado será de lembrar as ligações entre arte e técnica, ou entre arte e ciência que não se podem dissociar. No entanto creio que quando se fala de arte na educação, existe um grande complexo de inferioridade em relação a outras áreas do conhecimento, por não ser ciência pura, a arte na educação almejou a uma pseudo-cientificidade procurando modelos nas ciências sociais; buscando o norte na pedagogia geral que nem sempre respondeu da melhor maneira, e o pior resultado, a meu ver, foi a marginalização de uma área que deveria ter sido reconhecida na educação pública como única, com processos didáticos e pedagógicos singulares, como um campo de conhecimento tão essencial como as outras áreas da aprendizagem.

Hoje o cenário da arte contemporânea volta a equacionar dimensões éticas, estéticas e políticas. A curadora da exposição 'ÉTICA-ESTÉTICA-POLÍTICA' onde 18 artistas apresentaram trabalhos performativos em 29 de setembro de 2013 na Galería GBG Arts em Caracas, escrevia no catálogo da exposição:

... los nuevos tiempos vieron entrar nuevos motivos de reflexión sobre la relación del ser humano con sus semejantes. Surgieron movimientos pacifistas, feministas, de reconocimiento de minorías y diferencias, creció la conciencia por los derechos humanos. Y los lenguajes del arte se ocuparon de estos y otros contenidos de su tiempo. La política es parte de la existencia. Pero cuando la politización va penetrando todas las instancias de la vida ¿cómo podría ignorarlo el poeta, el artista? (RAMOS, 2013, p.1).

Trago estas questões da arte contemporânea para o panorama da arte na educação por várias razões, a primeira porque se trabalhamos a arte na educação tem todo o sentido usar as ferramentas da arte contemporânea, os meios técnicos, os cruzamentos disciplinares e as questões que estão a ser postas na prática artística do nosso tempo. A segunda razão prende-se com a dimensão questionadora da arte e da urgência de trazer esses questionamentos para a educação, do ponto de vista artístico, ou seja suscitar compreensão, valores e atitudes com processos artísticos contemporâneos na sala de aula, qualquer que seja o nível de ensino. Trazer para a sala de aula os questionamentos dos artistas contemporâneos de vários lugares, de várias artes; de diferentes culturas, e, tal como na arte real, tratar os temas éticos com os estudantes e deixar que eles os incorporem em formas de ação política através da estrutura estética do discurso artístico.

No entanto, mais do que falar sobre arte na educação, penso que se deve fazer arte que fala. No fazer existe um pensamento único, construtivo, crítico e criativo. Existe um exercício epistemológico fazendo e desfazendo: do vazio para o cheio e do cheio para o vazio. Na necessidade de ir mais longe; na tomada de riscos, na contemplação, na associação de imagens dispares; na obsessão, no exagero; no perfeccionismo, no desespero, na superação, na síntese e no devir estão alguns processos essenciais do fazer artístico. Processos únicos impulsionados por este sentir do corpo e da mente e pela necessidade de ultrapassar o conhecido. Para o professor de arte; o professor artista ou o educador artístico o método a seguir está na arte; da arte retiramos uma abordagem pedagógica única: o estar atento ao 'desconhecido que bate à nossa porta' (DELEUZE 1991, p. 165).

Na aprendizagem estabelecem-se encontros: encontros com o mundo, consigo mesmo e com os outros. Como descreve Stengers acontecem diferentes ecologias de trabalho pedagógico (STENGERS, 2008), que necessitam de facilitadores, educadores ou professores que saibam gerir questões e nutrir um ambiente onde todos possam desenvolver modos particulares de ver e de conhecer. O professor David Atkinson (2019) fala-nos de processos pedagógicos da arte na educação, de teor ecológico onde a desobediência tem um papel de charneira.

Falar de desobediência num sistema educativo baseado na regularização, na norma e na competição parece um pouco estranho! Mas, pensando melhor a arte na educação é talvez o único espaço onde, por se trabalhar com o desconhecido, com o que não existia antes, se pode exercer a desobediência e onde a desobediência pode ser um objetivo. Por desobediência entenda-se a tomada de riscos; o ousar ir mais além do conhecido, o ousar pensar fora das normas.

Voltar atrás para chegar ao Presente

Volto atrás, às conceções constructivistas descritas por pedagogos Portugueses sobre o papel do professor na educação para constatar como as ideias se têm mantido. A aprendizagem é vista pelos constructivistas como uma atividade de exploração pessoal que conduz a uma reorganização ativa de uma rede de significados acerca do mundo; neste contexto o papel do professor seria o de um

facilitador e orientador da mudança conceptual que ocorre no aluno, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem que revelem a necessidade de modificar as suas concepções; o conhecimento do estudante não é validado por meio de qualquer correspondência entre os seus esquemas conceptuais e uma realidade a que se referem; a sua validação assenta na coerência interna dos esquemas e na coerência entre eles e os novos estímulos proporcionados (VALADARES & GRAÇA, 1998). As experiências de aprendizagem proporcionadas pelo fazer artístico são situações de aprendizagem únicas que se encaixam perfeitamente nesta reorganização ativa de uma rede de significados acerca do mundo, mas vão mais além.

Durante o século XX grande parte do corpo teórico da arte na educação foi elaborado segundo duas grandes tendências de ver a arte - o modernismo e o pós-modernismo, que apesar de poderem ser situadas em dois tempos diferentes, coexistiram e ainda co-existem nas praticas pedagógicas da arte na educação. A Arte do ponto de vista modernista era um fenómeno único envolvendo objetos distintos que forneciam experiências estéticas desinteressadas. A estética modernista condenava os gostos do grande público e promovia o elitismo na arte. Arte do ponto de vista posmoderno era uma forma de produção e de reprodução cultural que podia ser entendida dentro do contexto da sua cultura de origem e apreciação. O posmodernismo pretendeu dissolver as fronteiras entre arte de elite (alta cultura) e popular (baixa cultura). A educação artística baseada numa definição modernista da arte promovia definições de bom gosto e de critérios do que era considerado artisticamente excelente pelos livros de história da arte. Para Efland este tipo de educação artística fornecia experiências estéticas e apreciação das coisas refinadas, mas não fornecia capacidades para a compreensão cultural ou uma base de ação moral (EFLAND, 1999). A educação artística modernista tentou fazer uma ponte entre a *avant-garde* e o público, sendo o público relutante em aceitar os novos estilos e ideias da *avant-garde* era importante ensinar o público (os estudantes) para apreciarem a arte reconhecida como *avant-garde* nos museus e bienais de arte. Uma abordagem muito comum nos programas modernistas foi a partir da arte e do design, considerando que na arte havia uma gramática formal universal. Muitas vezes os professores impunham uma instrução baseada nos elementos estruturais do design e linguagem plástica em detrimento do ensino das técnicas tradicionais.

Numa abordagem mais posmoderna os professores de arte poderiam fornecer aos alunos oportunidades de analisar objetos de arte popular, tradicionais, artesanato, folk ou de culturas urbanas tais como hip-hop; street art, etc, que anteriormente eram deixados fora do currículo. A educação artística do ponto de vista posmoderno estava potencialmente ligada à vida real. Selecionar o que deveria ser estudado seria tarefa do professor. Dependia também do professor como se analisavam as imagens e os objetos culturais e o que se fazia a partir dessa análise.

Cada currículo, cada professor tem tido e tem promovido uma ideologia própria que valoriza determinados conhecimentos ou conteúdos . Nesta aparente liberdade reside também a riqueza e a dificuldade das praticas da arte na educação. Mas, apesar das grandes diferenças de teor metodológico, tenho observado que tanto no Oriente como no Ocidente; no norte e no sul existem pontos muito comuns em relação aos conteúdos das aulas de artes visuais. No virar do milénio Burgess & Addison (2000) tentaram descrever alguns dos pressupostos metodológicos das aulas de arte em função dos exercícios levados a cabo pelos professores, creio que dezoito anos mais tarde , se visitarmos as escolas voltamos a encontrar este tipo de enfoques. Por exemplo as aulas onde se enfatizam processos miméticos, tipo representação fiel da realidade (Abordagem Percetualista); aulas onde se enfatizam os elementos visuais, exercícios de representação ou abstratos (Abordagem Formalista); professores que privilegiam criatividade, imaginação e auto-expressão nas crianças, onde se usam estratégias intuitivas através de relações de afetividade e exploração de materiais, privilegiando o essencial e o individual (Abordagem Expressiva); aulas de arte onde o professor aparece como o 'experto' ou mestre que ensina géneros de arte e design como produção de naturezas mortas; desenho à vista; paisagem; desenho de modelo; desenho gráfico, etc., muitas vezes dando como exemplos trabalhos de ex-alunos. Outra abordagem muito similar à anterior pode se basear na imitação de exemplares canónicos, ocasionalmente assimilando a pratica posmoderna da paródia cujo exemplo típico é a passagem de uma pintura célebre para 3 dimensões (Pastiche). Também encontramos abordagens tecnicistas onde o professor ou professora procuram o desenvolvimento de capacidades e ferramentas técnicas tanto tradicionais como multimédia e digitais. Burgess & Addison também falaram daquelas aulas de arte direcionadas para desenvolver o showroom ou a grande exposição da escola

com produções de efeitos espetaculares por vezes através de temas , ex: grandes naturezas mortas; instalações, performances, etc.

A variante posmoderna não alterou significativamente as abordagens já conhecidas. Embora na época parecesse que as aulas de artes deveriam ser muito mais aulas de falar do que de fazer, o que aconteceu foi uma maior valorização do domínio contextual e crítico. Efland et al (1995) afirmavam que as artes visuais se deveriam preocupar mais com a contextualização e a crítica social; Hernandez (1997) apontava na direção da educação cultura visual como reconstrução social e crítica. Steers & Swift (1999) apelavam para a pluralidade, a diferença e pensamento independente através da tomada de riscos; pesquisa pessoal e desafio das ortodoxias vigentes. Numa tendência mais posmoderna encontramos então abordagens Crítico-contextuais, onde se insere o movimento educação e cultura visual, investigando as artes como meios da produção social e cultural, privilegiando processos cognitivos e analíticos em detrimento do fazer artístico. A subvalorização do saber tecnológico e a recusa das manualidades na sala de artes em alguns casos extremos. Os professores que privilegiam trabalhos de projeto transdisciplinares e visam a reconstrução social. E por fim, aulas baseada em problemáticas: integrando o pessoal no social, político e moral procurando responder a temas polémicos da sociedade (Reconstrução social). Esta listagem, é bastante anglo-saxónica, falta aqui inserir por exemplo as abordagens italianas de Reggio Emilia ou de Bruno Munari, métodos extremamente atentos à psicologia do desenvolvimento da criança ou as abordagens baseadas em projetos que vêm da tradição da escola moderna e e que foram implementadas por muitos professores de arte, nomeadamente em Espanha. Também refiro aqui a vertente Portuguesa da Educação Visual baseada na Bauhaus; em Bruno Munari e na metodologia projetual do Design (Resolução de problemas).

Os domínios de aprendizagem

A influência de Herbert Read e a sua conceção de educação pela arte foi desde a Segunda Guerra mundial muito forte não só no Ocidente mas também no Oriente. Read elaborou diretrizes para a educação pela arte que ainda hoje são pertinentes. Cinco grandes áreas para a educação pela arte podem ser retiradas das ideias de Read:

1. Preservação da intensidade natural de todos os modos de percepção e de sensação
2. Expressão dos sentimentos em formas de comunicação
3. Representação das formas da experiencial mental
4. Expressão do pensamento

A partir da obra de Read vários domínios para as artes visuais foram propostos, por exemplo Edmonston (1982) apresentou quatro grandes domínios para as artes visuais: sensorial e perceptual; conhecimento da história da arte; atitudes informadas sobre as artes; uso de ferramentas e materiais; compreensão estética. Allison (1982) apresentou uma variante mínima a esta conceção dos domínios artes visuais: expressivo/produtivo; perceptual; analítico/ crítico; histórico/ cultural. A influência do modelo americano de organização de conteúdos curriculares 'Discipline Based Art Education' foi muito grande nas artes visuais dos países do Ocidente e alguns do Oriente. Embora os domínios aí referenciados crítica de arte; estética; história da arte; e produção artística não variem muito dos enunciados por Allison. O DBAE separou os componentes da aprendizagem nas artes em fazer artístico, crítica de arte, estética e história da arte, uma fragmentação que na época parecia ter um sentido para afirmar a especificidade da área. Este tipo de fragmentação, também presente por exemplo na Abordagem Triangular, disseminada no Brasil por Ana Mae Barbosa trouxe para os professores de arte, muitas vezes, sem formação artística, um modelo tranquilizador e fácil de aplicar nas realidades escolares.

Também em Portugal, os responsáveis pelas orientações curriculares da educação artística procuraram um modelo aglutinador de conteúdos por domínios tanto no documento das Competências Essenciais elaborado em 2001 pelo Ministério da Educação de Portugal (DEB) como na recente orientação curricular das Aprendizagens Essenciais de 2018 onde se elaborou o esquema seguinte: Apropriação/Reflexão; Interpretação/Comunicação; Experimentação e Criação. Na verdade os domínios não são estanques e a tarefa do professor é na maior parte das vezes a de facilitar trabalhos de projeto ou de aprendizagem onde os estudantes possam através da expressão artística e da produção artística desenvolver conhecimentos da história da arte e do design; dos elementos estruturais da

linguagem plástica; da teoria crítica, da estética; da percepção visual, literacia visual/comunicação visual e multimédia.

Curriculum de artes visuais

O currículo é mais do que uma série de orientações, programas, textos que enunciam uma listagem de conhecimentos e competências a desenvolver, é um percurso, uma viagem, onde o professor e o aluno caminham desenvolvendo ações, provocando situações segundo algum intuito ou finalidade. Para mim, a aula de arte é parte dessa viagem; trilho; máquina de viajar; sala de espera; locomotiva, deriva: uma situação onde se encontram pessoas, pessoas que à partida estarão interessadas em caminhar juntas utilizando a arte como astrolábio, carta de marear e mapa das estrelas. No caminho está a aprendizagem, onde o professor poderá provocar dinâmicas relacionais- situações reflexivas onde os estudantes consigam interpretar e transmitir ideias e sentimentos próprios através de técnicas artísticas; criar situações onde os estudantes possam desenvolver capacidades imaginativas e criativas; desenvolver ferramentas de análise, experimentação e documentação e fornecer algumas metodologias para que os alunos possam encontrar o vocabulário específico e o conhecimento e compreensão do papel da arte, artesanato e design através da história e da sociedade contemporânea.

Para lá do espelho

Imaginemos um espelho mágico! Imaginemos que podemos atravessar o espelho para encontrar lugares mágicos de encontros e encantamentos. Lugares onde os estudantes se sintam encantados!! Mas como chegar a esse espelho? Creio que a aula de artes visuais deve ser encarada como um caminhar junto, uma procura individual e de grupo com estratégias de aprendizagem onde se potencializem processos específicos da comunicação e expressão visual de modo a desenvolver atitudes criativas, despoletam situações conducentes ao bem estar; a satisfação; na alegria de poder exprimir sentimentos e ideias através de produções artísticas. Relembro a obra do pedopsiquiatra Português João dos Santos que alertava para a importância de cuidar o bem estar da criança, salientando o papel da saúde, do equilíbrio emocional da criança na família e no contexto escolar (Santos, 1991). No

entanto nos discursos educacionais, das escolas, dificilmente encontramos esse cuidado, essa atenção aos afetos; ao bem estar e à alegria; Ross (1995) argumentava que termos como expressão, cognição estética; emoção e símbolo outrora comuns no discurso da educação artística foram substituídos por termos com uma racionalidade técnica impressionante como por exemplo identificar, reconhecer, registrar, selecionar. Na aula de arte existe algo de catártico talvez porque o fazer artístico seja um processo transformador, creio que seria bom voltar a refletir sobre essa qualidade, retomar os processos oníricos e simbólicos que foram perdidos em detrimento de outros.

Do outro lado do espelho

Em guisa de conclusão, mas sem ter ensejo de concluir estas reflexões sobre a aula de artes visuais, retomo a metáfora do espelho, ou melhor da viagem para o lado de lá do espelho. Pois que no espelho apenas temos um reflexo temporal, um conhecimento superficial da realidade, mimético, sem profundidade. Para lá do espelho, se ousarmos a desobediência própria do experimentar artístico, existe uma infinidade de possibilidades, de criação de sonhos, de caminhos e de vivências onde a aprendizagem sobre si, sobre os outros e sobre a vida se pode incorporar. Para tal, claro que é importante um curriculum; um espaço reconhecido; mas mais importante ainda são os professores, os mediadores, os educadores que caminham junto com os estudantes; sem medo de usar processos artísticos como processos pedagógicos, capazes de trazer a arte relacional e ativista para a escola!

Referências

- ALLISON, Brian. Identifying the Core in Art and Design. *Journal of Art & Design Education*. v.1, n.1, p. 59-66, 1982.
- ANADÓN, José Luis Cenis. *La investigació amb cucs de seda - La seda com a biomaterial en medicina regenerativa*. In: Universidade de Valencia. *Mètode* 2014 - 80. *La ciència de la premsa - Hivern 2013/14*. Disponível em: <https://metode.cat/revistes-metode/dossiers/investigacio-cucs-seda.html>. Acesso em: 15 nov. 2018.
- ATKINSON, Dennis. Disobedience. In: COUTTS, Glen & EÇA, Teresa T. (Eds) *Learning through the art: Lessons for the 21 century*. InSEA Publications, 2019 (no prelo).
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 2000.
- BURGESS, Lesley; ADDISON, Nicholas. Contemporary art in schools: why bother? In: HICKMAN, Richard. (ed) *Art education: meaning, purpose and direction*. London: Continuum, 2000.

- DEB. *Competências Essenciais para o Ensino Básico*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2001.
- DELEUZE, Gilles. 'What is a Dispositif?'. In: ARMSTRONG, Timothy. J. (ed.). *Michel Foucault: Philosopher*. Harlow: Pearson Education, 1991. p. 159–68.
- DOBBS, Stephen. *The DBAE Handbook: an overview of Discipline Based Art Education*. Santa Monica: Getty Center for the Arts, 1992.
- EDMONSTON, Paul. A rationale for a curriculum in the visual arts. *Journal of Art & Design Education*. v.1, n.1, p.59-66, 1982.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *Postmodern Art Education: an approach to curriculum*. Reston, VA: National Art Education Association, 1995.
- EFLAND, Arthur D. *Culture, Society, art and Education in a Postmodern World*. Comunicação apresentada na conferência da INSEA em Taiwan, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Morón, 1997.
- RAMOS, María Elena. *ÉTICA-ESTÉTICA-POLÍTICA. Catálogo da Colectiva de 18 artistas. Galería GBG Arts: Caracas, Venezuela, 2013.*
- ROSS, Malcolm. National Curriculum Art and Music. *Journal of Art & Design Education*, v. 14, n. 3, p. 271-276, 1995.
- SANTOS, João dos. *Ensaio sobre Educação. A Criança quem é? 2º Edição* Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- STENGERS, Isabelle. Experimenting with refrains: subjectivity and the challenge of escaping modern dualism. *Subjectivity*, v. 22, p. 38–59, 2008.
- SWIFT, John.; STEERS, John. A manifesto for art in schools. *Journal of Art & Design Education*, v. 18, n. 1, p. 7-13, 1999.
- VALADARES, Jorge ; GRAÇA, Margarida. *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Coimbra: Plátano Editora, 1998.

Teresa Torres de Eça

Artista Plástica e Professora de Artes Visuais. Doutorada pela Universidade de Surrey Roehampton (UK). Presidente da International Society for Education Through Art-InSEA desde 2014; Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV desde 2008; Diretora do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros (APECV); Artista Plástica e Professora de Artes Visuais na Escola Secundária Alves Martins. Colabora com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) – Universidade Aberta, Portugal.

Email: teresatorreseca@gmail.com

Currículo: <https://ciac.pt/pt/quem-somos/equipa/teresa-torres-de-eca>

*Recebido em 23 de outubro de 2018
Aceito em 6 de dezembro de 2018*