



ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário

INVENTÁRIOS DO CORPO

Mestrando
Jorge Simão Caeiro

Orientador
Professor Doutor Leonardo Charréu

Évora 2012

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
para a obtenção do grau de *Mestre* em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo
do Ensino Básico e Secundário realizada na Escola Secundária com 3ºCiclo
de Diogo de Gouveia e na Escola Básica Integrada de Mário Beirão,
em Beja.

MESTRANDO
Jorge Simão Caeiro

ORIENTADOR
Professor Doutor Leonardo Charréu

PROFESSOR SUPERVISOR
Mestre Gonçalo Jardim

PROFESSORAS COOPERANTES
Mestre Isabel Monge
Mestre Mariana Conduto

“Mas corto as ondas sem desanimar.
Em qualquer aventura, o que importa é partir, não é chegar.”
Miguel Torga

Resumo

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada para a obtenção do grau de *Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário*

Elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário, o presente relatório pretende dar a conhecer os aspectos inerentes à prática pedagógica desenvolvida no ano lectivo 2011/ 2012 na Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia e na Escola Básica Integrada de Mário Beirão.

Este relatório integra, ainda, um desenvolvimento temático intitulado *Inventários do corpo*.

Palavras-chave: Corpo; Helena Almeida; Ensino de Artes Visuais

Abstract

Report of the Supervised Teaching Practice to obtain the Master's Degree in *Teaching of Visual Arts at the 3rd Cycle of Basic Teaching and Secondary Education*.

Produced within the area of the Supervised Teaching Practice for the master's degree in Teaching of Visual Arts at the 3rd cycle of Basic Teaching and Secondary Education, the current report aims at spreading the knowledge acquired, concerning the pedagogical practice developed throughout the school year 2011-2012 at Escola Secundária Diogo de Gouveia and Escola Básica Integrada de Mário Beirão.

This report also comprises a thematic development entitled *Inventories of the Body*.

Key words: Body; Helena Almeida; Teaching of Visual Arts

Índice

Resumo	I
Abstract	I
Índice	II
Índice de figuras e créditos iconográficos	V
Abreviaturas	VIII
INTRODUÇÃO	1
PARTE I - DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO: INVENTÁRIOS DO CORPO	3
1. Corpo: delimitação de conceito(s)	3
2. Cronologia do corpo	6
2.1. O corpo ritualizado na Pré-História	6
2.2. A idealização do corpo na Grécia Antiga	7
2.3. O corpo proibido do Cristianismo e Idade Média	10
2.4. O antropocentrismo da Era Moderna	11
2.5. O corpo nas sociedades industrializadas: o Modernismo	14
2.6. Metamorfozes do corpo na actualidade: Pós-Modernismo	17
3. Helena Almeida: na demanda do corpo	20
4. O maneirismo de Helena Almeida no contexto da Educação Artística	24
4.1. Construção da identidade corporal do aluno através do entendimento da obra e do <i>modus operandi</i> de Helena Almeida	24
4.2. Expressão Corporal na Educação Artística através do ensino das artes visuais	27
PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	28
CAPÍTULO I - Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária com 3.º	
Ciclo de Diogo de Gouveia	28
1. Caracterização da Escola	28
1.1. Breve história	28
1.2. Aspectos físicos	30
1.3. Comunidade escolar	32
1.3.1. Alunos	32
1.3.2. Pessoal docente	32
1.3.3. Pessoal não docente	33
1.4. Projecto Educativo	33
2. Caracterização da turma 11ºF de Artes Visuais	34
3. Programa da disciplina Desenho A	36
4. Acção didáctica e pedagógica	37
4.1. Unidade didáctica: <i>Inventários do corpo</i>	37
4.1.1. Experiência do espaço	37

4.1.2. Pensar o corpo em relação às limitações físicas	40
4.1.3. Pensar o corpo com o corpo	42
4.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos	45
4.2.1. Critérios de avaliação	45
4.2.2. Avaliação diagnóstica	46
4.2.3. Avaliação das competências/ conhecimentos	46
4.2.4. Avaliação das atitudes e valores	47
4.2.5. Auto-avaliação	48
4.2.6. Avaliação sumativa	49
4.3. Considerações reflexivas	50
CAPÍTULO II - Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica Integrada de Mário Beirão	52
1. Caracterização da Escola	52
1.1. Aspectos físicos	52
1.2. Mário Beirão: o patrono	53
1.3. Comunidade escolar	54
1.4. Projecto Educativo	55
2. Caracterização da turma 7 ^ª A	56
3. Programa da disciplina de Oficina de Artes	57
4. Acção didáctica e pedagógica	58
4.1. Unidade didáctica: <i>Experiência do corpo</i>	58
4.1.1. <i>Auto representação, desenho e pintura</i>	58
4.1.2. <i>O meu objecto</i>	60
4.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos	62
4.2.1. Critérios de avaliação	61
4.2.2. Avaliação dos domínios cognitivo, motor e sócio-afectivo	62
4.2.3. Auto-avaliação	63
4.3. Considerações reflexivas	64
CAPÍTULO III – Actividades extra-lectivas	65
1. Oficina de leitura sensorial	65
2. Exposições dos trabalhos dos alunos	66
PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
FONTES E REFERÊNCIAS	70
APÊNDICES (em CD)	
Apêndice 1 – Planificação da unidade didáctica <i>Inventários do corpo</i>	
Apêndice 2 – Ficha de auto-avaliação – Unidade didáctica <i>Inventários do corpo</i>	

Apêndice 3 – Planificação da unidade didáctica *Experiência do corpo*

Apêndice 4 – Ficha de auto-avaliação – Unidade didáctica *Experiência do corpo*

Apêndice 5 – Ficha informativa sobre a obra de Helena Almeida

Apêndice 6 – Apresentação power point sobre a vida e obra de Helena Almeida

ANEXOS (em CD)

Anexo 1 – Planta da Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia

Anexo 2 – Projecto Educativo da Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia

Anexo 3 – Programa da disciplina de Desenho A

Anexo 4 – Criações dos alunos no âmbito da actividade *Experiência do espaço*

Anexo 5 – Criações dos alunos no âmbito da actividade *Pensar o corpo face às limitações físicas*

Anexo 6 – Criações dos alunos no âmbito da actividade *Pensar o corpo com o corpo*

Anexo 7 – Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada (dia ?)

Anexo 8 – Projecto Educativo da Escola Básica Integrada de Mário Beirão

Anexo 9 – Programa da disciplina de Oficina de Artes

Anexo 10 – Ficha de observação da Prática de Ensino Supervisionada (dia ?)

Anexo 11 – Oficina de leitura sensorial

Índice de figuras e créditos iconográficos

Fig. 1	<i>Vénus de Willendorf</i> , 24.000 a 22.000 a.C	Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Venus_von_Willendorf_01.jpg	7
Fig.2	<i>O Discóforo</i> , de Policleto – cópia, cerca de 450 a.C	Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Discophoros_BM.jpg	9
Fig.3	<i>Nossa Senhora com o Menino e Dois Anjos</i> , de Álvaro Pires de Évora, s/d	Fonte: http://reservasescolhidas.blogspot.pt/2010/05/obra-de-alvaro-pires-devora.html	11
Fig.4	<i>Estudo do ombro e peçoço</i> , Leonardo da Vinci, 1510	Fonte: http://www.percepolegatto.com.br/2012/02/25/alcmeon-2/	12
Fig.5	<i>Estudo do esqueleto</i> , Leonardo da Vinci, 1507	Fonte: http://medicinesart.blogspot.pt/2010/05/genio-em-pintura-e-desenho-arquitetura.html	12
Fig.6	<i>Estudo dos órgãos do sistema urogenital feminino</i> , Leonardo da Vinci, 1507	Fonte: http://medicinesart.blogspot.pt/2010/05/genio-em-pintura-e-desenho-arquitetura.html	12
Fig.7	<i>Estudo do coração</i> , Leonardo da Vinci, 1508	Fonte: http://medicinesart.blogspot.pt/2010/05/genio-em-pintura-e-desenho-arquitetura.html	12
Fig.8	<i>Fresco da Capela Sistina</i> – pormenor da Criação de Adão, Miguel Ângelo	Fonte: http://afilosofia.no.sapo.pt/histestetica.htm	13
Fig.9	<i>Estudo para o Adão da Capela Sistina</i> , Miguel Ângelo, 1510	Fonte: http://www.territorioscuola.com/wikipedia/pt.wiki/edia.php?title=Michelangelo	13
Fig.10	<i>A tentação de Santo Antão</i> , Hieronymus Bosch, 1495-1500	Fonte: http://213.58.134.165/newsletter_2.1/files/assets/s/eo/page6.html	14
Fig.11	<i>Les Femmes d'Alger (O Versão O)</i> , Pablo Picasso, 1906	Fonte: http://artistoria.wordpress.com/tag/cubismo-2/	15
Fig.12	<i>Nu descendo umas escadas</i> , Marcel Duchamp, 1912	Fonte: http://pt.wahooart.com/A55A04/w.nsf/Opra/BRUE-7YU5Z	15
Fig.13	<i>Elvis I&II</i> , Andy Warhol, 1963-4	Fonte: http://www.artknowledgenews.com/2010_07_27_20_37_21_a_tribute_to_andy_warhol_exclusive_collection_of_bottles_of_dom_perignon.html	18
Fig.14	<i>Marilyn Monroe</i> , Andy Warhol, 1967	Fonte: http://gnt.globo.com/platb/tamanhounico/2010/09/17/pop-soa-como-uma-onomatopeia/andy-warhol-marilyn-monroe-1967-hot-pink-2/	18
Fig.15	<i>Untitled film stills #17</i> , Cindy Sherman, 1978	Fonte: http://photoartsmagazine.blogspot.pt/2012/03/cindy-sherman.html	19
Fig.16	<i>Untitled film stills #21</i> , Cindy Sherman, 1978	Fonte: http://livingshadow95.wordpress.com/2012/01/20/cindy-sherman-nobodys-here-but-me-bbc-1994/	19
Fig.17	<i>Untitled film stills #96</i> , Cindy Sherman, 1978	Fonte: http://www.marthagarzon.com/contemporary_art/2011/02/cindy-sherman-untitled-film-stills/	19
Fig.18	<i>Tela habitada</i> , Helena Almeida, 1977	Fonte: http://salta-letrinhas.blogspot.pt/2011/02/o-vazio.html	21
Fig.19	<i>Sente-me</i> , Helena Almeida, 1979	Fonte: http://dasartesplasticas.blogspot.pt/2008/01/helena-almeida-lisboa-portugal-arte.html	22
Fig.20	<i>Seduzir</i> , Helena Almeida, 2002	Fonte: http://mostrasaopaulodefotografia.blogspot.pt/2011/07/colecao-de-fotografia-contemporanea-da.html	22
Fig.21	<i>Desenho</i> , Helena Almeida, 1999	Fonte: http://arte-factohergesperversoes.blogspot.pt/2010/02/helena-almeida-2.html	22
Fig.22	<i>Dentro de mim</i> , Helena Almeida, 2000	Fonte: http://www.galerieimtaxispalais.at/archiv_1999-2008/ausstellungen/almeida_larocca/almeida_progindex_engl.htm	23
Fig.23	Postal com o antigo Colégio dos Jesuítas, <i>Liceu da Colegiada</i> , 1925	Fonte: http://postaisportugal.canalblog.com/albums/regionbeja/photos/1322000-jun19552.html	28
Fig.24	Palácio dos Maldonados, <i>Liceu do Portão de Ferro</i>	Fonte: http://aaalb.esdg.pt/html/pergaminhos.html	29
Fig.25	Ïçar da Bandeira Nacional na Inauguração do Liceu Nacional de	Fonte: http://aaalb.esdg.pt/html/pergaminhos.html	29

	Diogo de Gouveia, 1937		
Fig.26	Espaços escolares após as obras de requalificação da ESDG	Fonte: fotografia do autor -----	31
Fig.27	Espaços escolares após as obras de requalificação da ESDG	Fonte: fotografia do autor -----	31
Fig.28	Espaços escolares após as obras de requalificação da ESDG	Fonte: fotografia do autor -----	31
Fig.29	Espaços escolares após as obras de requalificação da ESDG	Fonte: fotografia do autor -----	31
Fig.30	Tabela com a distribuição dos alunos por ano de escolaridade e tipo de curso	-----	32
Fig.31	Tabela com a distribuição do pessoal não docente por categoria profissional	-----	33
Fig.32	Organigrama do programa e didáctica de Desenho A	-----	36
Fig.33	<i>Experiência do espaço</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	38
Fig.34	<i>Experiência do espaço</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	39
Fig.35	<i>Experiência do espaço</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	39
Fig.36	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Limitação: dores no ombro	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.37	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Solução: massagem	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.38	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Limitação: dificuldade em pentear o cabelo	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.39	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Solução: apertar o cabelo com um elástico	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.40	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Limitação: dores nas gengivas provocadas pelo aparelho dentário	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.41	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Solução: Usar uma pomada	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.42	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Limitação: dores nos cotovelos	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.43	<i>Pensar o corpo face às limitações físicas</i> – Solução: usar umas cotoveleiras	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	41
Fig.44	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Nós</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	42
Fig.45	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Jogo de palavras</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	43
Fig.46	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Quebra-nozes</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	43
Fig.47	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Trança negra</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	44
Fig.48	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Quatro naipes trocados</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	44
Fig.49	<i>Pensar o corpo com o corpo</i> – Frames do vídeo <i>Make it work</i>	Trabalhos dos alunos 11ºF -----	44
Fig.50	Gráfico da auto-avaliação dos alunos no âmbito da unidade didáctica	-----	48

	<i>Inventários do corpo</i>		
Fig.51	Gráfico da avaliação sumativa da unidade didáctica <i>Inventários do corpo</i>	-----	49
Fig.52	Escola EBI Mário Beirão no edifício pré-fabricado em 1990	Fonte: http://da.ambaal.pt/index/ -----	52
Fig.53	Edifício actual da Escola EBI de Mário Beirão	Fonte: fotografia do autor -----	52
Fig.54	Edifício actual da Escola EBI de Mário Beirão	Fonte: fotografia do autor -----	52
Fig.55	Edifício actual da Escola EBI de Mário Beirão	Fonte: fotografia do autor -----	52
Fig.56	Mário Beirão	Fonte: http://anibaljosematos.blogspot.pt/2010/03/mario-beirao.html -----	54
Fig.57	Gráfico de distribuição do número de alunos por ciclo de ensino	-----	54
Fig.58	<i>Auto-retrato a jogar computador</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	59
Fig.59	<i>Auto-retrato a limpar o pó com um espanador de penas</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	59
Fig.60	<i>Auto-retrato a comer batatas fritas</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	59
Fig.61	<i>Auto-retrato com paleta</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	59
Fig.62	<i>Auto-retrato a comer tosta mista</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	59
Fig.63	<i>Auto-retrato com a minha mochila</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	60
Fig.64	<i>Auto-retrato com o meu frasco de cristal</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	60
Fig.65	<i>Auto-retrato com o meu mp3</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	61
Fig.66	<i>Auto-retrato com o meu telemóvel</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	61
Fig.67	<i>Auto-retrato com o meu sapato</i>	Trabalho dos alunos 7ªA -----	61
Fig.68	Tabela com os critérios de avaliação definidos para a disciplina de Oficina de Artes	-----	62
Fig.69	Gráfico da auto-avaliação dos alunos no âmbito da unidade didáctica <i>Experiência do corpo</i>	-----	64
Fig.70	Montagem da exposição	Fotografia dos alunos 11ºF -----	67
Fig.71	Vista geral da exposição	Fotografia dos alunos 11ºF -----	67
Fig.72	Vista da exposição na DREA	Fotografia do autor -----	67
Fig.73	Vista da exposição na DREA	Fotografia do autor -----	67

Abreviaturas mais utilizadas

AV	Artes Visuais
DREA	Direcção Regional de Educação do Alentejo
EA	Educação Artística
EBI	Escola Básica Integrada
MEAVBS	Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário
PAA	Plano Anual de actividades
PCT	Projecto Curricular de Turma
PE	Projecto Educativo
PES	Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

*“ Só através do corpo nos poderemos erguer
à divindade de que formos capazes,
até deixarmos de ser,
na frágil e precária luz de terra,
o mais estrangeiro dos seus habitantes. “*

(Eugénio de Andrade)

Funcionando como uma máquina (quase) perfeita, o corpo (humano) permite ocupar espaço num sistema único de trocas emocionais e racionais ao longo da sua/nossa existência. No entanto, falível como qualquer outra máquina, a única certeza que o corpo pode ter é a de que um dia irá parar.

A temática do corpo, enquanto terreno vasto e fértil de pesquisa, pareceu-me oferecer as premissas necessárias para um trabalho estimulante, tendo em conta que, sob as mais diversas perspectivas, o corpo foi desde sempre objecto da curiosidade humana. Em todas as culturas, e em qualquer momento histórico, o corpo encontra-se no centro das temáticas fundamentais da nossa civilização. *“Qualquer que seja a época, o Homem foi sempre simultaneamente o corpo que pensa e o corpo que ele pensa, o corpo que é e o corpo que tem.”* (Braunstein & Pèpin, 2001:11)

A consciencialização do ser humano, na sua posição face ao corpo, não pode ser separada das repercussões no mundo da arte, que se foi afirmando, ao longo dos tempos, como uma das áreas de mais intensa reflexão sobre o corpo.

Assim, na **parte I** deste relatório procurei desenvolver uma pesquisa temática, intitulada ***Inventários do Corpo***, com o objectivo de identificar as principais rupturas e inovações realizadas sobre o corpo ao longo da História da Arte. Para além disso, interessou-me também a abordagem da temática do corpo em contexto escolar, no que se refere à Educação Artística no ensino das Artes Visuais. De que modo, o entendimento da obra de Helena Almeida poderá contribuir para a consciencialização do aluno sobre o seu próprio corpo?

De facto, o entendimento de uma obra tão multidisciplinar como a de a Helena Almeida, bem como do seu *modus operandi*, poderá apontar caminhos, quer na consciencialização do próprio aluno – autor de criações artísticas – pela sua realidade como “corpo pensante”, quer no âmbito do desenvolvimento de competências nos domínios das Artes Visuais.

Na **parte II** deste relatório, que está dividida em três capítulos, relatei e analisei a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, Unidade Curricular do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário.

- **Capítulo I** – Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia
- **Capítulo II** - Prática de Ensino Supervisionada na Escola Básica Integrada de Mário Beirão
- **Capítulo III** – Actividades extra-lectivas.

Por fim, na **parte III - Considerações finais** -, fiz uma reflexão sobre o trabalho realizado, identificando os benefícios alcançados e as principais dificuldades sentidas.

PARTE I

DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO: *INVENTÁRIOS DO CORPO*

1. Corpo: delimitação de conceito(s)

“Os conceitos viajam e vale mais que viajem, sabendo que viajam. É melhor que não viajem clandestinos. É também bom que viajem sem serem detectados pelos ficiais da alfândega. Com efeito, a circulação clandestina dos conceitos tem, apesar de tudo, permitido às disciplinas evitarem a asfixia e o engarrafamento. A ciência estaria totalmente engarrafada se os conceitos não migrassem clandestinos.”

(Edgar Morin)

Tanto a nível artístico como filosófico, o corpo foi desde sempre um tema de incansáveis debates, dissertações e expressões.

Pensamos o corpo para nos podermos pensar enquanto humanos, seres que operam nos vários domínios de uma civilização que se modifica em cada instante.

Pensamos o corpo para percebermos aquilo que éramos e o que somos. O que é ter corpo? Qual o significado do corpo? Que corpo estamos a construir? Que espaço ocupa o nosso corpo?

a) Corpo-objecto

O corpo é *“tudo o que ocupa espaço e constitui unidade orgânica ou inorgânica. É o que constitui o ser animal (vivo ou morto).”*^[1] Esta definição remete-nos, necessariamente, para a teoria cartesiana, na qual a dualidade corpo e pensamento são a base do racionalismo moderno, que assenta na primazia da razão e na consciência como origem do conhecimento. Segundo Descartes, o indivíduo é formado por duas essências: a substância corpórea (corpo) e a substância pensante (mente). Esta segunda substância, que domina sobre a primeira, é sinónima de consciência, da alma que define o *eu*, na qual o corpo não tem lugar. O corpo é identificado, desta

¹ Segundo a definição do Dicionário online Priberam da Língua Portuguesa.

forma, como um objecto (corpo-objecto) que se submete ao espírito do consciente e da razão.

Esta filosofia tem dominado o pensamento ocidental ao longo de vários séculos, atravessando Kant, Hegel, a fenomenologia e até o existencialismo, e ainda hoje parece sustentar muitos discursos.

b) Corpo-vivido

Já em pleno século XX, o filósofo francês Merleau-Ponty, no seguimento do pensamento de Nietzsche, vem questionar a perspectiva do corpo racionalista de Descartes. Ele propõe um corpo cuja estrutura é, ao mesmo tempo, física e vivida. O autor defende, à luz da fenomenologia, que *“o corpo é compreendido não como um objecto ou um modo do espaço objectivo, tal como o concebe a fisiologia mecanicista, que reduz a sua acção ao esquema estímulo-resposta e a percepção como ordenadora do sensível; nem a partir da ideia de corpo, como o faz a psicologia clássica, mas a partir da experiência vivida”* (Nóbrega, 2008:395).

Encontramos, desta forma, uma perspectiva que vê o corpo não como objecto, mas sim um corpo sensível ao mundo e aos outros. Um corpo vivido que se relaciona de forma afectiva, emocional e social. Entre o corpo e a alma deixa de existir a linha cartesiana que os dividia. Contudo, esta corrente de pensamento ainda nos apresenta o corpo fixado dentro dos seus contornos físicos, limitado à ideia de *corpo próprio*.

c) Espaço corporal

O corpo, enquanto elemento físico, ocupa um determinado espaço, tal como os objectos e as pessoas que o rodeiam. No entanto, o corpo enquanto *corpo vivido* possui um lugar próprio, o da experiência. É nesse lugar que o corpo se situa e se move, e é também desse lugar que cada um de nós vê o mundo que nos rodeia.

Cada corpo ocupa um lugar/espaço que nenhum outro pode ocupar. É impossível colocarmo-nos na pele do outro, ninguém pode viver e experienciar por nós. Partindo do pensamento de José Gil sobre o significado da *“consciência do corpo”* encontramos um corpo que é ao mesmo tempo definido por interior e exterior.

“Aonde se situa o interior? Do exterior, sabemos que se estende por toda a superfície do corpo, já que todo o corpo é expressivo, com especial privilégio do rosto. Mas o interior? Porque se o exterior o é de um interior, e se este está num sítio determinado do espaço objectivo, aquele que deveria situar-se noutra sítio desse mesmo espaço que o determinasse como interior. Ora, acontece que o interior, por definição, não está no espaço, porque é «espírito» ” (Gil, 1997:150).

A visão e a percepção constituem aberturas no corpo, facilitando a comunicação entre o espaço exterior e espaço interior. O sujeito da percepção localiza-se, por conseguinte, no limite entre esses dois espaços, ou seja, num espaço indeterminado que é, como defende José Gil (1997:154), “*espaço limiar*”.

“... a percepção situa-se no limite, na zona fronteira entre o interior e o exterior. Chamemos a esta zona, espaço de limiar. Porque, em primeiro lugar, trata-se de uma zona, e não de uma superfície ou de uma linha (...) que em parte se abre para o exterior, e em parte se estende para trás, nas trevas do interior.” (Gil, 1997: 154-155).

É em volta deste espaço corporal, que é interior e exterior, que cada um de nós se vai definindo, enquanto corpo, através do relacionamento com o mundo que nos rodeia. Experienciamos, ao longo da vida, momentos de intimidade com objectos, lugares e pessoas, através da percepção dos sentidos, que vão construindo e definindo o sentido do nosso espaço corporal.

A arte, enquanto elemento propulsor, que provoca abertura e vibração no *espaço limiar* (a percepção), proporciona, de forma única, o contágio do corpo com o mundo que o envolve. No próximo ponto desta reflexão, vamos traçar a cronologia do corpo através da arte. Perceber quais as rupturas e inovações que a representação do corpo na arte foi sofrendo ao longo dos tempos.

2. Cronologia do corpo

“ Qualquer que seja a época, o homem foi sempre simultaneamente o corpo que pensa e o corpo que ele pensa, o corpo que é o corpo que tem...”

(Braunstein & Pèpin, 2001)

Qualquer discurso sobre o corpo deverá abordar, inevitavelmente, os diferentes tempos ou temporalidades, que não são mais do que fazer um esclarecimento parcelar sobre o corpo. Assim, ao longo deste ponto, procuraremos pensar o corpo, ao longo dos tempos, através da arte, aquilo que éramos e o que somos: “o corpo *ritualizado* da Pré-História”, “a idealização do corpo na Grécia antiga”, “o corpo *proibido* do Cristianismo e da Idade Média”, “o antropocentrismo da era moderna”, “o corpo nas sociedades industrializadas” e as “*metamorfozes* do corpo na actualidade”.

2.1- O corpo ritualizado da Pré-História

A representação do corpo tem sido um dos temas principais das artes visuais, desde a Pré-História à actualidade. O modo como o Homem se foi representando ao longo da história foi-se alterando de acordo com a visão que tinha de si mesmo e do mundo que o envolvia.

A representação do corpo na Pré-História está relacionada, provavelmente, com crenças e rituais mágicos de culto à fecundidade. Neste sentido, o Homem pré-histórico, a partir da observação directa da realidade, permitiu a si mesmo a liberdade de transformar algumas formas do corpo representado, com o objectivo de lhe conferir significados.

Exemplo disso é a *Vénus de Willendorf* – criada entre 24.000 e 22.000 a.C. – (fig.1), que não aparece como uma simples representação naturalista, mas sim como uma idealização, carregada de significados, do corpo feminino. Os seios, as nádegas, o

ventre e a vulva estão representados de forma extremamente exagerada, parecendo dar razão aos que a relacionam com o culto da fecundidade.

Este tipo de pequenas estatuetas exaltava, quase sempre, o corpo da mulher, constituindo talvez uma homenagem à maternidade como garantia de continuidade da espécie humana.



(Fig. 1)
"Vénus de Willendorf",
24.000 a 22.000 a.C

2.2- A idealização do corpo na Grécia antiga

A representação do corpo na Grécia antiga traduz um momento de ruptura, na forma de representação e no modo de olhar o corpo, distanciando-se dos modelos carregados de significados mágicos da Pré-História e do antigo Egipto.

O corpo grego, ainda hoje considerado uma referência de beleza, foi o resultado de uma radical idealização dos seus atributos. Os gregos atribuíam ao corpo uma importância extrema, pois era através dele que procuravam assemelhar-se aos deuses.

Ao mesmo tempo, a filosofia mudava o seu foco de atenção, deixa a referência do mundo natural para se focar na sociedade humana, acreditando que o Homem podia ser o autor do seu próprio destino. Sófocles expressa esse novo pensamento na *Antígona* (442 a.C.), dizendo:

"Existem muitas maravilhas, mas nenhuma tão admirável quanto o homem.

Através do mar encapelado nas tempestades de inverno esta criatura abre seu caminho por entre as ondas gigantescas. E a terra, a mais antiga das deusas, a que é imortal e imune à velhice, ele trabalha lavrando para frente e para trás, ano após ano, virando o solo com os cavalos que alimentou. (...) Com suas invenções ele domina as bestas ferozes das montanhas, o cavalo bravo ele amordaça, e põe-lhe o cabresto, assim como faz com o touro infatigável da montanha. Ensinou a si mesmo a linguagem, rápida como o vento, e aprendeu por si a viver em sociedade, e a escapar do ímpeto das tempestades e do frio penetrante dos dias brancos.

Ele pode enfrentar tudo, nunca está despreparado, seja o que for que o futuro trouxer. Apenas da morte não sabe fugir, pois até das doenças mais graves descobriu uma cura."^[2]

Assim, a cultura grega nasceu de um sentimento de confiança nas capacidades e realizações do Homem, o qual se tornou a medida de todas as coisas.

O pensamento de filósofos como Platão, Sócrates e Aristóteles, entre outros, assentava o conhecimento do Homem na dualidade entre o corpo e a alma. A alma conduzia à verdade e ao conhecimento, mas o corpo, que era tido como um conjunto de órgãos, era considerado o meio para alcançar a alma. Os gregos preocupavam-se, assim, em cultivar a ideia *mens sana in corpore sano* (uma mente sã num corpo sã).

Tinham uma preocupação enorme com o corpo, daí que ele deveria ser trabalhado e construído, como objecto de culto, nos ginásios, essenciais nas *polis* gregas. Valorizavam um corpo escultural e definido, à semelhança dos corpos dos deuses em que acreditavam, mas também um corpo com saúde, que necessariamente tinha que transparecer beleza e vitalidade.

Os gregos, através da arte, procuraram alcançar a ideia da perfeição, representando homens enquanto deuses. A escultura foi uma das mais importantes manifestações artísticas da cultura grega, exerceu uma influência decisiva na escultura romana e definiu muitos dos parâmetros da arte do Renascimento e do Neoclassicismo.

² Sófocles (442 a.C.) citado em *Escultura do classicismo grego*. (Acedido a 5/01/2012, em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Escultura_do_Classicismo_grego)

Tomemos como exemplo a escultura “*O Discóforo*” (fig.2), que é considerada a mais antiga obra que conhecemos do escultor Policleto. Esta escultura representa um jovem atleta nu, trazendo uma lança sobre o ombro esquerdo e um disco na mão direita. Esta figura remete-nos para o que anteriormente foi referido, os corpos para os gregos eram trabalhados e construídos nos ginásios e acabavam, muitas vezes, por ser mostrados nos Jogos Olímpicos. O corpo masculino era exaltado pela sua força e virilidade, daí a necessidade de o exercitarem através de práticas desportivas (a luta, o pentatlo, o pugilato, o lançamento do dardo ou do disco, entre outros).

A nudez não representava, para os gregos, qualquer pudor, pelo contrário, o corpo como prova da criatividade dos deuses era para ser exibido e treinado de forma a arrancar olhares de inveja e admiração dos outros.

No período clássico³, no qual esta obra de Policleto se insere, a descoberta de novas técnicas de representação, associadas à escultura, proporcionaram maior realismo e vivacidade na representação do corpo. O corpo representado ganhou movimento e liberdade, distanciando-se da posição estática e inanimada de anteriores representações, assumindo uma postura mais próxima do real. Estes acréscimos, juntamente com a incessante busca pela criação do corpo perfeito, ideal, fizeram com que a escultura do período clássico progredisse de forma espantosa.



(Fig.2)
“*O Discóforo*” de Policleto – cópia,
cerca de 450 a.C.

³ O período Clássico estendeu-se entre 480 a.C e 380 a.C.

2.3- O corpo *proibido* do Cristianismo e da Idade Média

Durante o Império Romano, com o advento da religião cristã, e até à Idade Média, a relação do indivíduo com o corpo sofreu uma total alteração de valores. O corpo, que antes era objecto de prazer e admiração, passa a ser proibido.

O Cristianismo deposita no corpo a responsabilidade do espírito. A dor física, o sacrifício da carne, a abnegação do prazer passam a ser necessários, pois é pela superação do desprazer que a alma se engrandece e o indivíduo se revela digno de Deus. A falta de naturalidade com que o corpo é tratado é coerente com o fundamento da religião cristã, que prega o desapego da matéria, seja ela qual for, e o enaltecimento do espírito.

Neste período, a beleza física não era venerada e qualquer coisa que evocasse a libido deveria ser censurada. O corpo deixa de ser retratado nu à excepção do de Cristo (embora este tivesse sempre algumas vestes a esconder os órgãos genitais).

A arte, neste período, ganha uma nova função, a de transmitir às pessoas que não sabiam ler – na época a grande maioria da população – os ensinamentos sobre a história da religião cristã. Exemplo disso é a obra “*Nossa Senhora com o Menino e Dois Anjos*” (fig.3) da autoria de Álvaro Pires de Évora, também conhecido por *Álvaro Pietro di Portugallo*.

Trata-se de uma pintura do período Gótico, que se desenvolveu, sobretudo, nos últimos três séculos da Idade Média, que tinha como propósito adornar igrejas ou edifícios religiosos. A temática desta obra, aliás como a maioria das criações artísticas deste período, é a história da religião cristã, figuras ou episódios bíblicos, que neste caso retrata a Nossa Senhora com o Menino Jesus.

As figuras estão representadas numa posição estática e imóvel e os seus corpos desproporcionados e deformados. Lembrando que para a Igreja o corpo e o pecado caminhavam juntos, o artista deixou, talvez, de se preocupar com as semelhanças entre o corpo representado e o corpo real. Utilizou a sua liberdade criativa focando-se na alma e não no corpo. O corpo, neste caso, é tratado como um instrumento capaz de transmitir, aos indivíduos que o observam, ensinamentos que os deixarão mais próximos de Deus.



(Fig.3)
“Nossa Senhora com o Menino e Dois Anjos” de Álvaro Pires de Évora, S/d

2.4- O antropocentrismo da Era Moderna

O Renascimento é um período marcado por várias transformações sociais, políticas, económicas, científicas e tecnológicas, que marca o fim da Idade Média e o início da Era Moderna. O berço deste período localiza-se na Itália, do início do século XV, que através do intercâmbio cultural, produzido pelo crescente aumento de rotas comerciais, proporcionou o florescimento das artes e das ciências e desencadeou radicais mudanças sociais. A sociedade transitou do feudalismo medieval para o capitalismo, do teocentrismo para o antropocentrismo, revelando maior preocupação com a liberdade do ser humano.

O termo “Renascimento” surge porque as mudanças que nortearam este período, que seguiram no sentido dos ideais humanismo e naturalismo, eram baseadas na redescoberta e na revalorização das referências da antiguidade clássica (Grécia e Roma antigas).

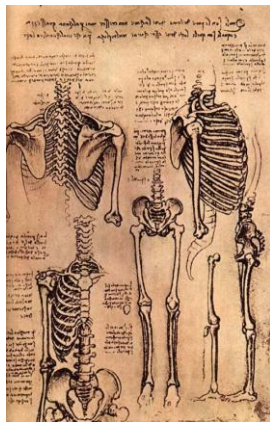
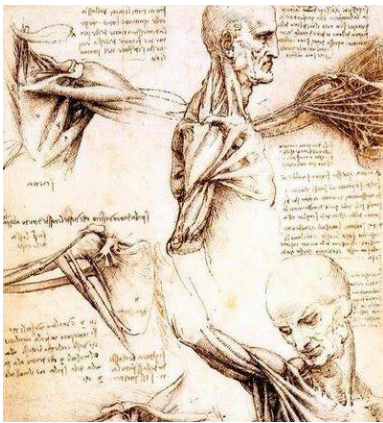
Os avanços científicos e tecnológicos, bem como a concepção do antropocentrismo, concebem um novo sentido para o corpo, o qual passa a ser observado através do olhar científico que o investiga, analisa, redescobre e o valoriza, tornando-o também fonte de inspiração.

O dualismo corpo – alma norteou a concepção de corpo neste período, através do pensamento filosófico de Descartes, que como vimos anteriormente, define a

divisão do indivíduo em duas substâncias – o corpo e a mente – e que ambas contribuem para a construção do conhecimento. É verdade que a mente prevalecia sobre o corpo, mas também é verdade que pela primeira vez se considerou que o corpo físico, concreto, material, poderia contribuir para o conhecimento, ao estar ao serviço da razão/mente.

De entre os grandes artistas da época, destacamos dois, não apenas pelo seu talento, mas sobretudo pela forma como pesquisaram e pelo domínio que adquiriram da representação do corpo humano. São eles Leonardo da Vinci e Miguel Ângelo, ambos estabelecidos na cidade de Florença, perceberam que, para atingir a perfeição nas suas obras, seria necessário conhecer todos os componentes corporais que dão origem aos movimentos.

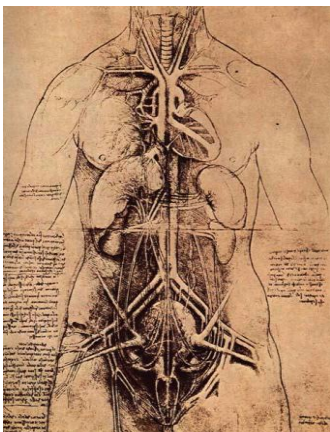
Para tal, não lhes bastaram as informações e o saber adquirido através do exercício de observação de modelos vivos ou do estudo das obras dos grandes mestres clássicos. Estudaram, também, a parte não visível do corpo: o seu interior. Sendo assim, ambos utilizaram técnicas de dissecação de cadáveres para estudar a anatomia do corpo.



Leonardo da Vinci

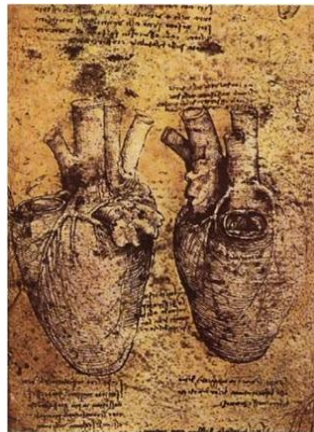
(Fig. 4)

“Estudo do ombro e pescoço”, 1510



(Fig. 5)

“Estudo do esqueleto”, 1507



(Fig. 6)

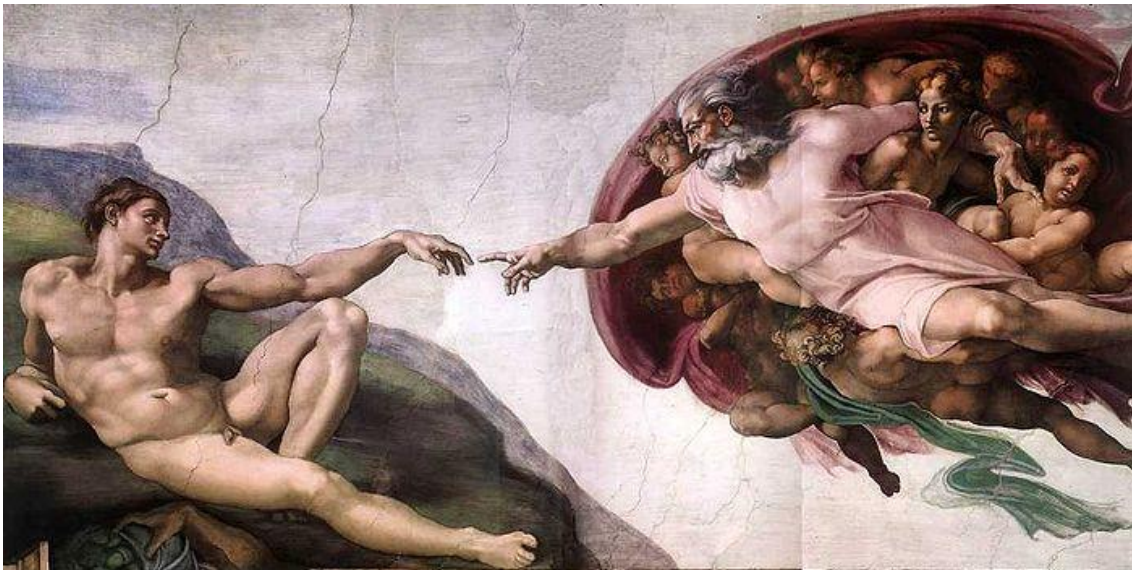
“Estudo dos órgãos do sistema urogenital feminino”, 1507

(Fig. 7)

“Estudo do coração”, 1508

Leonardo da Vinci, que revelou interesse por vários assuntos – Ciências, Matemática, Engenharia, Anatomia, Pintura, Arquitectura, Botânica, Poesia e Música -, pesquisou não só o corpo exterior, elaborou também vários estudos anatómicos sobre os músculos, o esqueleto e os órgãos internos (fig. 4, 5, 6 e 7).

Por sua vez, Miguel Ângelo, ao contrário de Leonardo da Vinci, não se interessou por outro tema a não ser o do corpo humano. As suas obras – pinturas, esculturas e desenhos – apresentam-nos o corpo em ângulos e movimentos nunca antes vistos. As várias posturas em que representou o corpo, que só se tornaram possíveis graças à incorporação exacta da anatomia humana, fizeram com que a representação do corpo deixasse de ser uma imagem diferente e distante do observador e ganhasse “vida”. Um exemplo da sua mestria, que acabámos de descrever, é a pintura do tecto da Capela Sistina, da qual destacamos o pormenor “A criação de Adão” (fig.8), e o estudo para a sua realização (fig.9).



Miguel Ângelo
(Fig. 8)
“Fresco da Capela Sistina, Pormenor da Criação de Adão”

(Fig. 9)
“Estudo para o Adão da Capela Sistina”, 1510

Ao contrário de Leonardo da Vinci e Miguel Ângelo, o pintor holandês, dos finais do século XV e princípios do século XVI, Hieronymus Bosch representava o corpo segundo padrões nunca antes vistos. As suas obras, como por exemplo “A tentação de Santo Antão” pintada entre 1495 – 1500 (fig.10), eram habitadas por seres irreais, cujos corpos eram formados por diferentes elementos, independentemente, do género a que pertenciam. A representação desses seres, que na sua maioria possuíam uma parte humana, tinha o intuito de propagar e afirmar a moral cristã vigente, numa época em que a magia e a bruxaria eram perseguidas pela Inquisição.

O objectivo de Bosch não era representar o corpo perfeito, mas sim o interior mental dos indivíduos, emoções, pensamentos e crenças inconfessáveis, que certamente atormentavam os cidadãos naquela época.



(Fig. 10)
Hieronymus Bosch
“A tentação de Santo Antão” ,
pormenor, 1495-1500

2.5- O corpo nas sociedades industrializadas: o Modernismo

Em meados do século XVIII iniciou-se na Inglaterra a Revolução Industrial, que acabou por se expandir, por vários países, ao longo do século XIX.

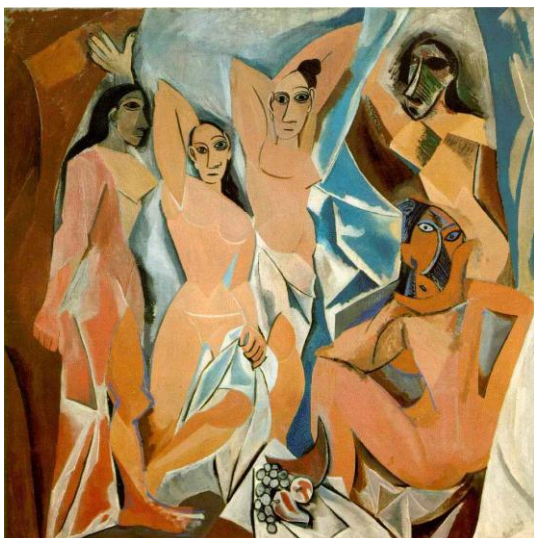
Ocorreram, neste período, uma série de transformações tecnológicas e industriais, que foram transformando as sociedades agrícolas em sociedades industrializadas. Todas essas mudanças sociais, políticas, económicas, tecnológicas,

científicas e culturais proporcionaram o início de um novo movimento artístico, o Modernismo.

Este movimento desencadeia duas grandes mudanças no campo das artes. A primeira refere-se à liberdade de escolha. É neste período que os artistas assumem a posição, até então ocupada pela Igreja, governos e alguns mecenas, de decidirem o que pretendem representado pela arte, passando então a desfrutarem de uma autonomia intelectual. A segunda refere-se às invenções tecnológicas, como a fotografia e a impressão gráfica, que reforçaram a liberdade de expressão e possibilitaram maior divulgação do trabalho artístico.

Com o aparecimento da fotografia, o lugar do corpo no meio artístico reveste-se de novas soluções compositivas e formais. *“O desenvolvimento da fotografia abriu aos pintores horizontes muito alargados sobre as possibilidades de leitura óptica; a visão cúbica do Renascimento era antes de mais uma visão afastada do mundo. A visão moderna é uma visão que tende para a descoberta de um segredo nos detalhes.”* (Braunstein & Pèpin, 2001:160)

Durante o Modernismo várias correntes artísticas surgiram e se foram desenvolvendo: o Realismo, o Naturalismo, o Impressionismo, o Fauvismo, o Expressionismo, o Simbolismo, o Cubismo, o Futurismo, o Surrealismo e muitas outras. Com todas estas mudanças de “ismos” a representação do corpo sofreu, inevitavelmente, radicais alterações, impulsionando os artistas a reinventar constantemente o próprio Homem através da representação do corpo.



(Fig. 11)
Pablo Picasso
*“Les Demoiselles
d’Avignon”*, 1906.

(Fig. 12)
Marcel Duchamp
*“Nu descendo umas
escadas”*, 1912.

No Cubismo, artistas como Picasso, Braque, Gris, entre outros, reduziram a representação corporal a fragmentos geométricos e o corpo passou a ser definido através de linhas e ângulos agressivos. “*Les Femmes d’Alger (O.J.)*” (fig.11), de Picasso, é um exemplo de como este estilo rejeitou as técnicas tradicionais de perspectiva, bem como a ideia de arte como imitação da natureza, privilegiando a fragmentação do corpo e das formas.

Por sua vez, o Futurismo (surgido em 1909) exaltava a velocidade e o dinamismo, representando o movimento corporal através do uso de cores fortes e contrastantes, sobrepondo formas, de modo a registar a velocidade/movimento descrito pelo corpo no espaço. A obra futurista “*Nu desce uma escadaria n.º 2*” (fig.12), de Marcel Duchamp, apresenta a sobreposição de formas numa linha descendente, sugerindo a ideia do movimento de um corpo a descer as escadas.

Apesar da importância do Cubismo, do Futurismo e de outras correntes artísticas terem contribuído para o redimensionamento da representação do corpo na arte, foi com o surgimento da *performance* que o corpo passa a assumir o papel de objecto artístico, dando lugar a uma série de novas abordagens. Os cânones de representação e a perspectiva são abandonados em detrimento de um tipo de representação cada vez mais atenta aos pormenores de que se reveste o tecido corporal aliado ao acto performativo. O corpo é exposto até ao limite da carne.

As origens da *performance* e dos *happenings* surgem no início do século XX com o Futurismo, Surrealismo e a Bauhaus. Neste período, os artistas, impulsionados por novas ideias, tentaram desfazer categorias e apontar novas direcções, distanciando-se, assim, das representações bidimensionais e tridimensionais do corpo. O corpo tornou-se o próprio objecto da obra de arte, numa tentativa de aproximação entre a arte e a vida, abrindo o caminho para as reflexões artísticas sobre o corpo após a Segunda Guerra Mundial.

2.6- Metamorfoses do corpo na actualidade: Pós-Modernismo

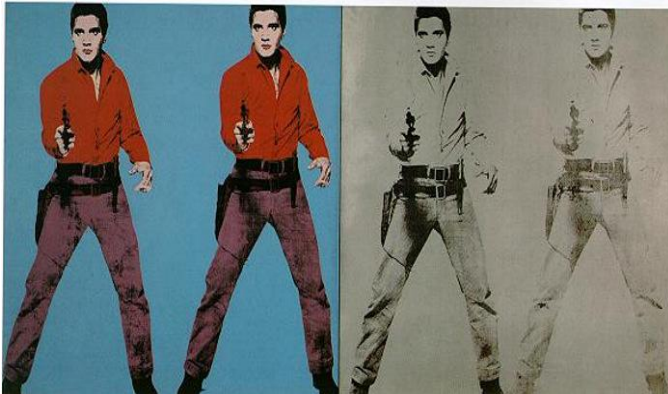
Vivemos, actualmente, uma reinvenção do sentido do corpo provocada pelas constantes mudanças científicas e tecnológicas, que faz com que o corpo esteja hoje num processo de “*metamorfose*”, como o caracteriza José Gil (1997).

De facto, assistimos hoje a um culto do corpo, em que cada vez mais as pessoas investem na valorização da aparência e no aspecto físico. Em torno deste culto surgiram e desenvolveram-se uma série de actividades relacionadas com o corpo, como os SPA’S, institutos estéticos e de beleza, ginásios, cirurgias estéticas, entre outras, cujo objectivo principal é evitar/adiar as modificações do corpo provocadas pelo envelhecimento. A sociedade actual encara a velhice, as rugas, a flacidez da pele e as limitações da idade como algo não desejável.

A imagem corporal “ideal” é disseminada através da comunicação social, em especial pela publicidade, que apresenta corpos esbeltos e perfeitos, que se encaixam em padrões estéticos inatingíveis, mas ao mesmo tempo desejados para a grande maioria das pessoas. *“Esta lógica mercantil actua com mecanismos semelhantes nas nossas carências mais profundas, como o medo da morte ou da velhice, que poderão ser, aparentemente, combatidos ou amenizados com produtos e técnicas estéticas. O que se vende é a possibilidade de se permanecer vivo e belo.”* (Barbosa et al., 2011:29).

A necessidade do Homem contemporâneo de se encaixar neste padrão estético, veiculado pela publicidade, está hoje a desencadear um corpo em *metamorfose*, demonstrado através do aumento das cirurgias estéticas, das próteses, dos implantes, do desenvolvimento da clonagem, da biologia molecular e da engenharia genética. O corpo tornou-se, assim, o maior consumidor das indústrias de produtos associados à beleza e à saúde.

Na sociedade pós-modernista, cuja cultura segue uma lógica consumista, em que tudo é produzido no sentido de atrair o consumidor, as imagens e o corpo veiculados, constantemente, pelos *mass media* passam a ser objecto de reflexão no campo das artes visuais.



(Fig. 13)
Andy Warhol
“Elvis I&II”, 1963-4

(Fig. 14)
Andy Warhol
“Marilyn Monroe”, 1967



A Pop Art, movimento artístico do final do período modernista, é um reflexo da aproximação das artes à massificação da cultura capitalista. Artistas como Andy Warhol, Roy Lichtenstein ou Claes Oldenburg reproduzem objectos do quotidiano e representam o corpo, ligado à cultura de massas, de ídolos de música pop ou estrelas de cinema (fig.13,14).

Pela crescente banalização que se fez sentir, ao longo do século XX, o corpo é, neste período pós-modernista, simultaneamente silenciado: *“Não falar do corpo, é dizer também que o Homem não tem nenhum poder sobre o seu mundo: é por isso, que em muitas obras modernas, o «eu» substitui o vazio corporal da personagem...”*(Braunstein & Pèpin, 2001:157). Podemos, desta forma, falar da problemática da identidade do sujeito. Do corpo em sofrimento, do corpo carregado de aparências, do corpo abstracto e do corpo real: todos eles presentes nas obras de vários artistas, nomeadamente, Cindy Sherman, Rebecca Horn, Ligia Clark, entre outros.

Cindy Sherman, artista pós-modernista norte-americana, pegou não só na imagem do corpo veiculada pela televisão ou cinema, mas sobretudo na imagem das mulheres na sociedade contemporânea.

A auto-representação, que está na base da série de fotografias intitulada *“Untitled film stills”* (fig.15,16,17), é um puro jogo de aparências, das quais emergem

corpos de mulheres como estereótipos culturais construídos como produto do olhar masculino. Estas representações corporais tiveram por suporte imagens cinematográficas de mulheres dos anos 50 e 60.

Uma das características desta época pós-moderna, presente na obra de Cindy Sherman, é a construção do corpo com base numa espécie de simulacro construído sobre uma aparência sem realidade. *“De facto, a roupa, os adereços, a maquilhagem, associados a técnicas como a cirurgia plástica, a lipoaspiração, os tratamentos de beleza, mesmo fazendo parte de um processo de produção, voltam-se para o imaginário, ajudam homens e mulheres a mascararem o próprio corpo, escondendo detalhes e ressaltando outros.”* (Rosário, 2006, cit. por Barbosa et al., 2011:30).

É assim, nestes pressupostos, de invenção e inovação, que assenta o conceito de beleza corporal na Pós-modernidade.



(Fig. 15)
Cindy Sherman
“Untitled film stills # 17”,
1978.

(Fig. 16)
Cindy Sherman
“Untitled film stills # 21”,
1978.

(Fig. 17)
Cindy Sherman
“Untitled film stills # 96”,
1981.

3. Helena almeida: na demanda do corpo

Helena Almeida é uma artista plástica portuguesa pós-modernista que, desde o final dos anos 60 século XX, tem desenvolvido uma obra na qual explora os limites da auto-representação, na fronteira entre a pintura, o desenho, a fotografia ou o vídeo.

O corpo é visível no universo da artista como se esta se afirmasse constantemente numa espécie de *continuum* desejo, na tentativa de que o desenho e a pintura se tornem corpo, de que se anulem as distâncias entre corpo e obra. Reflexo, talvez, de uma busca incessante sobre o sentido do (próprio) corpo, na tentativa de superar os seus limites. Aliás, a artista regista, na sua obra, uma exaustiva “geografia” do corpo, todos os constrangimentos e limitações com que ele se depara, quer sejam limitações físicas ou, até mesmo, na sua relação com o espaço e com os objectos que o seu corpo faz existir.

Desde as primeiras obras, Helena Almeida revela um profundo sentido crítico naquilo que faz. Insatisfeita com as potencialidades que a pintura lhe oferecia, transforma o quadro em “janelas” que se abrem, não para uma paisagem ou cena, mas para as grades da tela, que está invertida. “ *A sua pintura começa a querer «sair da tela», através do deslize da moldura para fora do lugar da pintura. Constituía uma espécie de «pintura tridimensional»* ” (Gomes et al, 2006:21). A pintura começa a ser uma manifestação artística da qual a artista quer sair. É, então, que começa a apontar o caminho do processo de trabalho que vem desenvolvendo até aos nossos dias.

“A crise da pintura que obrigou alguns artistas a fundarem a arte no corpo (o regresso ao «Eu»), outros a fundar uma ideia de arte com a qual a própria arte, conceptualmente, deveria coincidir, levou também a uma procura de novos meios ...” (Pereira, 2008:44).

Tela habitada, de 1977 (fig.18) é exemplo de como a pintura, no universo de Helena Almeida, foi alargando fronteiras, no sentido da indistinção entre obra e corpo da artista, nesse insólito desejo de fusão entre ambos. A sua obra torna-se, então, um permanente aparecimento de uma imagem de mulher que se transforma em pintura ou desenho.



(Fig. 18)
“Tela habitada”, 1977

O corpo aparece, na sua obra, não com um carácter de personagem ou de auto-retrato. Ele é, simplesmente, o corpo. Um corpo cuja representação é pictórica, e é isso que afasta a obra de Helena Almeida de outras práticas artísticas contemporâneas que recorrem igualmente ao auto-retrato e à auto-representação. O seu corpo não aparece num cenário elaborado, nem numa pose encenada, nem com adereços sofisticados. Aparece, somente, através da mancha e do traço. O corpo da artista é, assim, um ponto de partida, mas também de chegada: “*eu sou a tela*” (Helena Almeida, s/d cit. por Gomes et al, 2006:44).

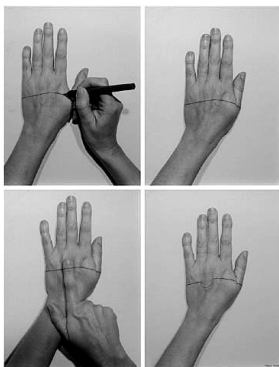
Mas antes de chegar a esta constatação, a artista pesquisou, procurou, experimentou e ensaiou, passo por passo. Explorou a fotografia, a pintura e o desenho, que se conjugam a partir de 1975 numa prática artística que se constrói nos limiares de todas essas disciplinas.

As questões da subjectividade e da autoria, que percorreram toda a arte do século XX, estão aliadas ao início da *performance*. Será que o corpo em Helena Almeida é um corpo *performativo*? As palavras da artista dizem-nos que não: “... *assistia a performances, mas achava tudo muito árido e monótono. A performance influenciou-me certamente. Mas o lado de exposição do corpo ao público não me dizia muito. Achava que eram obras interessantes, mas eram realidades que não tinham a ver comigo, que me eram distantes*” (Helena Almeida, 1998 cit. por Carlos, 2005:17). Apesar de apresentar algumas proximidades à *performance* – o corpo da artista é o

corpo da obra - a autora distancia-se daquilo que é a essência da *performance*, pelo facto de, enquanto espectadores, não termos acesso ao decorrer das acções de um modo presente. O corpo, que é ao mesmo tempo desenho ou pintura, chega-nos através de técnicas de registo e reprodução: a fotografia ou o vídeo.

“O recurso ao fotográfico, que adquire, normalmente nas práticas performativas um carácter de registo de acontecimentos, permitindo a sua divulgação junto de um público mais alargado, que assegura uma presença que ultrapassa o efémero, é na obra da artista, deslocado para uma função que contribui para a preservação da «dimensão» de «potencialidade da obra», evitando o seu esgotamento num retorno à especificidade (da fotografia). (Pereira, 2008:42)

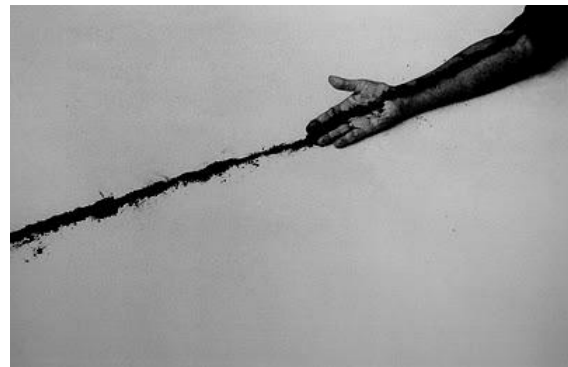
O uso da fotografia marca, definitivamente, um novo rumo no trabalho de Helena Almeida. Esta passa a representar-se a si própria em quase todas as obras e é, através desse corpo representado, que todas as outras disciplinas se enunciam. Obras como *“Sente-me”*, de 1979 (fig.19), *“Seduzir”*, de 2002 (fig.20) ou *“Desenho”*, de 1999 (fig.21), são exemplos de como o uso da fotografia permitiu, à artista, transformar o seu corpo representado em desenho ou pintura.



(Fig. 19)
“Sente-me”, 1979



(Fig. 20)
“Seduzir” – série, 2002



(Fig. 21)
“Desenho”, 1999

“A partir dos anos 90 a obra da artista tem vindo a direccionar-se mais objectivamente para a relação entre o corpo e o espaço, entre o seu próprio corpo e o espaço do atelier em que trabalha.” (Gomes et al, 2006:21)

O espaço tem assumido desde sempre, no trabalho de Helena Almeida, uma importância fulcral. Porque o espaço está lá sempre, quer seja o espaço do próprio corpo suspenso, em levitação, fechado sobre si ou expandido – espaço da “arquitectura” do corpo - quer seja o espaço do seu *atelier* com chão empedrado – espaço fisicamente concreto e palpável. *“O espaço nunca é abstracto, ele é habitado e a sua forma é o corpo. Talvez seja possível afirmar que se trata de uma arquitectura corporal; o corpo surgindo como casa.” (Gomes et al, 2006:39).*

Segundo a artista, o espaço não é um mero contentor do corpo, mas antes o seu prolongamento. Na série *“Dentro de mim”*, de 2000/01 (fig.22), Helena Almeida recorre ao uso de espelhos para nos dar a conhecer o espaço que está para lá do enquadramento fotográfico, revelando-nos as janelas, paredes, objectos e a porta do seu *atelier*. Igualmente, ao colocar os espelhos na extremidade do corpo, está a desvendar-nos o desejo de que o seu corpo se prolongue, que ultrapasse os seus limites físicos.

A artista mostra-nos, assim, um corpo maior, “extasiado” pela absorção de imagens que se espelham infinitamente e que acabam fundidas pelo seu corpo.



(Fig. 22)
“Dentro de mim”, 2000

A prática do corpo e da auto-representação em Helena Almeida passam, necessariamente, por uma relação com a sua identidade.

A identidade é um tema universal. Todos nós pensamos, frequentemente, sobre nós mesmos: quem somos, o que sentimos ou sonhamos. Ao observarmos o trabalho da artista, que nos partilha uma identidade através do corpo, ajuda-nos a reflectir sobre o nosso próprio corpo: quais os nossos desejos, medos, limites e fragilidades? Deste modo, a artista revela-nos um corpo que, sendo seu, tem também uma dimensão comunitária. Qualquer um de nós se pode rever naquelas atitudes e comportamentos de auto-conhecimento do próprio corpo.

“...o corpo surge, assim, no mundo contemporâneo, como projecto e a identidade como uma narrativa que é construída à luz da interacção do indivíduo «subjectivo» com aquilo que o rodeia (...) Helena Almeida faz isto quando pensa o lugar do espectador. Convocando-o, alterando-lhe o ritmo do pensamento, dos gestos e do olhar, pensando alterar a obra de cada vez que o faz, porque estabelece uma relação contínua entre o momento de criação onde se coloca a si própria, e o momento da percepção da obra pelo outro que a reconhece e que para lá se transpõe, num movimento aleatório de sedução, indução e exploração do olhar (do outro e do seu, que é também o do espectador).” (Pereira, 2008:40)

4. O maneirismo de Helena Almeida no contexto da Educação Artística

4.1. Construção da identidade corporal do aluno através do entendimento da obra e do *modus operandi* de Helena Almeida

A prática do corpo e da auto-representação em Helena Almeida passam, necessariamente, por uma relação com o conceito de identidade corporal. No contexto da Educação Artística, o entendimento da obra da artista poderá contribuir para a construção da identidade dos alunos/adolescentes, através da consciência do próprio corpo, ajudando-os a encarar com maior naturalidade as condições da sua vida diária.

Atendendo a que o nosso público aprendiz se encontra no estágio de desenvolvimento da adolescência, é imperativo enquadrar nesta reflexão, ainda que de forma breve, o processo de construção da identidade corporal no adolescente e o impacto da escola nesse processo.

A adolescência é a fase do desenvolvimento humano que marca a transição entre a infância e a idade adulta. Este período é marcado por diversas alterações corporais, mentais e sociais, que representam para o adolescente um afastamento dos comportamentos típicos da infância e uma aproximação às características e competências que o irão capacitar para assumir os deveres e compromissos da idade adulta. O início da adolescência, consensual entre os autores que a estudam, coincide com a puberdade embora, o seu fim seja mais difícil de determinar. O que sabemos é que ao longo deste período o indivíduo vai adquirindo autonomia, planeando o seu projecto de vida, mas acima de tudo vai construindo a sua identidade individual e social.

Ao longo do processo de construção da identidade, o adolescente distancia-se/resiste à hereditariedade familiar procurando, sobretudo, no seu grupo de amigos, referências que o irão ajudar a definir-se enquanto indivíduo. O contexto espaço-temporal da escola propicia ao adolescente experiências de socialização que influenciam, de modo determinante, a construção da sua identidade. É na escola que o jovem inicia os jogos de poder, de força e de conflitos, através da socialização com os seus pares, que constituem uma importante referência para a sua definição enquanto indivíduo. Os amigos, o vestuário, as “marcas” e as aparências, as primeiras paixões, principalmente por ídolos musicais e televisivos, constituem alguns dos comportamentos e atitudes do adolescente sujeitos ao julgamento dos outros, principalmente dos adultos (pais ou professores). O impacto desse julgamento, dessas apreciações sociais, obriga, muitas vezes, o adolescente a reflectir sobre si (Quem sou? O que quero? O que sinto ou desejo? etc.), repercutindo essas reflexões no processo de construção da sua identidade.

O corpo no espaço escolar, principalmente na sala de aula, é marcado pela disciplina, por um conjunto de regras e normas, que produzem um controlo inegável sobre o corpo do adolescente. Segundo Foucault, a escola exerce sobre o corpo o

“*poder disciplinar*” – “*Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente*” (Foucault, 1977 cit. por Bossa, s/d:18).

De facto, o modelo de aprendizagem existente nas nossas escolas continua a atribuir maior atenção à mente e ao raciocínio, seguindo a lógica cartesiana, relegando o lugar do corpo para segundo plano. O corpo do adolescente é, assim, “*treinado pela escola para se manter em silêncio*” (Louro, 2006:14), obediente e discreto, o que produz, inevitavelmente, marcas permanentes na identidade corporal do jovem.

A Educação Artística poderá proporcionar/ favorecer diferentes abordagens e reflexões sobre o corpo, dando-lhe a verdadeira “voz” que ele merece, contrariando a tendência da escola em silenciá-lo. Desta forma, não podemos esquecer que a Educação Artística favorece o desenvolvimento da sensibilidade, do pensamento crítico e criativo, da exploração integrada dos novos valores humanos, constituindo-se fundamental para a formação do adolescente como ser total e a todos os níveis, incluindo o do desenvolvimento da sua consciência corporal. “*Na educação artística, ver, interpretar e fazer objectos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que se aprende: a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjectiva.*” (Freedman, 2003 cit. por Eça, 2009).

A aproximação entre a arte e a educação (Educação Artística) abre a possibilidade de encararmos o corpo como forma de expressão, tornando-o livre, criativo e actuante, produtor de novos sentidos e significados.

A exploração, no contexto da Educação Artística, da obra e do *modus operandi* de Helena Almeida, poderá elevar a consciencialização e o entendimento do aluno sobre o seu próprio corpo. O aluno ao refletir e pensar sobre o seu corpo, na sua relação com o espaço e com os outros corpos, pela sua realidade como “corpo pensante” está, ao mesmo tempo, a proporcionar a si mesmo a uma nova reflexão sobre a sua identidade corporal.

Como vimos anteriormente, a obra de Helena Almeida - reflexo de uma busca incessante sobre o sentido do (próprio) corpo - apresenta uma exaustiva “geografia” do corpo, todos os constrangimentos e limitações com que ele se depara, quer sejam limitações físicas ou, até mesmo, na sua relação com o espaço e com os objectos que o seu corpo faz existir. Seguindo esta lógica da artista, o aluno poderá pensar sobre o

seu corpo face às suas limitações físicas, diagnosticando constrangimentos como o cansaço, a dor ou outras dificuldades que o impeçam de realizar determinada acção ou actividade. Esta análise irá, com certeza, proporcionar-lhe um maior entendimento acerca do seu corpo físico, concreto e palpável, conseguindo deste modo alcançar maior harmonia e bem-estar a nível psicológico e social.

4.2. Expressão corporal na Educação Artística, através do ensino das artes visuais

A aproximação entre a arte e a educação propicia o desenvolvimento do pensamento artístico do aluno, ampliando, ao mesmo tempo, a sua capacidade de reflexão, percepção, sensibilidade e imaginação. Aprender arte não abrange, somente, a criação de trabalhos artísticos; envolve, também, a apreciação e a reflexão sobre as formas da natureza - incluindo o corpo - e sobre as produções artísticas de várias culturas e momentos históricos.

A expressão corporal baseia-se na capacidade de conceber e efectuar movimentos e acções que exprimem sentimentos e emoções. Através da linguagem corporal, ou seja, dos gestos, dos movimentos e das acções, o indivíduo pode comunicar com os outros através do corpo, *“o corpo não é só uma dimensão essencial da nossa humanidade, é também o instrumento básico de toda a performance humana, o utensílio dos utensílios, uma necessidade para toda a nossa percepção, acção e mesmo para o pensamento e comunicação.”* (Shusterman, 2008:98).

Como vimos anteriormente, a escola continua assumir-se com um local de disciplina e controlo do corpo. É, então, necessário que esta adopte, de vez, a liberdade do corpo, promovendo a relação do aluno com o seu corpo, como forma de exteriorizar medos, angústias, fragilidades, etc.

Assim como Helena Almeida se libertou da pintura – da superfície da tela – explorando a auto-representação através de novos meios, também na escola o professor de artes visuais deve promover e incentivar os alunos a libertarem-se dos suportes tradicionais, conduzindo-os à exploração de novos meios e linguagens,

nomeadamente, a linguagem corporal. Os alunos poderão assim desenvolver criações artísticas que englobem este tipo de linguagem, nomeadamente a *performance*, que pelo seu carácter efémero poderá ser registado em fotografia ou vídeo para futuras reflexões.

PARTE II

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO I

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA ESCOLA SECUNDÁRIA COM 3.º CICLO DE DIOGO DE GOUVEIA

1. Caracterização da Escola

1.1. Breve história

O Liceu Nacional de Beja, fundado em 1852, na sequência do Decreto de 17 de Novembro de 1836 de Passos Manuel, foi ao longo dos tempos sofrendo alterações na sua localização e denominação.

Ocupou o seu primeiro edifício, conhecido como Colegiada dos Jesuítas (fig.23), no ano de 1852, sendo vulgarmente designado por Liceu da Colegiada. Trata-se de um edifício mandado construir por D. Pedro II, no ano de 1695, para funcionar como colégio dos Jesuítas, o que nunca chegou a acontecer. Neste edifício funcionaram também o Governo Civil, o Paço Episcopal, o Arquivo Distrital e o quartel da GNR.



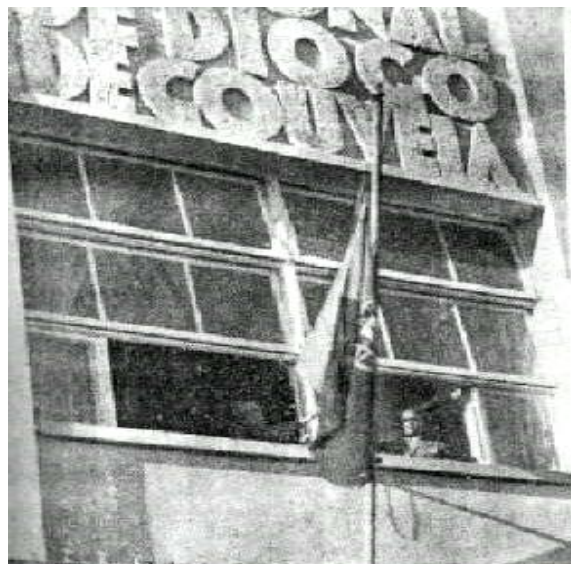
(Fig. 23)

Postal com o antigo Colégio dos Jesuítas, *Liceu da Colegiada*, 1925

Em 1863, o Liceu mudou pela primeira vez de espaço e instalou-se no 1º andar do palacete de S. Thiago, próximo do terreiro da Sé, sendo vulgarmente designado na época como Liceu de S. Thiago. Já em 1870, por falta de espaço, muda novamente de edifício e instala-se no Palácio dos Maldonados (fig.24), onde permaneceu durante 35 anos. E mais uma vez, a “alcunha” do Liceu mudou, sendo vulgarmente conhecido na época como Liceu do Portão de Ferro.

Em 1905 instala-se na Praça D.Manuel I (actual Praça da República) até ao ano de 1937. A 20 de Abril de 1915 o Liceu Nacional de Beja passou a designar-se Liceu Nacional de Fialho de Almeida. Foi neste espaço que começou a tradicional Festa do Galo, organizada regularmente por antigos alunos do Liceu e que permanece até aos nossos dias.

No ano lectivo de 1936/37 o Liceu de Beja foi instalado num edifício construído expressamente para esse efeito, da autoria do arquitecto Luís Cristino da Silva. Trata-se de um dos primeiros edifícios modernistas construídos em Portugal, com fortes influências da Bauhaus, classificado, hoje em dia, como edifício de interesse público. O novo Liceu, como ficou conhecido, foi oficialmente inaugurado a 20 de Junho de 1937 pelo Presidente da República, o General Óscar Carmona (fig.25).



(Fig. 24)

Palácio dos Maldonados, *Liceu do Portão de Ferro*

(Fig. 25)

Içar da Bandeira Nacional na inauguração do edifício do Liceu Nacional de Diogo de Gouveia, 1937

Ainda em 1937, Diogo de Gouveia foi o nome escolhido para patrono do Liceu de Beja. Diogo de Gouveia nasceu em Beja no ano de 1471, destacando-se como pedagogo, teólogo, diplomata e humanista. Com um extenso currículo académico, foi reitor da Universidade de Paris e esteve ao serviço dos reis D. Manuel I e D. João III, que aconselhou na criação das capitánias hereditárias do Brasil.

Após o 25 de Abril, os liceus passam a ter a designação de escolas secundárias. O Liceu Nacional de Diogo de Gouveia passa então a Escola Secundária nº1 de Beja. Oficialmente, e pela Portaria nº261/87 de 2 de Abril, passa a designar-se Escola Secundária de Diogo de Gouveia.

O nome de Diogo de Gouveia chega, deste modo, ao século XXI associado a uma escola já centenária – fundada em 1852 – mas apostada na modernização e no acompanhamento dos tempos actuais.

Ao longo dos tempos, passaram pela Escola Secundária com 3ºCiclo Diogo de Gouveia uma série de estudantes ilustres, nomeadamente: Manuel Ribeiro (1878 – 1941) escritor natural de Albernoa, autor da obra “*Planície Heroica*”; Brito Camacho (1862 – 1934) político importante da I República, distinguindo-se, também, como jornalista; Mário Corino Andrade (1906 – 2005) natural de Moura distinguiu-se como neurologista e investigador, que identificou, caracterizou e definiu a *Paramiloidose* do tipo português (a doença dos pezinhos); Mário Beirão (1890 – 1965) nasceu em Beja e foi um dos mais ilustres poetas da cidade e do Alentejo.

1.2. Aspectos físicos

Recentemente, a escola sofreu profundas alterações, inseridas no programa ministerial de requalificação das escolas secundárias. A intervenção nos edifícios escolares caracterizou-se pela reabilitação e requalificação dos edifícios já existentes, pela ampliação destes com a construção de três novos edifícios e pela remodelação dos espaços exteriores (anexo 1).

Nos edifícios já existentes manteve-se a distribuição e as respectivas funções originais. Os novos edifícios construídos foram destinados a serviços específicos, tais

como a biblioteca escolar, salas TIC, planetário, museu de ciências, laboratórios polivalentes e a um novo campo desportivo coberto (fig. 26,27,28,29).

A escola dispõe de excelentes instalações e equipamentos. Contudo, nos espaços destinados às disciplinas práticas de Artes Visuais é notória a falta de armários de arrumação, e de equipamentos específicos no laboratório de fotografia e na oficina de serigrafia.

De assinalar, que este projecto de intervenção escolar foi o mais caro a nível nacional, atingindo a quantia de 5 628 959,00€.

No decorrer das obras de modernização da escola, foi descoberta uma das maiores necrópoles do período islâmico em Portugal, na qual foram identificados cerca de 250 esqueletos, vários objectos cerâmicos e alguns silos medievais.



(Fig. 26,27,28,29)

Alguns dos espaços escolares após as obras de requalificação

1.3.1. Alunos

A escola tem 815 alunos: 627 no Ensino Secundário e 188 no 3ºCiclo do Ensino Básico, com a distribuição que podemos observar na fig.30. Estes alunos provêm sobretudo do concelho de Beja, sendo cada vez mais frequentes os alunos de outros concelhos do distrito, sobretudo no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e nos Tecnológicos e Profissionais.

3ºCiclo Ensino Básico									188 Alunos
7º			8º			9º			
68			49			54			
Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)									
17									
Ensino Secundário									627 Alunos
Científico-Humanístico			Tecnológico			Profissional			
10º	11º	12º	10º	11º	12º	10º	11º	12º	
176	151	132	48	29	10	21	42	18	
459			87			81			

(fig.30)

Distribuição dos alunos por ano de escolaridade e tipo de curso (dados relativos ao presente ano lectivo)

1.3.2. Pessoal docente

A escola tem um total de 93 professores, dos quais 79 são professores dos quadros de escola e de zona pedagógica. Apenas 14 são professores contratados, o que significa que o corpo docente é bastante estável.

O grupo de Artes Visuais conta com cerca de 10 professores, todos eles do quadro de escola. Os anos de trabalho em conjunto foram criando subgrupos, mais ou menos evidentes, de afinidades e proximidade, no entanto, é na sua generalidade um grupo coeso, organizado e muito receptivo à interdisciplinaridade.

1.3.3. Pessoal não docente

A escola conta com 38 elementos de pessoal não docente, que é igualmente estável, distribuindo-se da seguinte forma:

Pessoal não docente	Nrº
Assistentes operacionais	27
Assistentes administrativos	8
Assistentes técnicos	3
Total:	38

(Fig. 31)

Distribuição do pessoal não docente por categoria profissional (dados relativos ao presente ano lectivo)

Este é talvez um número reduzido, considerando o tamanho e a lotação da escola. É notório o excesso de trabalho dos assistentes operacionais, principalmente no que diz respeito à manutenção da limpeza dos espaços e supervisão dos alunos.

1.4. Projecto Educativo

O Projecto Educativo 2010/ 2013 da Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia (anexo 2) tem como lema “*Humanizar a Escola*”, procurando projectar na sociedade valores de cidadania, participação cívica, globalização e sustentabilidade, tendo em conta, essencialmente, as características do meio em que a escola está inserida e a diversidade da origem social dos seus alunos.

De entre as várias finalidades do PE, destaco aquelas que, de forma mais directa, estiveram relacionadas com o desenvolvimento desta Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente:

- *Promover a harmonia entre todos os membros da Comunidade Educativa;*
- *Dinamizar a interacção da Escola com a Comunidade envolvente;*
- *Constituir uma ligação cultural e educativa fomentadora do desenvolvimento global do aluno;*

- *Contribuir para a optimização dos serviços da Biblioteca Escolar, enquanto importante Centro de Recursos Educativos, espaço aglutinador de saberes e promotor de cultura, numa interacção privilegiada com o currículo.*

Estão inventariadas nestes PE algumas necessidades de melhoria, nomeadamente, melhorar a participação cívica dos alunos, proporcionar actividades de ocupação dos tempos livres aos alunos e promover a abertura da escola à comunidade.

Julgo, pelo que fui observando, que se estão a desenvolver esforços para colmatar estas necessidades, nomeadamente:

- O Plano Anual de Actividades contempla uma oferta bastante variada que está a ser dinamizada pelos diversos Departamentos Curriculares, Biblioteca Escolar, Clubes e Desporto Escolar, com o objectivo de motivar os alunos para a sua participação numa tentativa da sua valorização pessoal e social;
- Destacam-se as actividades dinamizadas pela equipa da Biblioteca Escolar, que têm atraído um número, cada vez mais significativo, de alunos;
- O Centro de Ciências Interactivo tem sido também um local de encontro de centenas de alunos, de todos os níveis de ensino, de várias escolas do Alentejo, que tem contribuído para a consolidação da abertura da escola à comunidade.

2. Caracterização da turma 11ºF de Artes Visuais

A turma em análise tem um total de vinte e três alunos, dos quais, vinte e um são do género feminino e dois do género masculino. Na turma verifica-se, pois, um desequilíbrio entre o número de raparigas e rapazes. A idade média no início do ano

lectivo era de dezasseis anos, sendo que a grande maioria dos alunos desta turma nunca ficaram retidos durante o seu percurso escolar.

A turma manteve-se sem grandes alterações desde o 10º ano, motivo pelo qual tem uma organização muito própria. Os anos de convivência reflectem-se na organização da sala de aula, na constituição dos grupos de trabalho e, claro, nos grupos que se foram criando pelas afinidades que os seus elementos partilham. Apesar da existência destes grupos, a turma revela-se muito unida, verificando-se um sentimento de respeito mútuo quanto à diversidade de gostos e de experiências vividas.

A maioria dos alunos são residentes na cidade de Beja ou arredores, no entanto, alguns têm que se deslocar diariamente de longe, mais concretamente de Cuba, Aljustrel, Serpa, Castro Verde e Peroguarda (concelho de Ferreira do Alentejo). Quase todos os alunos da turma pretendem prosseguir estudos no ensino superior em cursos ligados ao Design, Fotografia, Cinema, Arquitectura e Teatro.

As disciplinas que fazem parte do horário dos alunos desta turma são: Espanhol (de iniciação e continuação), Inglês, Filosofia, Desenho A, Português, Educação Física, História da Cultura e das Artes, Matemática B e Geometria Descritiva. O horário de Desenho A é constituído por dois blocos de noventa minutos, assistidos por toda a turma, e dois turnos onde a turma se divide com noventa minutos cada um. Esta situação é especialmente útil para tarefas que requeiram um acompanhamento dos alunos mais personalizado por parte do professor.

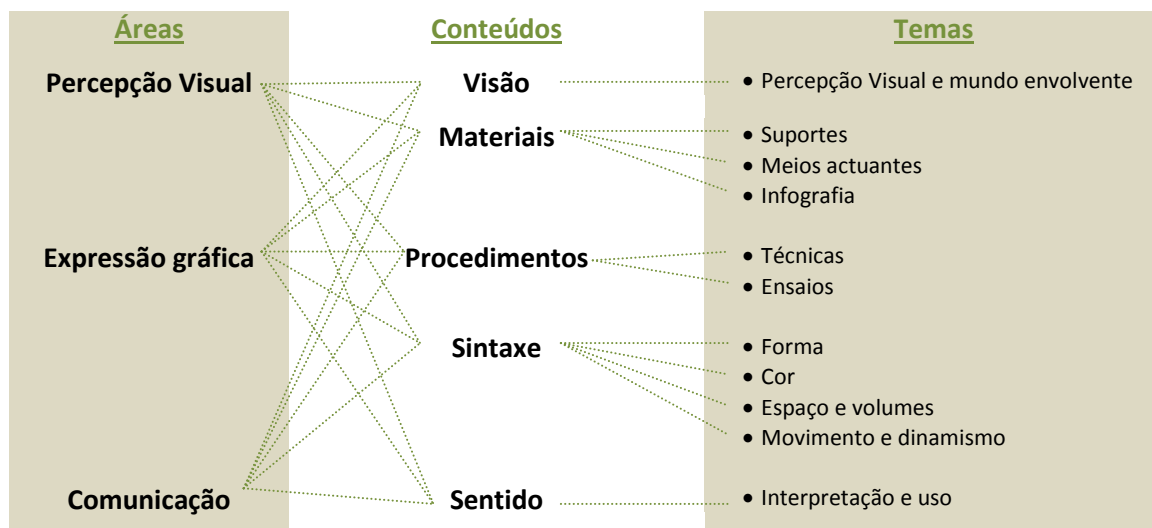
Na avaliação final do primeiro período o aproveitamento geral da turma foi considerado regular pela maioria dos professores, verificando-se nas avaliações a existência de oito alunos com classificações inferiores a dez valores, nomeadamente a Filosofia, História e Cultura das Artes, Geometria Descritiva e Matemática. Segundo o Director de Turma, o comportamento da turma é considerado pela generalidade dos professores da turma de regular, existindo algumas ocorrências que foram motivo de participação disciplinar.

3. Programa da disciplina Desenho A

A disciplina de Desenho A insere-se no currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e faz parte da formação específica do 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. O plano desta disciplina divide-se em dois programas (anexo 3). O primeiro, que corresponde ao do 10º ano escolaridade, no qual estão definidas as finalidades, os objectivos, os conteúdos e temas, sugestões metodológicas, competências a desenvolver, recursos e avaliação. O segundo programa curricular, que corresponde ao 11º e 12º anos de escolaridade, contém os conteúdos e sugestões metodológicas. Ambos os programas apresentam sugestões bibliográficas de apoio referentes a cada conteúdo.

Segundo o Ministério da Educação, o programa de Desenho A tem como finalidade a “...aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho” (Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário, 2001:2).

O programa da disciplina está estruturado em três áreas didácticas: percepção visual, expressão gráfica e comunicação (fig.32).



(Fig.32)
 Organigrama do programa e didáctica de Desenho A

A disciplina de Desenho A é, assim, uma área disciplinar dinâmica, sem sistematizações rígidas, cujo programa foi elaborado dentro dos princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade.

4. Acção didáctica e pedagógica

4.1. Unidade didáctica: *Inventários do corpo*

No âmbito do programa da disciplina de Desenho A, e partindo do entendimento da obra de Helena Almeida, pretendi com a unidade didáctica *Inventários do corpo* (apêndice 1) desenvolver uma exploração pedagógica focada na consciência dos alunos sobre o seu próprio corpo, levando-os a pensar sobre a relação do corpo com o espaço, nas limitações físicas do próprio corpo e na relação do corpo com o corpo. Esta exploração permitiu desenvolver várias áreas e saberes no âmbito da Educação Artística, nomeadamente, o desenho, a pintura, a *performance*, a fotografia e o vídeo.

4.1.1. *Experiência do espaço*

Esta actividade teve como objectivo a tomada de consciência por parte de cada um dos alunos relativamente ao seu próprio corpo, na sua relação com o espaço. Sugeri a cada aluno que pensasse o corpo na relação com o espaço da sala de desenho, tendo este que efectuar um percurso pela sala, observando cuidadosamente, os objectos que nela habitam.

Após esse reconhecimento, cada aluno seleccionou um objecto que considerasse característico daquela sala e com o qual tivesse alguma afinidade. Posteriormente, foi fotografado com o seu objecto, revelando uma postura demonstrativa do tipo de afinidade.

Experiência do espaço foi um exercício de carácter performativo, no qual cada aluno se foi posicionando em frente à máquina fotográfica, demonstrando, perante a turma, o relacionamento com o seu objecto de forma metafórica.

De salientar, que após a realização das fotografias cada aluno justificou a sua escolha e abriu o debate à turma.

As escolhas foram distintas, bem como as suas justificações:

- uma caixa de madeira:

A aluna que escolheu a caixa de madeira dos sólidos geométricos, como objecto característico da sala de desenho, justificou a sua escolha com a seguinte expressão: *“sentar-me dentro desta caixa é como um refúgio. É assim que eu vejo a aula de desenho, um refúgio.”*



(Fig. 33)
Experiência do espaço

- um saco de papel:

A aluna que escolheu o saco de papel, que colocou sobre a cabeça, justificou a sua escolha dizendo que considerava a aula de desenho como sendo a única na escola onde podia dar asas à sua liberdade e criatividade, utilizando todo o tipo de materiais para se expressar. Justificou, também, a sua escolha com a seguinte expressão: *“é a única disciplina em que nos é possível pôr cá para fora aquilo que somos”*.



(Fig. 34)
Experiência do espaço

- uma prancheta branca:

A aluna que escolheu a prancheta justificou a sua escolha através da seguinte expressão: *“esta prancheta branca é como uma janela que nos permite espreitar para outro mundo, o dos desenhos e da pintura”*.



(Fig. 35)
Experiência do espaço

(Estes são alguns dos exemplos das criações dos alunos desenvolvidas no âmbito da actividade *experiência do espaço*. No anexo 4 encontram-se todos os resultados obtidos.)

4.1.2. Pensar o corpo face às limitações físicas

Depois do visionamento e análise da obra de Helena Almeida (apêndices 5 e 6) apresentei o documentário “*Pintura Habitada*”, - de Joana Ascensão (2006), sobre a obra de Helena Almeida, - a actividade centrou-se no momento em que Helena Almeida revela as suas limitações físicas face ao equilíbrio sobre um sapato de salto alto. Esse desequilíbrio cria a necessidade da artista recorrer à ajuda de um apoio, de um banco do seu *atelier*.

Neste contexto, os alunos foram desafiados a pensar sobre o seu próprio corpo, de forma a diagnosticarem uma limitação que os impeça de realizar alguma actividade ou acção. Neste sentido, os alunos desenharam, de forma livre, o seu corpo, ou parte dele, sinalizando com a cor vermelha o local que consideravam de tensão, ou dor, que os inibia, de alguma forma, de realizar determinada acção ou movimento.

Após esta fase da actividade, os alunos, também sob a forma de desenho, representaram e assinalaram os elementos para colmatar as suas limitações, sinalizando-os a azul.

Resultaram, assim, dois desenhos por aluno, em que o primeiro revela o problema, por eles destacado a vermelho, e o segundo com uma solução possível, sinalizada a azul.

O vermelho e o azul foram as cores seleccionadas pelos próprios alunos, que as escolheram pelo facto de, de acordo com as suas justificações, serem as cores que tinham visto nas obras de Helena Almeida.

Posteriormente, cada um dos alunos foi fotografado, com base nos desenhos elaborados anteriormente, de modo a representar fotograficamente as limitações identificadas e as respectivas soluções, resultando duas fotografias por aluno.

Por fim, a última fase desta actividade, correspondeu à pintura em acrílico sobre as fotografias, que foram impressas em papel A3, das quais se apresentam alguns exemplos.

(Fig. 36)

Limitação: dores no ombro

(Fig. 37)

Solução: Massagem



(Fig. 38)

Limitação: dificuldade em pentear o cabelo

(Fig. 39)

Solução: Apertar o cabelo com um elástico



(Fig. 40)

Limitação: dores nas gengivas provocadas pelo aparelho dentário

(Fig. 41)

Solução: Pomada



(Fig. 42)

Limitação: dores nos cotovelos

(Fig. 43)

Solução: Usar umas cotoveleiras



(No anexo 5 encontram-se todos os trabalhos realizados no âmbito desta actividade)

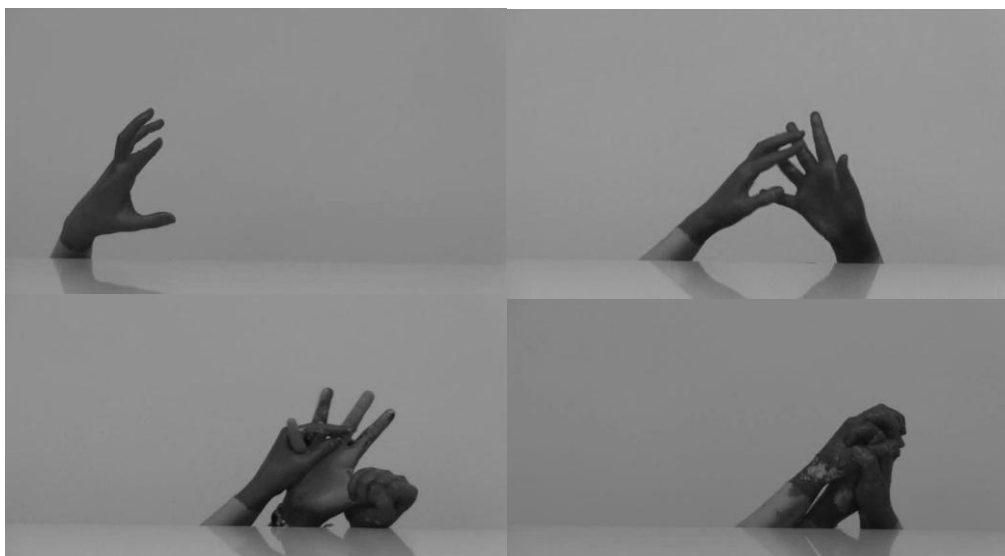
4.1.3. Pensar o corpo com o corpo

Esta actividade teve como principal objectivo a realização de vídeos cujos argumentos, actos performativos e a narrativa de imagens fossem pensados com base na temática “*pensar o corpo com o corpo*”, ou seja, pensar o corpo na relação com outros corpos.

A apresentação dos vídeos de Helena Almeida “*Sente-me*”, “*Ouve-me*” e “*Vê-me*” de 1979 foram a motivação inicial para esta actividade, a partir da qual foi debatida a temática na turma.

Após a divisão da turma por grupos, cada grupo de alunos elaborou storyboards de preparação do vídeo e escolheu um título para o trabalho: “*Nós*” (grupo 1) (fig.44), “*Jogo de palavras*” (grupo 2) (fig.45), “*Quebra-nozes*” (grupo 3) (fig.46), “*Trança negra*” (grupo 4) (fig.47), “*Quatro naipes trocados*” (grupo 5) (fig.48) e “*Make it work*” (grupo 6) (fig.49). De salientar, que nenhum dos vídeos (anexo 6) realizados pelos diferentes grupos apresenta, na sua estrutura, qualquer esquema sonoro.

O trabalho do grupo 1, intitulado “*Nós*”, foi elaborado com o princípio da necessidade da entre-ajuda entre os corpos, de estender a mão ao outro, independentemente das diferenças que possam existir.



(Fig. 44)
Frames do vídeo “*Nós*”

O grupo 2 apresentou o vídeo intitulado *“Jogo de palavras”*, em que, partindo da palavra *“AMOR”*, as personagens foram construindo outras palavras possíveis com aquelas letras. A metáfora inerente a este vídeo foi justificada pelos autores com as seguintes palavras: *“Quase tudo o que nos rodeia é fruto do trabalho de várias pessoas, pois o ser humano vive em sociedade”*.



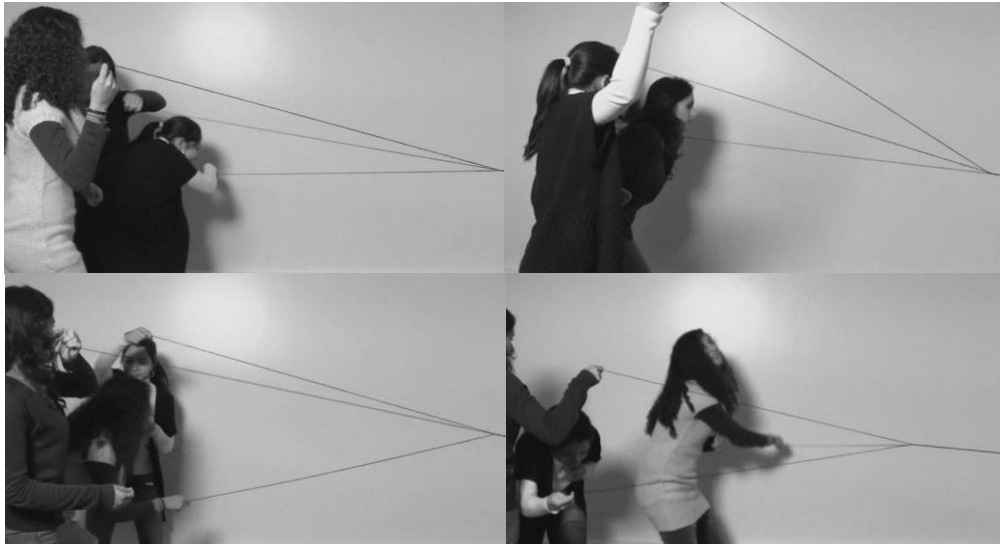
(Fig. 45)
Frames do vídeo *“Jogo de palavras”*

O vídeo do grupo 3 - *“Quebra-nozes”* (fig.46) – baseou-se, segundo os autores no recente filme musical com o mesmo nome. Apresenta a relação entre três personagens: um fotógrafo e duas modelos que ganham vida ao serem fotografadas. Neste vídeo é-nos apresentado o corpo inanimado e o corpo com vida, numa relação entre as personagens.



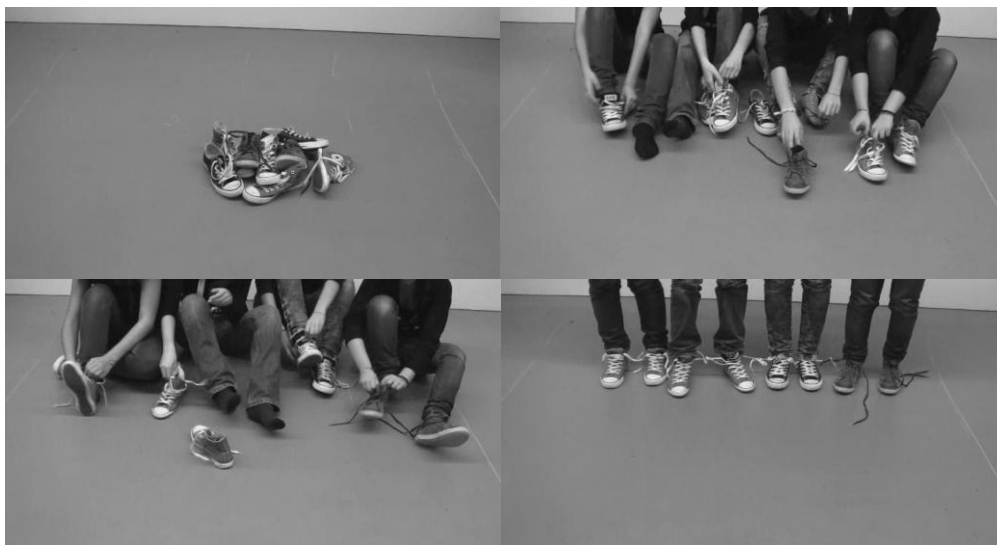
(Fig. 46)
Frames do vídeo *“Quebra-nozes”*

O vídeo *“Trança negra”* (fig.47) realizado pelo grupo 4, apresenta três personagens que, pelos seus movimentos corporais, vão entrelaçando um fio negro, formando uma trança.



(Fig. 47)
Frames do vídeo *“Trança negra”*

“Quatro naipes trocados” (fig.48) foi o vídeo realizado pelo grupo 5, que apresenta quatro personagens que interagem entre si. Tentando ajustar as possibilidades trazidas pelas peças, que inicialmente se encontram dispersas, tentando encontrar uma ordem que lhes permite continuar.



(Fig. 48)
Frames do vídeo *“Quatro naipes trocados”*

“*Make it work*” (fig.49) foi o vídeo realizado pelo grupo 6, que segundo os autores a inspiração surgiu não só do trabalho de Helena Almeida, mas também de um vídeo clip de *Daft Punk*. De realçar que, na concretização desta actividade, o grupo de trabalho aproveitou as suas vivências, a sua cultura visual, para resolver o desafio de pensar a relação do corpo com o corpo.



(Fig. 49)
Frames do vídeo “*Make it work*”

4.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

4.2.1. Critérios de avaliação

Estabelecer critérios precisos é fundamental num processo de avaliação, pois o professor deve definir claramente o que pretende avaliar e informar os alunos, atempadamente, do que pretende deles. Assim, no início do ano lectivo, os professores do Departamento Curricular das Expressões definiram os seguintes critérios para avaliar o desempenho dos alunos na disciplina de Desenho A:

1. Competências/ conhecimentos

- Competências conceptuais (competências do saber) – **30%**
- Competências processuais (competências do saber fazer) – **50%**

2. Atitudes e valores

- Métodos de trabalho – **10%**
- Empenho – **5%**
- Responsabilidade e autonomia – **5%**

4.2.2. Avaliação diagnóstica

Antes da implementação da unidade didáctica *“Inventários do corpo”*, desenvolvi com os alunos, durante duas aulas de 90 minutos, uma série de pequenos exercícios de carácter diagnóstico, com o objectivo de averiguar o desempenho dos alunos, a suas capacidades de expressão, tentando detectar também, algumas dificuldades ao nível da concentração, ritmo de trabalho e autonomia.

Com estes exercícios, foi possível constatar que o grupo/ turma era bastante heterogéneo a vários níveis: capacidade de expressão e representação, criatividade, persistência na conclusão das tarefas, capacidade de observação e análise, ritmo de trabalho e autonomia. Destacaram-se alguns alunos, pela positiva, devido à sua capacidade de expressão, criatividade e domínio técnico.

4.2.3. Avaliação das competências/ conhecimentos

O parâmetro das competências/ conhecimentos tem, de acordo com os critérios de avaliação definidos para a disciplina de Desenho A, um peso de 80% na avaliação final, tendo sido avaliado formativamente ao longo da unidade didáctica e sumativamente no final da mesma.

No final de cada uma das aulas, no decorrer da unidade didáctica, houve sempre um momento de reflexão conjunta (professor/ alunos), com o objectivo de analisar o trabalho desenvolvido, no qual era dado um feedback aos alunos que lhes permitisse ultrapassar algumas dificuldades detectadas. Assim, ao longo do trabalho

fui dando sugestões aos alunos, por forma a melhorarem o seu desempenho, nomeadamente: indicações de aperfeiçoamento de técnicas, sugestões de organização e método de trabalho, estímulos através da apresentação da obra de Helena Almeida e alguns conselhos para melhorem a sua capacidade de expressão (tentando não os condicionar).

Analisando os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, ao longo da unidade didáctica *“Inventários do corpo”*, concluo que houve aprendizagens significativas ao nível das competências do saber e saber fazer, entre elas:

- Aquisição de conhecimentos específicos acerca da vida e obra de Helena Almeida;
- Desenvolvimento da capacidade de análise crítica, através da expressão de julgamentos de valor sobre os próprios trabalhos;
- Desenvolvimento da consciência do próprio corpo, através da análise da relação do corpo com o espaço, das limitações físicas do próprio corpo e da relação do corpo com outros corpos;
- Aperfeiçoamento das capacidades de expressão através da performance, desenho, pintura e vídeo.

4.2.4. Avaliação das atitudes e valores

A avaliação referente a este parâmetro foi realizada com base na observação directa dos alunos ao longo das aulas. Assim, ao nível do empenho, a generalidade dos alunos revelou bastante interesse e entusiasmo na realização das actividades propostas. Foram responsáveis, tendo todos os alunos concluído os enunciados propostos dentro do tempo definido, e fizeram-se acompanhar dos materiais necessários para a realização dos trabalhos.

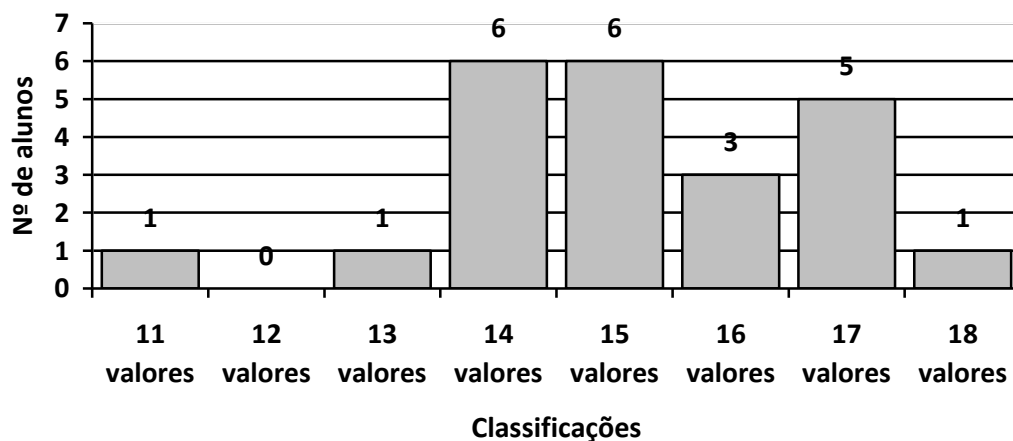
Ao nível da autonomia, a turma revelou-se bastante heterogénea, pois alguns alunos, talvez por insegurança, tiveram mais dificuldades em concluir com eficácia as

tarefas propostas. Por outro lado, seis elementos destacaram-se pela rapidez de execução, revelando grande segurança nas escolhas técnicas e de expressão.

No que concerne ao comportamento geral da turma, este pode ser considerado muito bom, pois os alunos, ao longo da unidade didáctica desenvolvida, revelaram-se assíduos, pontuais e cumpridores das regras de conduta na sala de aula.

4.2.4. Auto-Avaliação

A auto-avaliação permite aos alunos reflectir sobre as suas aprendizagens, responsabilizando-os por ela. Neste sentido, na última aula da unidade didáctica, dedicada à reflexão sobre o trabalho realizado, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (apêndice 2), que foi elaborada com base nos critérios de avaliação definidos para a disciplina. Nesta ficha os alunos avaliaram o seu trabalho, de forma qualitativa e quantitativa, atribuindo uma classificação quantitativa final que consideravam justa (fig.50).



(Fig. 50)

Gráfico da auto-avaliação dos alunos no âmbito da unidade didáctica “*Inventários do corpo*”

Alguns alunos fizeram também reflexões escritas mais descritivas, das quais destaco:

“Este trabalho foi uma nova experiência. Foi muito produtivo porque explorámos outras áreas da disciplina.”

“Foi muito positivo, pois tivemos a oportunidade de desenvolver outros tipos de expressões, completamente diferentes daquilo que já tínhamos feito até hoje.”

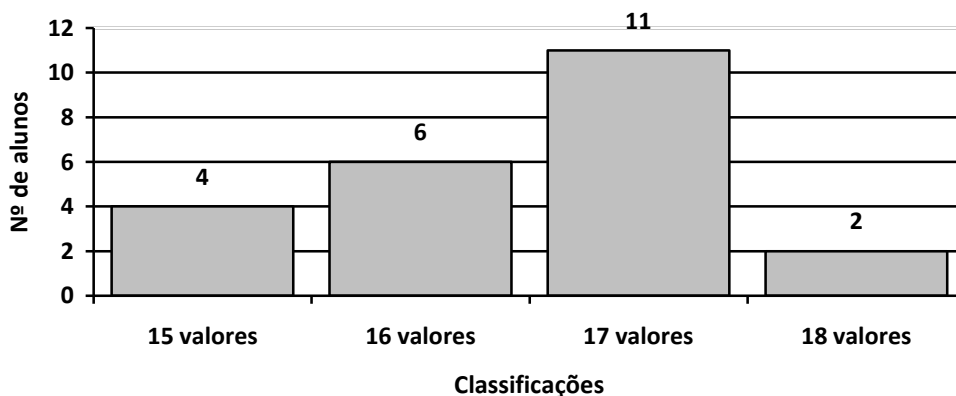
“Confesso que nunca tinha ponderado utilizar o meu próprio corpo para fazer trabalhos artísticos. Foi interessante e diferente.”

“Gostei muito das actividades desenvolvidas nesta unidade didáctica, pois foi uma forma diferente de arte, de interpretar o corpo. É bom experimentar coisas novas.”

“Achei muito interessante a obra de Helena Almeida, e todo o trabalho que desenvolvemos com base na sua obra.”

4.2.5. Avaliação sumativa

No que diz respeito à avaliação sumativa, no final da unidade didáctica desenvolvida, os resultados foram bastante positivos, como é possível observar na fig. 51. Todas as classificações foram superiores a 15 valores, destacando-se dois alunos com a classificação de 18 valores.



(Fig. 51)

Gráfico da média das classificações obtidas nos trabalhos no âmbito da unidade didáctica *“Inventários do corpo”*

4.3. Considerações reflexivas

As aulas que leccionei nesta turma 11^ºF, cerca de 855 minutos de contacto directo com os alunos, foram leccionadas individualmente e assistidas pela professora cooperante, e algumas vezes pelas colegas de PES.

Analisando a acção didáctica e pedagógica que desenvolvi, esta centrou-se, primeiro que tudo, no estabelecimento de uma ligação emocional entre o mim e a turma. Mais do que transmitir uma mensagem intelectual, considerei necessário, no primeiro momento, estabelecer laços de afectividade, que são insubstituíveis e que não podem estar ausentes na prática pedagógica, seja qual for o nível de ensino. Assim, nas primeiras duas aulas, desenvolvi actividades, que para além do carácter diagnóstico que lhes estava inerente, tive a preocupação de as preparar com o objectivo de “cativar” os alunos, de os motivar para as propostas de trabalho seguintes, assegurando a empatia e tentando despertar-lhes a curiosidade.

Um dos comentários apresentados na ficha de observação da prática de ensino supervisionada (anexo 7), relativa à aula supervisionada, assinala o estabelecimento de uma “*relação pedagógica horizontal*” entre o mim e os alunos, classificada pelo professor supervisor como “*professor muito baril*”. Confirmo este tipo de relação, que estabeleci através de um equilíbrio entre a exigência e a benevolência, alcançando, deste modo, o controle e a gestão da turma de forma bastante satisfatória. O estabelecimento de uma boa relação pedagógica professor/aluno é, muitas vezes, facilitadora da aprendizagem e resolve uma grande parte dos problemas de desmotivação.

Foi também uma preocupação minha, no início de todas as aulas, independentemente dos assuntos abordados, definir com exactidão o trabalho a desenvolver, para que os alunos tivessem a informação concreta e objectiva do que se esperava deles.

Relativamente às metodologias de ensino e estratégias adoptadas, procurei diversificar: utilizei motivações variadas, diferentes métodos de trabalho (individual e de grupo), promovi a exploração de diferentes técnicas de expressão (performance, desenho, pintura, fotografia e vídeo), tentei adoptar uma prática de ensino mais

personalizada, e incentivei constantemente os alunos à participação e partilha. Preocupei-me, também, em reforçar positivamente o desempenho de cada um dos alunos.

A gestão do tempo é, talvez, o aspecto menos positivo da minha intervenção. Tive, em alguns momentos, a impressão que seria necessário mais tempo para os alunos desenvolverem em pleno os seus trabalhos, como refere um aluno na ficha de auto-avaliação: “... *achei o trabalho muito interessante, gostava de repetir. Poderíamos ter tido mais tempo*”. Contudo, dificilmente esta gestão poderia ter sido diferente, uma vez que, houve três estagiários a desenvolver a PES nesta turma, ao longo do primeiro período lectivo, dificultando o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado e continuado. De assinalar que, por sugestão da professora cooperante, cada um dos estagiários deveria desenvolver uma unidade didáctica diferente, em torno da temática do corpo.

CAPÍTULO II

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NA ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE MÁRIO BEIRÃO

1. Caracterização da escola

1.1. Aspectos físicos

A Escola Básica Integrada de Mário Beirão é a sede do Agrupamento de escolas nº2 de Beja, situada na freguesia de São João Baptista, uma zona residencial da cidade de Beja.

Foi criada no ano de 1968, e teve as suas primeiras instalações no antigo Liceu Nacional de Beja. Em 1972 teve instalações próprias, num edifício pré-fabricado (fig.52), nas quais permaneceu até 1996, ano em que foi inaugurado o actual edifício (fig.53,54,55). Trata-se de um edifício com dois pisos, que dispõe de zona de serviços e salas de aula, algumas delas específicas. Dispõe ainda: de uma biblioteca, integrada na Rede de Bibliotecas Escolares, de espaços de convívio e de refeições, de um amplo espaço exterior e de um pavilhão desportivo.



(Fig. 52)
Escola Mário Beirão no edifício pré-fabricado em 1990

(Fig. 53,54,55)
Edifícios actuais da Escola EBI de Mário Beirão

Apesar de a construção ser relativamente recente, o edifício escolar evidencia já alguns sinais de desgaste, provocados pela intensa utilização, de um funcionamento na máxima lotação.

Relativamente às instalações específicas das disciplinas relacionadas com as artes visuais, verifica-se a falta de espaços de arrumação e a inexistência de alguns equipamentos e materiais.

Por todo o espaço escolar existem trabalhos produzidos pelos alunos, ao longo dos anos: murais, painéis de azulejos e numerosas pinturas sobre tela.

No final de 2011, foi concluída a construção de um edifício, para funcionamento do Centro Escolar com Ensino Pré-escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico. A abertura deste Centro, que conduziu ao encerramento de várias escolas de 1ºCiclo do Agrupamento, levou ao aumento significativo do número de alunos na escola EBI de Mário Beirão. Esta situação está a causar grandes dificuldades na utilização de alguns espaços, nomeadamente o refeitório.

1.2. Mário Beirão: o patrono

Mário Pires Gomes Beirão (fig.56), patrono do Agrupamento de Escolas nº2 de Beja, nasceu em Beja no ano de 1890. Licenciou-se em Direito, pela Universidade de Lisboa, e exerceu a função de conservador no Registo Civil de Mafra. Destacou-se, sobretudo, como poeta, da corrente saudosista, tendo editado numerosas obras, entre elas: *“O Último Lusíada”*, *“Lusitânia”*, *“Pastorais”*, *“A Noite Humana”*, *“Novas Estrelas”*, *“Mar de Cristo”* e *“O Pão da Ceia”*.

O Alentejo, a cidade de Beja, a imensidão e a luz da planície, foram as suas principais inspirações, reflectindo na sua poesia um sentimento bucólico e saudosista da alma alentejana.

Mário Beirão foi um fervoroso apoiante do Estado Novo salazarista, tendo sido o escolhido para escrever o Hino da Mocidade Portuguesa.



(Fig. 56)
Mário Beirão

Castelo de Beja,
No plaino sem fim;
Já morto que eu seja,
Lembra-te de mim!

Castelo de Beja,
De nuvens toucado;
A luz que te beija
É sol do Passado!

Castelo de Beja,
Espindo o inimigo;
Te veja ou não veja,
Sempre estou contigo!

Castelo de Beja,
Feito de epopeias;
Um sonho flameja,
Nas tuas ameias!

Castelo de Beja,
Subindo, lá vais...
Tu fazes inveja
Às águias reais!

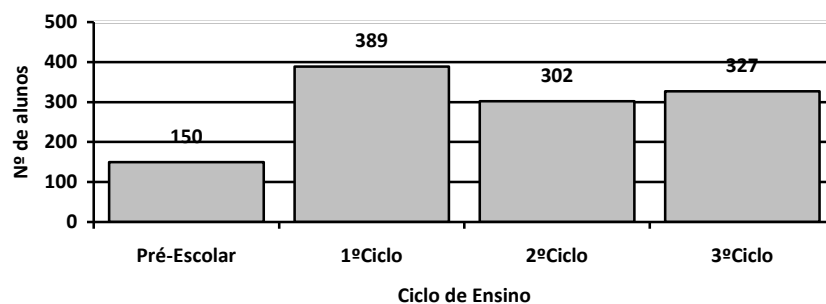
Castelo de Beja,
Lembra-te de mim:
Saudade que adeja,
No plaino sem fim...

Mário Beirão, *Castelo de Beja*

1.3. Comunidade escolar

Na Escola EBI de Mário Beirão são leccionados, actualmente, o Ensino Pré-Escolar e os 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Os alunos são provenientes, sobretudo, da freguesia urbana de São João Baptista e das freguesias rurais de Albernoa, Cabeça Gorda, Quintos, Santa Clara do Louredo, Salvada e Trindade.

A população discente da escola é constituída por 1172 alunos, distribuídos da seguinte forma:



(Fig. 57)
Gráfico de distribuição do número de alunos por ciclo de ensino

Relativamente aos professores, a escola conta com 109 docentes (75 de quadro de agrupamento, 12 de quadro de zona pedagógica e 22 contratados), que se encontram distribuídos pelos diferentes níveis de ensino: 7 educadores, 32 professores de 1ºCiclo, 35 de 2ºCiclo e 35 de 3ºCiclo.

A escola alberga também, uma unidade de multideficiência, que conta com uma equipa de profissionais, que acompanha e presta apoio a alunos com necessidades educativas especiais: 3 técnicos de intervenção precoce, 1 terapeuta da fala, 2 técnicos de braille e 3 psicólogos.

1.4. Projecto Educativo

O Projecto Educativo 2009/2013 do Agrupamento de Escolas nº2 de Mário Beirão (anexo 8) tem como lema *“Para uma Escola Inclusiva, Participativa, Inovadora e Solidária”*.

O projecto aponta orientações, no sentido de dar resposta às mudanças que se operam, hoje em dia, na sociedade e, conseqüentemente, na Escola Pública: renovação de práticas pedagógicas, construção de uma cultura de participação e exigência que privilegie o verdadeiro sucesso dos alunos e, simultaneamente, promova a integração social e a preparação para novos caminhos educativos e formativos. Estas orientações foram traçadas com base no relatório de avaliação externa da escola e na análise dos dados recolhidos, através de inquéritos, à comunidade educativa, que apontaram uma série de problemas que careciam de actuação:

- Dificuldades ao nível da leitura e compreensão de textos diversos;
- Fracos resultados escolares dos alunos nos exames nacionais;
- Alta taxa de abandono escolar;
- Falta de articulação de conteúdos programáticos entre as várias disciplinas/ anos de escolaridade;
- Inexistência de uma análise das aprendizagens e dos resultados dos alunos;
- Falta de espaços físicos e de equipamentos para a realização de actividades práticas.

Para cada um destes problemas detectados, foram traçados objectivos e estratégias de superação. Entre eles, destacam-se:

- O alargamento da oferta educativa/ projectos (Programa “*Mais sucesso escolar*”, Rede de Bibliotecas Escolares, Plano Nacional de Leitura, Cursos de Educação e Formação e actividades extracurriculares);
- O reforço da intervenção do Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família;
- O alargamento da rede de parcerias com outras entidades;
- A criação do espaço “*Aprender mais...Aprender diferente*”;
- E o incentivo das relações entre os vários intervenientes (professores, alunos, pais, encarregados de educação, associação de pais e autarquia).

2. Caracterização da turma 7ºA

A turma A do 7ºano é composta por 21 alunos, 11 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com uma média de idades, no início do ano lectivo, de 12 anos. A maioria dos alunos é residente em Beja, à excepção de dois que vivem em freguesias rurais do concelho. Há dois elementos da turma com necessidades educativas especiais e apenas um com historial de retenção no seu percurso escolar.

A turma, na sua grande maioria, manteve-se inalterada desde o Pré-escolar, motivo pelo qual tem uma organização muito própria. Os vários anos de convivência reflectem-se na coesão, não só em relação às aprendizagens, mas também, no relacionamento interpares.

Na disciplina de Oficina de Artes, opção semestral de oferta da escola nos 7º e 8º anos, inscreveram-se 12 alunos da turma, distribuídos da seguinte forma: 7 no grupo do 1º semestre e 5 no grupo do 2º semestre. Os restantes alunos da turma optaram pela disciplina de Educação Musical.

Foi com o grupo de alunos do 2º semestre de Oficina de Artes que desenvolvi a PES. Trata-se de um grupo (3 rapazes e 2 raparigas) colaborativo, participativo e com bom relacionamento entre colegas.

O aproveitamento destes alunos, segundo a professora da turma, é globalmente Bom. A nível do comportamento, que não é totalmente satisfatório, pois não existem problemas de indisciplina, estes alunos apresentam-se muito irrequietos e conversadores.

3. Programa da disciplina Oficina de Artes

A disciplina de Oficina de Artes, que faz parte da oferta formativa da Escola EBI de Mário Beirão, funciona no 7º e 8º anos de escolaridade, em regime semestral, com desdobramento de turmas em dois grupos, tem a carga horária semanal de 90 minutos.

O programa foi elaborado pela professora titular da turma (anexo 9), a única que lecciona esta disciplina na escola, com base no documento do Ministério da Educação que define metas de aprendizagem para o Ensino Básico, nomeadamente para a Educação Artística. O programa foi analisado e aprovado pelo Conselho Pedagógico da escola.

Estão definidas, no programa, as competências gerais a desenvolver na disciplina:

- 1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*
- 2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*
- 3. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;*
- 4. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*
- 5. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*
- 6. Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
- 7. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns.*

Quanto às competências específicas, estão articuladas em três eixos, com vista ao desenvolvimento dos alunos a vários níveis, através da: fruição – contemplação, produção – criação e reflexão – interpretação.

Desta disciplina fazem parte duas áreas de exploração de conteúdos: comunicação visual e elementos da forma. Estes conteúdos são, normalmente, desenvolvidos no 7º e 8º anos, de forma articulada. O desenho, a pintura, a fotografia, a escultura e o design, entre outras, são áreas de expressão desenvolvidas nesta disciplina. O desenho, como meio de expressão, é talvez a área mais explorada, desenvolvida através de: registos livres, desenho de observação e de representação rigorosa.

Atendendo ao carácter, essencialmente, prático desta disciplina, a acção do professor deverá assentar no incentivo à utilização e exploração dos vários meios de expressão, estimulando os alunos à exploração de vários suportes, meios e técnicas, facultando-lhes novas aprendizagens.

4. Acção didáctica e pedagógica

4.1. Unidade didáctica: *Experiência do corpo*

4.1.1. *Auto-representação, desenho e pintura*

Desenhar e pintar o próprio corpo, foi uma actividade que desenvolvi com a turma 7ºA, no âmbito da unidade didáctica “*Experiência do corpo*” (apêndice 3), cujo objectivo principal era visar a consciencialização dos alunos acerca do próprio corpo.

Com base na obra de Helena Almeida, na qual a artista se auto-representa, propus aos alunos que pensassem sobre o próprio corpo e que enumerassem movimentos ou acções que lhes dessem prazer. Dessa lista, cada um dos alunos, seleccionou um movimento ou acção que considerava mais prazeroso, e apresentou-o à turma através da expressão performativa. Todas as performances foram

fotografadas, com o objectivo de captar a expressão corporal e o estado de espírito de cada um dos alunos naqueles instantes.

De seguida, e com base nas fotografias das performances, os alunos auto-representaram-se através do desenho. Depois de vários estudos, através da realização de inúmeros esboços, seleccionaram aquele que consideravam mais expressivo, a partir do qual desenvolveram a técnica de pintura em acrílico sobre tela, explorando, essencialmente, a linha e a mancha.

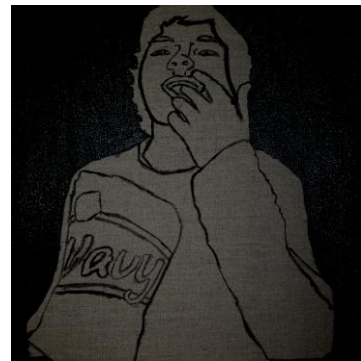
O resultado desta actividade foi extremamente interessante, pelo facto, de cada um dos alunos se ter dado a conhecer à turma através de ícones, disponibilizando informações que, por si só, justificariam a pertinência desta actividade.



(Fig. 58)
Auto-retrato a jogar computador



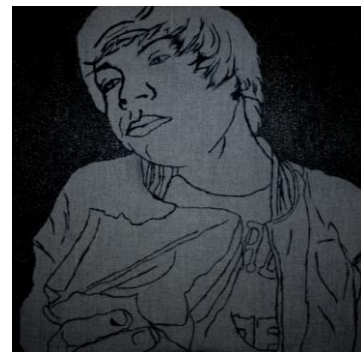
(Fig. 59)
Auto-retrato a limpar o pó com um espanador de penas



(Fig. 60)
Auto-retrato a comer batatas fritas



(Fig. 61)
Auto-retrato com paleta



(Fig. 62)
Auto-retrato a comer tosta mista

4.1.2. O meu objecto

O objectivo desta actividade visou o discurso verbal sobre um objecto, que cada aluno considerasse importante para si.

A primeira aula consistiu no visionamento, explicação, análise e debate do documentário “*Pintura Habitada*” de Joana Ascensão (2006), onde Helena Almeida revela, em vários momentos, o seu relacionamento com objectos do seu *atelier* de trabalho. Nesta aula, os alunos tiveram como tarefa para casa escolher um objecto, com o qual sentissem uma relação de proximidade.

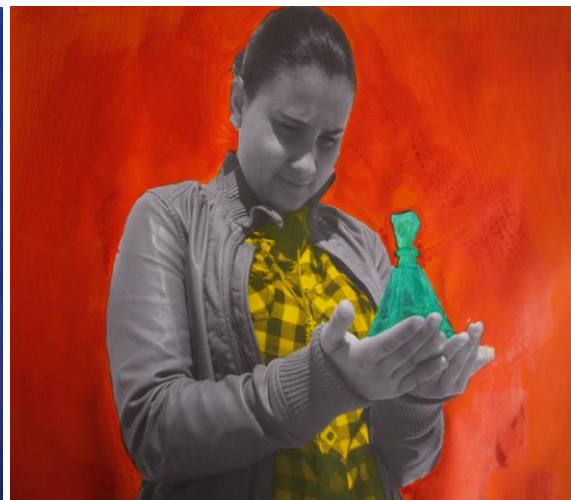
Na segunda fase desta actividade, os alunos revelaram os seus objectos, expressando afectos ou relacionamentos que mantinham com eles. Demonstraram essa relação (corpo/objecto) através da performance, que foi documentada por registos fotográficos.

Por fim, na terceira e última fase da actividade, os alunos coloriram a aguarelas as suas fotografias dos actos performativos (previamente impressas sobre papel A2).



(Fig. 63)

Auto-retrato com a minha mochila



(Fig. 64)

Auto-retrato com o meu frasco de cristal



(Fig. 65)

Auto-retrato com o meu mp3

(Fig. 66)

Auto-retrato com o meu telemóvel

(Fig. 67)

Auto-retrato com o meu sapato

4.2. Avaliação das aprendizagens dos alunos

4.2.1. Critérios de avaliação

No início do ano lectivo, os professores do Departamento Curricular das Expressões definiram os seguintes critérios para avaliar o desempenho dos alunos na disciplina de Oficina de Artes:

Parâmetros de avaliação			%
Domínios	Cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Processos • Comunicação • Percepção e representação 	20%
	Motor	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas 	30%
	Sócio-Afectivo	<ul style="list-style-type: none"> • Valores e atitudes 	20%

(Fig. 68)

Tabela dos critérios de avaliação definidos para a disciplina de Oficina de Artes

4.2.2. Avaliação dos domínios cognitivo, motor e sócio-afectivo

No decorrer da unidade didáctica, implementei, em vários momentos, uma avaliação formativa, de modo a identificar as dificuldades dos alunos e a fornecer-lhes um feedback que lhes permitisse ultrapassar as dificuldades diagnosticadas, no sentido de melhorarem os resultados. Assim, no final de cada aula foi dado um tempo para a reflexão e análise do trabalho desenvolvido.

Analisando as aprendizagens nos domínios cognitivo e motor, ao longo da unidade didáctica, concluo que estas foram significativas, nomeadamente:

- Na aquisição de conhecimentos específicos acerca da vida e obra de Helena Almeida;
- No desenvolvimento da capacidade de análise crítica, através da expressão de julgamentos de valor acerca das próprias criações artísticas;

- Na ampliação da consciência acerca do próprio corpo, através da auto-análise dos gostos e interesses pessoais, representados através da expressão corporal;
- E no aperfeiçoamento das capacidades de expressão através da *performance*, desenho, pintura e fotografia.

A avaliação referente ao domínio sócio-afectivo foi realizada com base na observação directa dos alunos ao longo das aulas. Assim, ao nível do empenho, detectei algumas diferenças significativas entre os alunos, nomeadamente, no interesse revelado e na persistência de conclusão das tarefas.

Ao nível da autonomia o grupo revelou-se bastante heterogéneo, pois alguns alunos, talvez por insegurança, apresentaram dificuldades em concluir com eficácia os trabalhos propostos. Destacaram-se dois elementos, que realizaram com rapidez e segurança as tarefas propostas, revelando grande firmeza nas escolhas técnicas e de expressão criativa.

No que concerne ao comportamento geral da turma, este pode ser considerado muito satisfatório. Os alunos revelaram-se assíduos, pontuais e cumpridores das regras de conduta na sala de aula.

4.2.3. Auto-avaliação

Na última aula da unidade didáctica, dedicada à reflexão e auto-avaliação, os alunos preencheram uma ficha de auto-avaliação (apêndice 4), que foi elaborada com base nos critérios de avaliação definidos para a disciplina. Nesta ficha os alunos auto-avaliaram o seu trabalho, de forma qualitativa e quantitativa, atribuindo uma classificação final (de 1 – 5 valores) que consideravam justa (fig. 69).



(Fig. 69)
Gráfico da auto-avaliação dos alunos no âmbito da unidade didáctica
“Experiência do corpo”

Destaco alguns dos comentários feitos pelos alunos, reveladores do seu grau de satisfação e aquisição de conhecimentos:

“Gostei muito de fazer estes trabalhos. Foi original e criativo, e aprendi coisas novas.”

“Gostei muito. Achei estes trabalhos diferentes do que estou habituado a fazer. Foi muito interessante representar e pensar o meu corpo como Helena Almeida fazia nos seus trabalhos.”

“Gostei de tirar as fotos e pintar a aguarelas sobre elas. Foi muito interessante fazer as performances. Não conhecia este tipo de expressão.”

4.3. Considerações reflexivas

As aulas que leccionei nesta turma de 7ªA, 630 minutos de contacto directo com os alunos, foram leccionadas individualmente e assistidas pela professora cooperante.

Julgo que consegui estabelecer uma boa relação pedagógica com os alunos, proporcionando um ambiente favorável à aprendizagem baseado na responsabilidade, cooperação e confiança. O professor supervisor registou na ficha de observação da aula supervisionada (anexo 10) um comentário que evidência este tipo de relação estabelecida *“o trato com os alunos é exemplar pela descontração e, simultaneamente, pelo controle das relações e situações, adequadas à facha etária”*. Foi, também, notória a cooperação entre os alunos, que através da entreajuda procuraram responder da melhor forma ao que lhes era solicitado.

Senti algumas dificuldades, nomeadamente em trabalhar com um grupo tão pequeno (cinco alunos), no entanto, esta realidade possibilitou-me desenvolver um ensino mais personalizado, de acordo com as características específicas de cada aluno.

Procurei diversificar métodos de trabalho (individual e a pares), proporcionar a exploração de diferentes técnicas de expressão (*performance*, desenho, pintura e fotografia), incentivando os alunos à participação e partilha.

Julgo que as evoluções mais significativas foram alcançadas ao nível da participação dos alunos. Inicialmente era notória a falta de participação e uma certa “vergonha” em expressar opiniões. Com o passar do tempo, e com a minha persistência, os alunos foram evoluindo, significativamente, na qualidade das suas participações, na capacidade de expressão de julgamentos de valor justificados acerca das obras de Helena Almeida e das suas criações artísticas. Foi-se tornando um hábito, no final de todas as aulas, reflectir sobre o trabalho desenvolvido, analisar as dificuldades sentidas e as aprendizagens mais significativas. *“É de salientar a discussão com os alunos na análise do processo e dos resultados obtidos em cada exercício, pelo modo como foi orientada e pelo interesse pedagógico que a actividade acarreta”* (Comentário do professor supervisor registado na ficha de observação, anexo 10).

CAPÍTULO III

ACTIVIDADES EXTRA-LECTIVAS

1. Oficina de leitura sensorial

No âmbito da Semana da Leitura (5 a 9 de Março de 2012) da Escola Secundária com 3ºCiclo de Diogo de Gouveia, organizei uma oficina de leitura sensorial (anexo 11), a convite da professora bibliotecária, dirigida aos professores e funcionários da escola.

A partir de uma selecção de poemas, de vários autores (Fernando Pessoa, Eugénio de Andrade, Teixeira de Pascoaes, Sophia de Mello B. Andresen, Florbela Espanca e Miguel Torga), conduzi os participantes (cerca de 30) a desenvolverem exercícios de

leitura expressiva e sensorial. Para além da exploração das possibilidades da voz, os participantes foram convidados a desenvolver a expressão corporal, aliada a técnicas de representação.

Num clima de à vontade e descontração, os participantes leram os poemas em cenários imaginados. Como quem relata um jogo de futebol, como quem fala descontraidamente num banco de jardim, ou como quem protagoniza uma cena de amor do tipo *Romeu e Julieta*, foram alguns dos cenários idealizados.

O balanço que faço desta actividade é bastante positivo, principalmente pelo entusiasmo e críticas dos participantes, e pelo convite que me fizeram para dinamizar mais oficinas deste género.

2. Exposições de trabalhos dos alunos

Organizei com os alunos várias exposições dos trabalhos finais realizados nas duas escolas onde desenvolvi a PES.

Na Escola Secundária de Diogo de Gouveia aquando da visita do Ministro da Educação à escola, organizei com os alunos a exposição intitulada *Experiência do espaço*, onde foram expostos os trabalhos desenvolvidos na primeira actividade da unidade didáctica *Inventários do corpo* (fig.70, 71). Os alunos colaram os trabalhos sobre *k-line*, de modo a serem expostos, e criaram as respectivas legendas. Os trabalhos foram merecedores de inúmeros elogios feitos por diversos membros da comunidade escolar, de tal forma, que a professora bibliotecária lançou o desafio à turma de desenvolver uma actividade do género no espaço da Biblioteca Escolar, com o objectivo de os trabalhos produzidos decorarem o recém inaugurado espaço da biblioteca. Foi ainda feito o convite pela direcção da escola e pela professora cooperante para realizar uma exposição, com todos os trabalhos produzidos no âmbito da unidade didáctica *Inventários do corpo*, na Direcção Regional de Educação do Alentejo, em Évora, que tem vindo a desafiar as escolas a partilharem as suas boas práticas. Nesse sentido, e após autorização dos alunos, a exposição decorreu entre 24 de Abril e 2 de Maio, nas instalações da DREA (fig.72,73).

Com a turma de 7ªA, da EBI de Mário Beirão, organizei uma exposição dos trabalhos produzidos, intitulada *Experiencia do corpo*. Os alunos revelaram muito entusiasmo e satisfação por terem a possibilidade, com esta exposição, de darem a conhecer à comunidade escolar as suas criações artísticas.

De referir ainda que, em parceria com as colegas de PES, criei um blogue (<http://artsense2011.wordpress.com/>) com o intuito de partilhar e divulgar as criações dos alunos do 11ºF, da Escola Secundária de Diogo de Gouveia, desenvolvidas no âmbito da PES.



(Fig. 70)
Montagem da exposição



(Fig. 71)
Vista geral da exposição



(Fig. 72,73)
Vistas da exposição na DREA



PARTE III CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fui aluno, professor e, agora, novamente aluno. A PES, Unidade Curricular do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário, apresentou-me a uma nova posição identitária nas instituições escolares, onde fui simultaneamente aluno e professor. O facto de ser estagiário, obrigou-me a desenvolver um processo diferente de adaptação às escolas, às turmas e aos alunos. A entrega foi diferente, tal como o relacionamento, não só com os alunos, mas com toda a comunidade escolar.

Na minha experiência como professor, até à data de início da PES, leccionei várias disciplinas, nos diferentes anos de escolaridade e níveis de ensino, ao longo de quase dez anos de serviço sendo, actualmente, professor do quadro de zona pedagógica. Vivenciei várias alterações curriculares e reformas do Sistema Educativo. Tive várias turmas que podia chamar de “minhas” e desenvolvi actividades e projectos, dos quais muito me orgulho.

De volta ao lugar de aluno, foi tempo de repensar a escola e a minha prática pedagógica, enquanto docente. Foi tempo de analisar escolhas, acções e interrogações sob o olhar da teoria. Foi tempo de reflexão pessoal, de novas discussões, novas descobertas e paixões. Foi tempo de descobrir novas respostas, novas motivações. De encontrar, por detrás de cada resposta, outras perguntas, a que, por vezes, apenas eu posso responder. Foi o tempo de confirmar que não existe um certo ou um errado, mas que cabe ao professor adaptar as práticas aos seus alunos, e a si mesmo.

As escolas onde desenvolvi a PES são as mesmas onde fui aluno e professor, as salas de aula estão quase iguais, as pessoas são as mesmas. O que tornou tudo tão diferente, para mim, foi este *não-lugar* de verdadeiro professor que me é conferido pelo papel de estagiário. Inicialmente, tive a sensação de ser um corpo estranho, nos

espaços que me eram familiares. Não era o professor, mas também não era um mero observador desconhecido. Foi estranho.

A relação com as turmas foi bem diferente da que seria no contexto habitual entre professor/ alunos. Não se trata de autoridade, ou falta dela, associada ao estatuto, mas sim de estabilidade na relação, da falta de tempo para estabelecer laços mais profundos de cumplicidade, essenciais à relação pedagógica. No entanto, esta posição permitiu-me estabelecer uma relação diferente com os alunos, mais descontraída, mais aberta e desinibida.

Quanto aos objectivos, que tracei nas unidades didácticas que desenvolvi, considero que foram alcançados. A entrega dos alunos, nos trabalhos que lhes propus, foi literalmente “de corpo” e cheia de vontade criativa, tendo, de certa forma, superado as expectativas que eu poderia ter formulado aquando da planificação. Sinto a sensação de dever cumprido. Talvez pudesse ter feito mais e melhor, mas o pouco tempo para desenvolver PES não me permitiu. O tempo, ou falta dele, é um dos pontos fracos que assinalo neste modelo de PES. Observar, conhecer os alunos, planificar, organizar, produzir materiais didácticos, leccionar, avaliar, reflectir e formalizar as experiências vividas, na descrição e reflexão escrita que testemunha o meu percurso, exige tempo. Um tempo que, manifestamente, foi insuficiente e que me exigiu muita disciplina, muita entrega para “*cortar estas ondas sem desanimar*”, como escreveu Miguel Torga.

Mas, neste percurso da PES, algumas vezes difícil, tive a oportunidade de encontrar alunos que me deram a alegria de ver o trabalho que lhes propus transbordar além da minha “actuação”. E de observar a acção de outros professores mais experientes, que me ajudaram a amadurecer e a acreditar que posso fazer mais e melhor no desempenho da minha profissão, para nela me assumir como um elemento mais activo e consciente de que nesta “*aventura, o que importa é partir...*”.

FONTES E REFERÊNCIAS

- ALVES, M. Valente & BARBOSA, António (Dir.) (2000). *O corpo na Era digital*. Colóquio na Aula Magna. Lisboa: Faculdade de Medicina de Lisboa.
- ASCENSÃO, Joana (2006). *Pintura habitada, documentário*. [CD-ROM]. Vídeo 50' betacam digital 4:3, cor. Lisboa: Mídias-Filme.
- AZEVEDO, Orlanda (2003). *As metamorfoses do corpo e a problematização da identidade*. Lisboa: Colibri.
- BARBOSA, M. R.; MATOS, P. M. & COSTA, M. E. (2011). *Um olhar sobre o corpo: o corpo ontem e hoje*. *Psicologia & Sociedade*, 23(1), pp.24-34. (Acedido a 29/10/2011, em: www.scielo.br/pdf/psoc/v23n1/a04v23n1.pdf)
- BOSSA, Nádía A.(s/d). *Escola ideal e ideal de escola: análise histórico-filosófica da instituição escolar*. (Acedido a 18/01/2012, em: www.psicologia.pt/artigos/textos/A0233.pdf)
- BRAZ, Ivo (2007). *Pensar a pintura: Helena Almeida 1947-1979*. Lisboa: Colibri.
- BRAUNSTEIN, Florence; PÈPIN, Jean-François (2001). *O lugar do corpo na cultura ocidental*. Lisboa: Instituto Piaget.
- CARLOS, Isabel (2005). *Helena Almeida: dias quasi tranquilos*. Lisboa: Caminho.
- CAVALCANTI, Diego R. Medeiros (2005, Setembro). *O surgimento do conceito corpo: Implicações da modernidade e do individualismo*. *CAOS – Revista electrónica de ciências sociais*, 9, pp. 53-60. (Acedido a 30/10/2011, em: www.cchla.ufpb.br/caos/diegorocha.pdf)
- Centro Cultural de Belém (2003). *Corpus: Visões do corpo na colecção Berardo*. Lisboa: Ministério da cultura, Fundação centro cultural de Belém.
- EÇA, Teresa (2009). *A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI*. *Revista Ibero-Americana de educação*, 52. (Acedido a 19/01/2012, em: <http://www.rieoei.org/rie52a07.htm>)
- FREEDMAN, Kerry (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art*. Nova Iorque: Teachers College Press.
- GIL, José (2005). *Sem título: Escritos sobre arte e artista*. Lisboa: Relógio d'Água.
- GIL, José (1997). *Metamorfoses do corpo*. Lisboa: Relógio d'Água.

- GOMES, Filipa; RODRIGUES, Cristiana & MENDONÇA, Ricardo (2006). *Helena Almeida: Era uma vez uma mulher sem sombra que encontrou uma*. (Acedido a 2/01/2012, em: www.arte.com.pt/text/filipag/helenaalmeida.pdf)
- JANA, José E. Alves (1995). *Para uma teoria do corpo humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LOURO, Guacira Lopes (2000). *O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MANÉA, Fernanda (2011). *O corpo: Objecto de observação e meio de percepção/ expressão*. *Revista Estúdio*, 4 (2), pp. 55-60.
- MELO, Teresa M. P. F. (2009). *O corpo na arte: Redimensionamento e incorporação no século XX*. Tese de mestrado em criação artística contemporânea. Departamento de Comunicação e Arte – Universidade de Aveiro.
- NÓBREGA, Terezinha P. (2008). *Merleau-Ponty: o corpo como obra de arte e a inexatidão da verdade*. *Cronos*, 2 (9), pp. 393-403. (Acedido a 23/12/2011, em: www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/9.2/d08.pdf)
- NOVAES, Joana de Vilhena (s/d). *O corpo pós-humano: Notas sobre arte, tecnologia e práticas corporais contemporâneas*. pp. 406-419. (Acedido a 30/10/2011, em: www.uva.br/.../artigos.../3-corpo-pos-humano-notas-sobre-arte-tecno...)
- PEREIRA, Anabela (2008, Novembro). *O corpo e a arte, uma abordagem sociológica do fenómeno da representação do corpo na cultura contemporânea: Através do estudo de caso de dois artistas portugueses – Helena Almeida e José Molder*. *IDEARTE – Revista de teorias e ciências da arte*, 4, pp. 33-50.
- PIRES, Beatriz F. (2005). *O corpo como suporte da arte*. São Paulo: Senac.
- RAPOSO, M. Eugénia Simões (2004). *A construção da pessoa: Educação artística e competências transversais*. Tese de doutoramento em ciências da educação/ educação e desenvolvimento. Faculdade de Ciências e Tecnologias – Universidade Nova de Lisboa.
- SHUSTERMAN, Richard (2008). *Pensar através do corpo, educar para as humanidades: Um apelo para a soma-estética*. *Revista Marte*, 3, pp.98-117.
- S/n (S/d). *Sobre a adolescência: Contributos da Psicologia*. Dossier temático. (Acedido a 30/12/1011, em: http://www.netprof.pt/netprof/servlet/getDocumento?id_versao=2942)