

## **PERSPECTIVAS HISTÓRICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA DEL CUERPO EN LOS CAMINOS EDUCATIVOS DE TRES PROFESORAS PRIMARIAS**

Historical perspectives of teacher education for artistic expression of the body in  
educational pathways of three primary teachers

Perspetivas históricas da formação de professores para a expressão artística do corpo  
nos percursos educativos de três professoras da educação básica

**André Freitas**

Universidade do Porto, Portugal

andrefreitas@fpce.up.pt

**Fátima Pereira**

Universidade do Porto, Portugal

fpereira@fpce.up.pt

**Paulo Nogueira**

Universidade do Porto, Portugal

pnogueira@fpce.up.pt

### **1 Financiamento**

### **2 Agradecimentos**

---

<sup>1</sup> Este trabalho foi apoiado através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), IP (órgão do Ministério da Educação e Ciência da República Portuguesa), e pelo Fundo Social Europeu (FSE), através do Programa Operacional do Capital Humano (POCH) do Portugal 2020 (bolsa com a ref.<sup>a</sup> PD/BD/128279/2017, no âmbito do Programa de Doutoramento FCT em Ciências da Educação da Universidade do Porto); foi ainda apoiado por fundos nacionais através da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do Programa Estratégico do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto (ref.<sup>a</sup> UID/CED/00167/2013).

<sup>2</sup> Especial agradecimento a todas as professoras e a todos os professores dos primeiros anos de educação básica participantes no projeto de investigação '(In)visibilidades da expressividade do corpo nos primeiros anos de educação básica: perceções de experiências de professores e alunos' – das escolas no Porto, em Portugal, e da escola no Rio de Janeiro, no Brasil. Em particular, agradecer à professora Rosa do Mar, à professora Sabrina e à professora Marta, cujas histórias são aqui narradas.

## Resumen

Tres historias de vida en la etapa de formación inicial de tres profesoras de Educación Básica en Portugal, dentro del área de Educación y de Expresión Artística, posibilitaron el reto de informar, movilizar así como discutir sobre tres periodos históricos en la formación para la expresión y la expresión artística. La metodología narrativa adoptada, para la construcción y desarrollo de esta investigación, es la base del proceso relacional, emocional, y ético llevado a cabo. A través de las narrativas de las tres profesoras participantes se relatan tres historias que fueron recogidas a través de encuentros presenciales grabados, recolectando también diferentes materiales y artefactos que las profesoras compartieron. Las tres historias permiten comprender el creciente interés político y científico en relación con las áreas de expresión artística en los cursos de formación inicial, bajo diferentes diseños, con distintas implicaciones, así como produciendo diferentes significados.

**Palabras clave:** *narrativas; formación inicial del profesorado; expresión artística.*

## Abstract

Three stories of experiences lived during the initial teacher education of three expressive arts teachers from basic education in Portugal support the challenge of getting acquainted with, mobilizing and discussing three historical periods concerning the training in this content-area discipline. For the building and development of this research, the narrative method works as the basis of the relational, emotional and ethical processes adopted. The three participating teachers, along their narratives, tell three stories collected through face-to-face recorded meetings, in which they shared various personal materials. The three stories make it possible to infer a growing political interest in the expressive arts field, identifying its scientific specificity in initial teacher training, under different perspectives - with different implications, thus, producing different meanings.

**Keywords:** *narratives; initial teacher education; artistic expression.*

## Resumo

Três histórias de vivências durante a formação inicial de três professoras da educação básica em Portugal, na área da educação e expressão artística, possibilitam lançar o desafio de se informar, mobilizar e discutir três períodos históricos na formação para a

expressão artística. A metodologia narrativa, para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, é base do processo relacional, emocional e ético adotado. As três professoras participantes, através das suas narrativas, relatam três histórias que foram recolhidas através de encontros presenciais gravados, com partilha de diversos materiais e artefactos pessoais. As três histórias possibilitam a compreensão de um crescente interesse político e especificidade científica em relação à área das expressões artísticas nos seus cursos de formação inicial, sob diferentes desígnios – com diferentes implicações, produzindo diferentes significados.

**Palavras-chave:** *narrativas; formação inicial de professores; expressão artística.*

## **1. Introdução**

Entre perspectivas educacionais e contributos artísticos, *a presença e participação expressiva na escola* é reveladora de percursos com momentos de tensão. Apesar das diferenças, as histórias sobre três períodos específicos na formação de três professoras, juntas, na contemporaneidade, evidenciam um corpo de emoções. Urge que se percorra historicamente as histórias destas profissionais, que, com diferentes experiências e perceções, partilham e se implicam entre as suas histórias. O objetivo deste trabalho<sup>3</sup> é o de informar, mobilizar e discutir o trajeto histórico de vivências sobre a expressão artística do corpo, através da narrativa de três professoras dos primeiros anos de educação básica. Professoras que se formaram na década de 1970, através do Curso do Magistério Primário, na década de 1980, já com as recém Escolas Superiores de Educação e na década de 2000, nas Escolas Superiores de Educação, em cursos reestruturados pelo processo de Bolonha. A formação recebida, através do curso de formação inicial de professores, contempla diversas áreas, as quais serão responsáveis por mobilizar na sua futura prática profissional – onde se enquadram a educação e a expressão artística. Tal área é problematizada como estrutura fundamental de formação (Read, 1943; Tormenta, 2015; Oliveira, 2017), apesar de ainda ser um assunto pouco explorado, quando referente à influência de processos biográficos (Freitas, Mouraz & Pereira, 2017; Moldonado, Prados & Garcia, 2017; Bezelga, 2018). Intenta-se problematizar as suas histórias de vida, que na contemporaneidade elucidam sobre o passado, desafiam o presente e organizam-se para o futuro. Entre a reflexão e a materialização, este trabalho relaciona o indivíduo,

---

a cultura, a história e a política, num processo de percepções e experiências sobre a expressão artística do corpo na educação básica, produzindo conhecimento, a partir da narrativa de três mulheres, professoras.

## **2. Formação para a expressão artística do corpo**

A arte e as diferentes manifestações artísticas, como extensão privilegiada da expressão do corpo, podem ser definidas, considerando as implicações filosóficas de tal definição; como forma de atividade que entra em relação dialética com outras atividades (Bezelga, 2018), outros interesses e outros valores, configurando a possibilidade de se constituírem novos significados (Tormenta, 2015) – à própria expressão. Na formação dos professores, curricularmente organizada, as expressões artísticas têm-se transformado (Oliveira, 2017), podendo ser caracterizadas como elementos de aprendizagem ou como elementos de estratégias de aprendizagem (Tormenta, 2015). A disparidade de objetivos que motivam a expressão artística na formação de professores encontra nas suas singularidades um elemento em comum – o corpo.

Elucida-se, com particular atenção, a ideia de que um corpo é composto por emoções, sendo que são estas que permitem a atribuição de sentidos ao mundo (Ribeiro, 2005). Sentidos que são intrínsecos a adultos, mas que, são particularmente refletidos e mobilizados na história de três professoras, por centralidade de interesses – as suas profissões. Sentidos que ocupam grande espaço das suas histórias de vida, que têm como principal objetivo o trabalho direto de refletir e praticar sobre a atribuição de sentidos ao mundo. Por intermédio desse encadeamento de atribuição de sentidos estão as diferentes linguagens artísticas como elementos potenciadores e facilitadores de comunicação e de manifestação (Bezelga, 2018). Importa, assim, lançar as primeiras questões. Em que condição são as professoras formadas para a expressão de um corpo de emoções? E nessa formação, estão implicadas as diferentes capacidades de manifestação expressiva? A problematização do assunto tem sido transformada, por influências diretas dos organismos e órgãos de gestão educativos – quer pela orientação que cria estabilidade no desempenho profissional, quer pelas diretrizes que desestabilizam a prática educativa de professoras e de professores. As marcas históricas mesclam-se nas histórias de vida contemporâneas. O reconhecimento da existência de um corpo, de consciência e inteligência expressiva, como resultado de experiências de sensibilidade estética e

artística nos cursos de formação de professores, permite avançar-se com a sua problematização ao longo de principais marcos históricos do país.

### **2.1. Década de 1970**

Até à década de 1970, em Portugal, as políticas educativas não consideravam a emancipação das populações a partir de uma educação básica e elementar obrigatória (Pereira, 2010). A abordagem higienista e rítmica do corpo na escola, importando à época o saber ler, escrever e contar, era ainda resultado do processo de industrialização de finais do século XVIII (Pereira, 2010) – em virtude do movimento operário e do fortalecimento da indústria começaram a ser introduzidos novos códigos corporais; a doutrina cristã constituía-se como eixo fundamental do clima do controlo vigente no Estado Novo, lembrando a existência de um corpo religioso, ocultado e escondido (Manarte, 2018). Era neste contexto que os professores estavam a ser formados nas Escolas do Magistério Primário. Segundo Nóvoa (1992), tratava-se de um estado fascista que via na formação de professores, pouco qualificada, uma forma de controlo da educação disponibilizada para as massas. A presença da motivação à manifestação e expressão do corpo, pessoal e individual, por meio de diferentes linguagens artísticas, não era, então, prioridade na formação (Freitas, Mouraz e Pereira, 2017).

De um regime “extremamente repressivo e autoritário” (Stoer, 1983: 796), Portugal enfrenta, no ano de 1974, novos desafios. A Revolução de 25 de Abril de 1974 contribuiu para uma “ruptura sociocultural, política e económica” (Pereira, 2010: 182).

A educação, agora como estrutura que contribuía para o desenvolvimento social, permitiu a mobilização de ações capazes de incluir processos críticos e criativos de discussão e de participação. De igual forma, permitiu que os cursos de formação de professores passassem a reconhecer novas perspetivas pedagógicas e científicas em educação (Pereira, 2010). Começavam-se a desenhar novas possibilidades e oportunidades para a manifestação e expressão pessoal – artística/corporal. Este investimento, lento, viria a ter como efeitos uma vagarosa e parca atribuição de valor e reconhecimento das expressões artísticas como área de saber a ser formada, no século XXI (Oliveira, 2017).

Foi durante o período de revolução – como manifestação social e cultural – que se permitiu um desenvolvimento da educação e expressão artística nos currículos de

formação dos professores. Concomitantemente, ia-se estruturando formação profissional na área da Educação pela Arte, com influência sobre a sociedade (Santos, 1989). De objetivos técnicos e conservadores do Estado Novo, perspectivava-se a renovação pedagógica de tal área. Aquele que poderia ser considerado um corpo-objeto, ganha – com a manifestação social e cultural – preocupação pelo “sujeito que o carrega” (Manarte, 2018). Assim, após a revolução, na fase da normalização<sup>4</sup> (1976-1978), encontram-se no plano curricular dos cursos do Magistério Primário diferentes áreas de educação e expressão artística, organizadas programaticamente na área de “expressão e comunicação”, compreendendo as áreas específicas de “comunicação e expressão visual”, “expressão musical” e “movimento e drama”, segundo Despacho n.º 157/78 de 30 de junho de 1978. Estas foram indicações e investimentos que já começaram a ser preconizados nos currículos de 1975, através de Despacho Ministerial de 31 de julho de 1975.

No fim da década de 1970, apresenta-se o Projeto de Decreto-Lei do Plano Nacional de Educação Artística, permitindo e reforçando a afirmação das expressões artísticas como conteúdos de formação educacional, na perspectiva de Read (1943).

## **2.2. Década de 1980**

É nesta envolvência de um movimento social e cultural intenso, com destaque para as áreas das artes visuais e plásticas, música e movimento, com especialistas das áreas a lecionar nos cursos de formação de professores (Bezelga, 2018), que se reestruturam, novamente, os cursos de formação de professores. De facto, aconteceram alterações aos currículos de formação em todos os anos letivos, desde 1974 até à década de 1980 – período em que surgiram as Escolas Superiores de Educação.

A Escola Superior de Educação (ESE) veio substituir a Escola do Magistério Primário. Incluídas no Ensino Superior (art.º 11 do Decreto-lei n.º 46/86), as ESE surgem na década de 1980, sustentadas pela necessidade de existirem espaços de formação de novos profissionais dotados de um perfil que garanta o desenvolvimento do país, numa

---

<sup>4</sup> Processo de resistência ao modelo educativo implementado. Segundo artº 77, ponto 1, da Constituição da República Portuguesa de 1976, alunos e professores têm direito à participação democrática na gestão das escolas.

perspetiva holística do desenvolvimento humano. As ESE são resultado de uma manifestação política que demonstrou a “intenção de um maior investimento na educação de base dos portugueses e na formação dos futuros professores” (Pereira, Carolino, Lopes, 2007:206). Anos mais tarde, num clima de renovação, moldado pelas exigências internacionais, os cursos de formação reestruturaram as políticas nacionais de formação.

Os conteúdos científicos e pedagógicos abordados nos cursos de formação de futuros professores dizem respeito a um conjunto de especificidades que reconhecem a criança – como beneficiário por excelência –, para lá do novo mundo que se desenhava (Pereira, 2010), ultrapassando noções de aprendizagem que anteriormente se cingiam ao cuidado com o corpo, perspetivando-o como corpo-instrumento (Manarte, 2018). Em processos lentos e pouco claros, passou a reconhecer-se as emoções como forma intrínseca da constituição de um corpo de capacidade e de inteligência expressiva. Paralelamente, no final da década de 1980, o Ministério da Educação criou o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, através do Decreto-Lei nº 397/88 de 6 de novembro de 1988, potenciando a criação de cursos especializados. Apoiado por programas sociais e por investigação científica, a formação para a expressão artística foi-se constituindo como área de valor – mesmo que não equiparado às condições atribuídas às restantes áreas programáticas (Tormenta, 2015). Começava a desenhar-se, no panorama ibérico, a necessidade de os cursos de formação de professores privilegiarem e reforçarem no seu sistema educativo, processos de relação e de comunicação pedagógicos que atendessem às especificidades locais e às vivências de experiências corporais expressivas (Bezelga, 2018; Moldonado, Prados & Garcia, 2017).

Assim, num ambiente em que se revela a necessidade de o corpo ser mobilizado como sujeito de cultura, onde a incorporação do mundo exterior é a experiência por si, onde o corpo não se desconsidera da emoção, onde o corpo, deste modo, vê e é visto, ouve e é ouvido, sente e é sentido, reestrutura-se novamente a formação dos professores.

### **2.3. Dos anos de 1990 à Década de 2000**

Os anos de 1990 desenvolvem-se como período de extensão e transformação das Escolas Superiores de Educação em Portugal. É no final dos anos de 1990, às portas do século XXI, que ocorre uma transformação significativa na organização pedagógica e científica das estruturas de formação (Pereira, 2010) – e respetivos cursos de formação.



Concomitantemente, a arte, as expressões artísticas e o seu ensino, na sua dimensão concetual e formal, também se reinventam, possibilitando novas formas de pensar e de se produzir (Oliveira, 2017).

Formalmente, o Processo de Bolonha, em junho de 1999, provoca uma necessária alteração à formação dos professores. Concetualmente, este é um período de grandes mudanças, abrindo espaço para o questionamento da formação. Em Portugal, de novo, a política de cooperação internacional alinha-se pelos caminhos que estavam a ser traçados numa Europa unida pela melhoria da formação dos cursos de professores – cada vez mais investigados, criticados e problematizados, à luz das exigências que têm sido delineadas como fundamentais para a formação de professores.

“As instituições formadoras de ensino superior que centram a sua atenção na formação inicial de professores, na sua prática pedagógica na área artística, permanecem ainda acorrentadas a teorias de aprendizagem, não acompanhando os avanços artísticos e tecnológicos que se desenvolvem a velocidade acelerada.” (Oliveira, 2017: 20).

O necessário desenvolvimento da educação das expressões artísticas na formação inicial de professores, que enfrenta novos desafios, à luz desta transição paradigmática, “cuja atmosfera social é assomada por crise e incerteza” (Oliveira, 2017: 20), possibilita a reflexão sobre os possíveis caminhos a serem delineados. Alguns argumentos e acontecimentos têm sido defendidos e promovidos, em virtude da necessidade de se (re)pensar uma formação artística que seja “centrada no contexto das transformações que ocorrem atualmente” (Oliveira, 2017:20), perspetivando-se um futuro comprometido com a valorização da expressão artística do corpo na escola.

Em virtude deste panorama, o corpo – a corporalidade e a corporeidade – deve ser percebido como elemento central dos processos de formação, permitindo-se que se continue a progredir pedagogicamente e cientificamente nos discursos e práticas. Atualmente, na formação inicial dos professores, importa que a discussão do corpo como espaço de relação e de emoção (Moldonado, Prados & Garcia, 2017) ganhe novos significados, promovendo o desenvolvimento profissional, através dos cursos de formação inicial de professores de educação básica. Este é um trabalho que pretende ser um contributo para esse objetivo.

Em síntese – e reconhecendo-se a incompletude de produção científica sobre os processos artísticos que constituem os cursos de formação de professores da educação



básica ao longo dos principais marcos históricos do contexto nacional – organiza-se um quadro que possibilita compreender-se a caracterização da formação de professores dos primeiros anos da educação básica, disponibilizada nas três referidas décadas, com enfoque na formação de expressão e de expressividade artística do corpo.

Décadas	Instituição formadora	Objetivo da formação	Expressão	Expressividade
1970 (Estado Novo)	Magistério Primário	Capacitação técnica	Restrição	Corpo-Instrumento
1970 (Após 1974)		Capacitação pedagógica	Expansão	Corpo-Sujeito
1980	Escolas Superiores de Educação	Capacitação científica	Reinvenção (...)	Corpo-Emotivo (...)
2000	Escolas Superiores de Educação (Bolonha)	Capacitação multidisciplinar		

Quadro nº 1: Síntese de caracterização da formação dos professores nas área de expressão artística do corpo, nas décadas de 1970, de 1980 e de 2000.

### 3. Percorso metodológico de construção de narrativas

Este trabalho de investigação enquadra-se numa ampla pesquisa narrativa-biográfica, de abordagem relacional, sobre histórias de vida de adultos e de crianças na educação básica, em desenvolvimentos. O objetivo do projeto de investigação mais amplo, em que este trabalho se insere, é conhecer perceções e experiências sobre a expressividade do corpo na educação básica, produzindo conhecimento a partir de narrativas biográficas de professores e de alunos. Especificamente, neste trabalho, informam-se, mobilizam-se e discutem-se resultados referentes às narrativas biográficas de três professoras do 1º ciclo do ensino básico (primeiros 4 anos da educação básica) sobre os relatos das suas histórias de vida, com particular atenção aos seus percursos educativos em três períodos específicos.

O trabalho organiza-se de acordo com o paradigma fenomenológico-interpretativo, uma vez que, e de acordo com uma metodologia de carácter qualitativo,

---

<sup>5</sup> Projeto de investigação, no âmbito do Programa Doutoral em Ciências da Educação, em desenvolvimento no Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto, em Portugal, com o título “(In)visibilidades da expressividade corporal nos primeiros anos de educação básica: perceções e experiências de adultos e crianças”.

procura-se compreender e interpretar o universo, marcadamente complexo e subjetivo, dos significados que as professoras atribuem às suas interações sociais e culturais, num determinado contexto de vida. Compreender o mundo de significados das professoras envolvidas na pesquisa é o principal pressuposto deste trabalho, lembrando-se que são múltiplas as formas que existem para se interpretar experiências (Goodson, 2004; Bolívar, 2012). Nesta esteira de pensamento, Nóvoa (1992) argumenta sobre os processos biográficos surgirem como método para a produção de conhecimento, em virtude da insatisfação das ciências sociais e humanas com os saberes produzidos e também com a necessidade de se reinventarem novos modos de se produzir ciência significativa.

A construção de narrativas, por meio de relatos de histórias de vida, obedece e está ao abrigo desta deriva interpretativa e de respeito da relação e condição humana. Entende-se a investigação narrativa como uma abordagem de investigação relacional (Connelly & Clandinin, 2006), que pretende escutar e interpelar as professoras.

Com base em Goodson (2004), destacam-se os principais pontos que, epistemologicamente, se organizam com a orientação e condução da pesquisa de narrativas biográficas com professores, evidenciando-se a autonomia dos professores ser uma parte vital da investigação educativa; a história de vida dos professores permitir novas iniciativas para reformar, reestruturar e reconceptualizar a educação; e o desenvolvimento de novas interpretações, com base em histórias de vida originais e únicas, contribuir para a produção de saberes significantes.

Para tal, servimo-nos de um grande objetivo de pesquisa que é o de conhecer percepções e experiências das vivências da expressividade artística de três professoras, contribuindo para a discussão da expressão artística do corpo. Mais especificamente, pretende-se conhecer as condições em que as professoras são formadas para a educação da expressão e da expressividade artística do corpo (expressivo, de emoções); e compreender de que forma, estão implicadas, as diferentes capacidades de manifestação expressiva nos seus percursos educativos de formação para o desempenho da tua atividade profissional, como professoras dos primeiros anos da educação básica.

### **3.1. Negociação com diálogo, respeito, criticidade, criatividade e ética da operacionalidade**

A seleção das professoras participantes aconteceu, com base no estabelecimento de relação entre o investigador e a população da escola e respectivas disponibilidades e interesses pela pesquisa. No caso, professoras a atuar nos primeiros anos de educação básica (1º ciclo do ensino básico) na região do Grande Porto, com informações recolhidas entre 2017 e 2019.

A motivação pela participação na pesquisa é fundamental para se assumirem as contribuições dos participantes – capacidade de narração e de ‘contação’ de histórias da sua vida. Os adultos, professoras, são profissionais com diferentes vivências pessoais, percursos formativos, profissionais e anos de serviço, a atuar nos primeiros anos da educação básica. Com elas, negociaram-se possibilidades de se articularem como participantes deste trabalho.

Como estratégias negociadas para a recolha de informação com as três professoras participantes, evidenciaram-se os encontros de entrevista gravada em áudio, partilha de artefactos, como fotografias e desenhos, e observação-participante da sua prática profissional em contexto de trabalho. Estas técnicas articulam-se como formas de acesso, partilha e discussão de informação.

Nos encontros com as professoras, conseguiu-se recolher material empírico significativo para a construção das suas narrativas. Realça-se a partilha de materiais e ‘artefactos pessoais’, como abraços, coreografias, desenhos, pinturas e fotografias. Tais elementos, dos quais são autoras, foram promotores do contar histórias, de discussão e partilha de experiências. Conforme Bolívar (2012) argumenta, fotografias e vídeos, por exemplo, são documentos pessoais, e, portanto, narrativas biográficas. Não se pretende a análise de tais elementos traduzidos, na sua maior parte, em imagens, intentou-se, antes, a reflexão e a partilha de histórias das participantes, com base nos materiais gráficos de que se fizeram acompanhar.

Abordam-se temas, assuntos e elementos sensíveis de grande poder íntimo, simbólico e subjetivo e, por isso, a salvaguarda das intervenções das professoras participantes foi constante. Antes, durante e após os encontros com participantes da pesquisa, o compromisso ético de confidencialidade e respeito esteve e está presente. Nesta cedência de tempo, espaço e entrega pessoal do participante para a pesquisa

(Goodson, 2004), celebraram-se compromissos formais diretamente com as instituições escolares e com as professoras participantes.

Relativamente à análise de conteúdo mobilizada para interpretar tais materiais, partiu-se do princípio de que a análise deverá ser temática, em consideração com a relevância dada ao conteúdo narrado pelos participantes. O processo dialógico em que ocorreram os momentos de recolha de informação entre narrador e entrevistador estabelece-se, em resultado de trocas de significados que marcaram o processo das entrevistas (Bolívar, 2012).

#### **4. As narrativas**

##### **4.1. Professora Rosa do Mar: um relato da sua história que problematiza a formação inicial de professores na década de 1970**

Tinha 19 anos – parecia ter 14 – quando se apresentou pela primeira vez ao serviço como professora. Formou-se pelo Curso de Magistério Primário, no Porto, em Portugal, com encorajamento de sua mãe e pouca vontade de seu pai. A sua meninez, de trancinhas, carrapitos ou totós é o jeito que melhor a caracteriza. Transmontana, encontra por todo o país o seu lugar. Esta é uma história que lembra e reinventa a sua vivência entre 1974 e 1979 durante a sua formação inicial de professores.

Irreverente e incitadora, Rosa do Mar viveu num Convento de freiras. Os seus dias eram muito rigorosos – em tempo, espaço e interações – transformando, sempre que podia, a sala de estudo num baile. Do último andar, com uma janela que vigiava as freiras na missa, entoavam músicas “com pratos, tachos panelas e colheres” e conduziam danças “que se ouviam na igreja” – momentos percecionados por si e pelos seus pares como distúrbios que alegravam a vida. Associou-se ao que apelida de “movimentos do contra”. Estava no ano de 1974, quando terminou os seus estudos do ensino obrigatório para ingressar no curso que lhe permitiria vir a ser professora. Este era, à altura, o sonho que estava sendo construído, apesar de percalços, acidentes e casualidades que colocavam em causa o seu querer. As dificuldades que enfrentava na sua vida – com a sua família, por vezes, a fazê-la desacreditar de ser professora, continuavam, um pouco forçosamente a apoiar os estudos de Rosa do Mar – não foram entrave para que pudesse seguir o seu sonho de ser professora. Na altura, conta, era a melhor oportunidade para si. Boa aluna, estava na média nacional. Sai do Convento com a esperança de conseguir autorização de

seu pai que preferia que a filha ficasse em casa. Insatisfeita com a possível vida que aguardava – a de dar assistência ao negócio de família num ambiente por vezes hostil e pouco dado ao diálogo – e entre manifestações de poder, de fúria e de felicidade, Rosa do Mar tornar-se-ia uma das noventa e poucas candidatas aceites a frequentar o Curso do Magistério Primário. Era a oportunidade que tinha para ser e fazer diferente, lembrando que “tinha ideias de voar”, Rosa do Mar não só queria esta oportunidade, como precisava desta que seria uma grande mudança na sua vida.

Entrou no curso de professores e estranhou todos serem mais velhos do que ela. Era das poucas que ainda podia entrar com menos escolarização – no ano seguinte a legislação mudou e só quem tinha 12 anos de formação obrigatória é que podia candidatar-se ao curso de Magistério Primário. De ar de menina, poucos a levavam a sério. O seu aspeto frágil não a impedia de iniciar um conjunto de relações que hoje são tão importantes na sua vida. Das muitas amizades vividas durante o seu curso de formação inicial de professores, marcou-a um dos seus professores, o professor Chico Beja (Francisco Beja, que faleceu no recente ano de 2018). Para si, um vanguardista que a ensinou a viver a música, a viver o teatro, a viver a vida, interpretando-a e atribuindo-lhe sentido.

Pelo seu jeito mais brincalhão, durante a sua formação alertaram-na que enfrentaria muitos problemas na sua vida profissional.

#### **4.2. Professora Sabrina: um relato da sua história que problematiza a formação inicial de professores na década de 1980**

Sabrina, transmontana (norte - interior de Portugal), em criança rebelde e alegre, brincava descalça na terra. Lembra da importância do brincar num tempo em que as crianças são constrangidas quando o querem fazer. Vocacionada para o ensino, formou-se com bacharelato, tendo posteriormente concluído licenciatura em educação do 1º ciclo do ensino básico (CEB). Como a formação lhe pareceu ser insuficiente, complementou formação na área das expressões artísticas. É professora e coordenadora de escola e chora pelo afastamento dos seus alunos que acabam o seu percurso educativo do 1º CEB na sua escola.

Atribuindo grande importância à influência que representa e exerce sobre e com a vida das crianças que acompanha, Sabrina, figura-se como pessoa fundamental,

configurando em si um centro de valor – reúne em si saberes, discursos e práticas de excelência. O que diz é lei. Vivendo entre o conflito de valores e princípios democráticos, com uma posição, por vezes, absoluta, conduz e gere o tempo escolar com a sua turma de 25 crianças. Conhece as crianças há 4 anos – estando no último ano com a expressão de muitas emoções – tendo tido a oportunidade de ter vivido com elas mais experiências do que as suas famílias – assegura. É a Sabrina quem, por muitas situações, toma conta de casos que, em sua consideração, deveria ser responsabilidade das famílias, mas que na ausência de capacidade de resposta recorrem a si. Diz “trabalhar mais no terreno do que em casa”. Estar na escola é o espelho da sua alma. Diz ser “difícil no início, é duro e com muito trabalho, mas depois flui e é uma beleza”. E o seu início foi durante o período em que obteve e frequentou a sua formação inicial – década de 1980.

Criticando o grupo de professores e professoras que “não pegam em lápis, quanto mais tesouras”, Sabrina, posiciona-se crítica em relação à formação que os prepara. Lembra da formação inicial que recebeu e que era pragmática em relação aos conteúdos que os professores deveriam saber – considerando de igual forma que não é suficiente o discurso da falta de formação profissional – mobiliza a problematização da motivação e da sensibilidade para as diferentes áreas que constituem a criança e que precisam de ser pedagogicamente trabalhadas com elas. Sabrina lembra, também, sobre os incidentes críticos que mais a marcaram, nesse seu percurso educativo.

Em relação à tutela responsável pela organização escolar a nível nacional, através da implementação de políticas públicas, Sabrina torna-se crítica – em relação às prioridades que estão definidas para a educação, que diz na sua altura como estudante ter sido frágil, mas que atualmente enfrenta novos desafios que, na sua opinião, já deveriam ter sido discutidos, antes do novo milénio. Identifica também como insuficiente e desadequado as oportunidades científicas existentes no curso – “são insuficientes face às demandas sociais”. Sabrina revela a grande felicidade que foi esse período de formação lhe ter permitido ingressar, logo no ano seguinte após a conclusão do seu curso, na profissão que considera ser o seu sonho desde criança.

Sendo muito ligada à vida das crianças que acompanha, colocando-se no lugar do outro, provoca sobre as semelhanças e diferenças do papel de ser-se professora, entre o ensinar e o educar. Só assim é que sabe ser professora.

### **4.3. Professora Marta: um relato da sua história que problematiza a formação inicial de professores na década de 2000**

Iniciou o seu percurso formativo com objetivo de se tornar professora do 1º ciclo do ensino básico, em 2001, tendo terminado o curso em 2006. Associada a um movimento de problematização da escola e da educação portuguesa, onde atuava como coordenadora regional, foi ganhando influência junto de professores e professoras no norte de Portugal, tendo sido convidada em 2012 para integrar um novo projeto educativo, como coordenadora.

Crítica e enérgica, desde a sua formação inicial que se sabe ser diferente – aos olhos dos seus pares – e que pretendia fazer diferente. Prefere sentar-se no chão da sala de aulas, ao invés de se sentar numa cadeira, conta. Não tem, nem precisa, de uma mesa de professora ou de uma cadeira de professora. Partilha as mesas e as cadeiras que existem para os seus alunos – assim como todos os materiais que estão dentro da sala, por isso avisa não precisar de aguçar o lápis de grafite 300 vezes porque o lápis “não é meu, é nosso”. Inicia o seu dia com garra – como uma águia – possibilitando-se continuar a reinterpretar as potencialidades do seu corpo; na escola, assim como em sua casa, com os seus dois filhos pequenos. Estando em cima de alguém, ou tendo alguém em cima de si, brinca. Esta é uma demanda – e história – que ganhou significados entre 2001 e 2006 e que tem ganho outras apropriações desde então.

Da certeza de saber que erra, ri-se. Admite o erro, pois “certamente que não foi por ficar sentada no café o dia todo”. Procurando um equilíbrio entre uma certeza pessoal em casa com a sua família e uma convicção profissional na escola com os seus alunos, as horas do seu dia são vividas entre a sua casa e a sua escola. Estando afastadas por 40 quilómetros de distância, acorda cedo e deita-se tarde. Deste tempo, pouco tempo sobra, conta. Acorda, cuida dos seus filhos, juntos tomam o pequeno almoço, às 8 horas chega à escola e de lá só sai pelas 18 horas. Volta a casa, planeia trabalho, cuida da sua família, jantam juntos e prepara-se para o próximo dia. Assim é depois de ter optado por estudar numa Escola Superior de Educação, tendo-se formado como professora de educação básica.

Em 2001 ingressa no ensino superior para estudar e obter o grau que lhe possibilitaria dar aulas, algo que desde nova ambicionava poder fazer. Entrar na faculdade



era poder também entrar em contacto com um conjunto de saberes e conteúdos dos quais se viria a tornar crítica – na sua forma e conceção. Os quatro anos numa Escola Superior de Educação são insuficientes para a diversidade de conteúdos que precisa de dominar, para promover um conjunto de experiências aos seus alunos, refere. De clique rápido entre os seus dedos, marca o compasso do seu tempo – e da sua vida: é para ontem. Insatisfeita com a formação titular de aquisição de graus académicos, associado à falta de tempo, não pretende ingressar em novos ciclos de estudos, com vista a obter outras titulações académicas. Assim decide investir em outras formas de adquirir saberes e problematizar a sua formação e profissão. Indaga sobre os seus diferentes professores no ensino superior que pretendem – enquadrados no sistema educativo que os orienta – que seja detentora de todos os saberes. Marta não concorda. Acredita que o poder da formação de professores deveria estar mais distribuído, possibilitando a sua maior especialização numa determinada área. A “formação inicial não é suficiente, nem pensar.”.

Começou por trabalhar no ensino público, como professora titular, passando por várias escolas. Das dificuldades e constrangimentos que relata em traduzir as suas aprendizagens durante a sua formação inicial, é após a sua integração num novo projeto educativo que se permite sentir-se mais feliz no desempenho das suas funções criativas, pedagógicas e educativas.

#### **4.4. Narrativas biográficas como produtoras de história sobre/ e de expressividade artística do corpo no curso de formação inicial de professores**

Da máxima de que um corpo expressivo é ainda um mundo a descobrir e também a aprender (Moldonado, Prados & Garcia, 2017), Rosa do Mar, Sabrina e Marta possibilitam a atribuição de sentidos que contribuem para tal descoberta e aprendizagem.

O facto de a professora Rosa do Mar ter vivido uma formação inicial de professores após um dos períodos históricos mais marcantes de Portugal, foi altamente significativo na sua história de vida. De um ambiente familiar hostil – com valores semelhantes aos do estado ditatorial de Salazar (Deus, Pátria e Família) – Rosa do Mar encontrou no seu curso de Magistério Primário saberes, discursos e práticas contrários às ideologias que até então estavam em vigência em Portugal (Nóvoa, 1992). O que nacionalmente teria como objetivo de formação, a criação de agentes de regime, dando continuidade aos discursos e práticas ideológicas do Estado Novo (Stoer, 1983), foi a

partir das relações humanas que pôde perceber a formação como espaço de libertação e de expressão.

“O Francisco Beja era assim, da vanguarda. Eu lembro-me do que fazíamos nas aulas. A viver a música. Viver a música, cada um à sua maneira. Interpretar a música. Fazer como as sementes; desabrochar com a música. Cortar o cabelo; fazer de conta; cortar o cabelo uns aos outros; os sons das tesouradas.” (Rosa do Mar).

Poder-se-ão identificar duas áreas temáticas de análise na história de Rosa do Mar: o amar; e o voar. Segundo Ribeiro (2005), a ligação e a relação humana, de características íntimas e pessoais, estão ligadas às normas institucionais – no caso, a instituição de formação – importando que na interação entre professor-aluno se realça o professor como facilitador – promotor da liberdade. Assim, e apesar da rigidez que orientava os processos formativos até à data de 1974 – do qual professores formadores compactuavam de forma assertiva e direta com os ideais do estado opressivo – Rosa do Mar, a partir do ano de 1976, na sua formação inicial, já teve a felicidade de encontrar professores formadores que lhe permitiram perspetivar o mundo para lá da discricionaridade e mediocridade – caracterizadoras da educação escolar praticada nos anos predecessores.

A energia e vivacidade de Rosa do Mar, em articulação com os seus colegas de curso, permitiram que – e após a Revolução de 25 de Abril de 1974 – o seu período de formação pudesse, na verdade, tornar-se um espaço de exploração e de expressão pessoal. Voava entre as potencialidades da música e do teatro, cantando e representando com o seu professor preferido; e da dança, bailando com os seus companheiros.

“[Durante o estágio pedagógico] Lembro-me do texto [cantarolando]:

Tão engraçados,

Fazem os ninhos

Com mil cuidados.

São p’ra os filhinhos

Que estão p’ra ter

Que os passarinhos

Os vão fazer.

O assunto que ia trabalhar era de estudo do meio. Era sobre a casa dos animais, os ninhos, as pocilgas. Era um poema. Eram passarinhos. Tinha a ver comigo, alegria, chilrear. A partir do poema eu ia dar tudo.” (Rosa do Mar).

Apesar de a área da educação e expressão artística ter sido historicamente marginalizada, vista como elemento secundário e de descontração (Tormenta, 2015), a formação inicial que recebeu, em consideração com a sua motivação pessoal e posterior formação contínua especializada, permitiram a Rosa do Mar ultrapassar tais concepções e trabalhar numa perspetiva de abordar as expressões artísticas como área integrada e essencial.

A descoberta do curso de formação inicial, para a Sabrina, foi o tornar possível o seu desejo de criança – ser professora. Muito ativa, sempre a brincar em contacto com o mundo, encontrou na manifestação artística a possibilidade de se tornar melhor pessoa e professora (cf. Oliveira, 2017).

“A formação inicial é insuficiente. Na faculdade temos formação, mas nada a este nível. Eu tirei formação complementar, tirei à parte porque eu sei bem o papel importante que eu tenho para a vida deles.” (Sabrina).

Considerando que, cada vez mais, são impostos à escola desafios que a obrigam a transformar-se, encontra na arte e nas expressões artísticas, a possibilidade de encontrar medidas de valorização dos percursos educativos dos seus alunos (Tormenta, 2015) e de estratégias, face às exigências sociais impostas (Pereira, Carolino e Lopes, 2007) – que na sua opinião são injustas.

“[Desde o estágio pedagógico] Eu sei que os meus alunos são melhores alunos quando se envolvem com as artes. É um momento deles. Ouvir música clássica, por exemplo.” (Sabrina).

“[No desempenho da sua profissão] Tenho tentado levar os meus alunos à casa da música, mas não há dinheiro. E tenho muita pena. (...) Em sala temos experiências artísticas; têm uma cultura; para mim cultura é isto.” (Sabrina).

Assim, com eles, Sabrina experimenta as potencialidades das expressões artísticas, como saber, para reinventar cenários da ‘alma’. Torna-se possível organizar da sua narrativa, a partir de três dimensões dos principais acontecimentos durante o seu curso de formação inicial: portas abertas, portas semiabertas e portas fechadas.

Como portas abertas, a felicidade que sente pela sua área de formação. Ser professora é, na sua conceção a sua vocação (sobre o conceito de vocação na profissão docente cf. Pereira, 2010). As portas semiabertas são referentes à duplicidade que se organiza em torno dos saberes científicos da sua formação, que apesar de serem múltiplos e de se configurarem como elementos constituintes do trabalho da profissão de ser-se professora dos primeiros anos da educação básica, ainda assim, na opinião de Sabrina, não dão resposta às necessidades sociais. Tormenta (2015) havia identificado que as artes, por vezes, são consideradas como lugar e espaço amplo onde se contemplam diversas dimensões que dão resposta a várias necessidades. Esta é uma fragilidade que se coloca à área. Em relação às portas fechadas que são identificadas por Sabrina, são referentes às orientações educativas que se configuram através de políticas públicas, que se têm transformado (Pereira, 2010) em consideração com compromissos internacionais. Assim, novos questionamentos se colocam em relação à tipologia de formação nos cursos de professores e aos futuros contextos de trabalho dos professores.

Marta ocupa o espaço social que existe para que se possa pronunciar e encontrar elementos que se assemelham aos seus ideais – em relação à educação básica. Ideais que têm como base uma experiência e experimentação das diferentes linguagens artísticas como promotoras de aprendizagens várias (Read, 1943). Importando que, apesar da necessária cooperação e articulação de saberes, exista uma especialidade, porém tal levanta desafios para os quais as respostas ainda são parcas (Freitas, Mouraz & Pereira, 2017). Desta forma possibilita-se analisar o relato de história de vida de Marta entre a partilha e a especialização.

“Nós temos de trabalhar a matemática, o português, o estudo do meio, a educação física, a expressão artística plástica, dramática, musical, quer dizer... É impossível que em 4 anos de formação trabalhes aquilo tudo. Por muito que se vá atualizando, se vá pesquisando, não se domina os instrumentos todos. É impossível. E são, às vezes, pequenas coisas; o pedir-se aos meninos para fazer um desenho sobre alguma coisa. Erro típico do professor do 1º ciclo que é fazer um retângulo para os meninos desenharem lá dentro. Se as pessoas não forem ter contigo e perguntarem ‘Porque é que estás a limitar o espaço dos miúdos?’ Não tens que limitar o espaço.” (Marta).

Defender uma educação integral, que, na sua opinião – e apesar de esforços dos seus professores no seu curso de formação inicial – tem sido insuficiente. Da sua experiência, na formação inicial, ressalta a necessária maior especialização do professor,

por forma a poder estar mais seguro, em relação a determinadas áreas. Do seu gosto pelo teatro e pelo drama, reinventando ‘personagens’, assume-se como consciente de introduções e não como totais compreensões dos fenómenos artísticos. Para tal, seria necessário reestruturar o sistema de ensino (Pereira, Carolino & Lopes, 2007), para que diferentes professores com diferentes especializações pudessem dialogar entre si.

Apesar de reconhecer a importância da formação contínua, nomeadamente na conclusão de um mestrado, Marta não tem tempo para o fazer. Não se considerando um ser perfeito, tendo consciência de que erra, não se desculpa pela falta de tempo, porém na lista das suas responsabilidades reconhece que a formação titular não é uma prioridade, mas sim ações de formação pontuais. O trabalho da educação das expressões artísticas não é da responsabilidade de Marta, porque no seu atual projeto educativo, age em colaboração com professores especialistas – que considera ser o ideal.

A contemporaneidade da educação básica (Pereira, 2010) obriga a reestruturações que a formação inicial de professores, ainda, não contemplou nos seus processos formativos (Oliveira, 2017). Para Marta é expectável que a cientificidade desenvolvida nos cursos de formação dos professores se adapte às escolas e às necessidades dos seus intervenientes.

## **5. Considerações finais**

Os percursos educativos – como importantes espaços de formação e de configuração de identidade profissional (cf. Pereira, Carolino & Lopes, 2007) – foram mobilizados como vivências significativas na história de vida das três professoras. Este especial realce sobre períodos específicos da história de três professoras, em três marcos históricos da educação, da arte, da política e da sociedade portuguesa, permite reforçar o espaço destinado à problematização das narrativas em contextos de formação. Um caminho que tem sido explorado e que indica a necessidade de ser amplamente desenvolvido (Moldonado, Prados & Garcia, 2017; Freitas, Mouraz & Pereira, 2017).

Entre a reflexão e a materialização, este trabalho procurou, a partir de vivências de três professoras durante os seus processos de formação inicial para se tornarem professoras de educação básica, informar discursos, políticas e práticas de três marcos históricos em Portugal; mobilizar histórias, legislações e referências de vivências de cursos de formação inicial de professores; e discutir nestes processos educativos, políticos

e sociais a expressividade artística do corpo e a formação na área das expressões artísticas, como componente fundamental da vivência no percurso educativo – e de influência no futuro desempenho da sua profissão.

Recordando a questão e objetivo de problematizar as condições em que as professoras são formadas para a expressão artística do corpo, de emoções, existe a possibilidade de se compreender que, ao longo dos três marcos históricos que se abordaram, tal formação tem enquadramento nas políticas públicas e debates sociais, porém sob diferentes desígnios – com diferentes implicações, produzindo diferentes significados. Observando-se, mais especificamente na primeira década referenciada, a de 1970, existe uma distinção – rutura – entre o período de ditadura e o período após a Revolução.

Formalmente, ser-se formado para ser agente do regime, reduz as possibilidades de exploração das capacidades expressivas que estão subjacentes à essência das expressões artísticas, como saber, que é a experimentação, envolta de processos críticos e criativos (Oliveira, 2017). Com a revolução, enquanto momento de transformação cultural e social, novas perspectivas são equacionadas, permitindo que exista espaço para a criticidade e desenvolvimento de discursos e práticas originais e inovadoras.

Com relação à criação das Escolas Superiores de Educação, observa-se o interesse em aumentar as qualificações dos professores, nomeadamente na área das expressões artísticas, num ambiente de reconhecimento do sujeito, com o objetivo de formar professores com alta capacidade pedagógica e científica, num contexto social de reconhecimento das dimensões afetivas e emocionais – onde os processos artísticos estão fortemente implicados. As Escolas Superiores de Educação, após o Processo de Bolonha, preocupam-se em intensificar a capacitação pedagógica e científica da formação, num esquema multidisciplinar internacional, respeitando e coincidindo com orientações europeias – mas a necessitar de serem refletidas e problematizadas com relação à área da educação artística.

Em relação à questão sobre a formação para as expressões artísticas e para a expressividade do corpo, onde estão implicadas as diferentes capacidades de manifestação expressiva, perspectiva-se, ao longo das três décadas, um crescente interesse e especificidade em relação à grande área da educação e das expressões artísticas. Nas

três narrativas evidenciam-se as vivências pessoais mais relacionadas com o teatro/drama, a dança, a música e as artes visuais e plásticas. Iniciando com espaços de formação destinados a um corpo mais instrumental, abordando o canto, o ritmo, a ginástica e a higienização do corpo, até a uma maior valorização das componentes artísticas no currículo de formação dos professores – compreendendo a multiplicidade e diferentes valências da expressividade artística corporal.

A indagação da experiência pessoal possibilita a construção de significados, com implicações políticas, sociais e emocionais (Moldonado, Prados & Garcia, 2017). Tal ideia possibilita perceber-se que as narrativas biográficas poderão funcionar como elementos fundamentais para a produção dos currículos e dos processos de formação dos cursos de formação de professores. Assim, surgem mais questões que importaria serem exploradas em relação à formação inicial de professores da educação básica na área das expressões artísticas: as experiências pessoais como elementos de transformação educativa dos processos de formação; o reconhecimento do corpo, enquanto estrutura emotiva, de capacidade e inteligência expressiva. Os relatos biográficos poderão informar, esclarecer e direcionar as orientações e as políticas de atuação nos processos de formação inicial.

### **Referências bibliográficas**

- Bezella, I. (2018). Brincar, fruir, experimentar! A presença das artes na formação de professores e educadores de infância da Universidade de Évora. *Poiésis*, 12 (21), 167-184.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos. In Maria Passeggi & Maria Helena Abrahao (Eds.), *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica* (pp. 79-109). Rio Grande do Sul: PUCRS.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2006). Narrative inquiry. In Judith Green, Gregory Camili & Patricia Elmore (Eds.). *Handbook of complementary methods in education research* (3rd). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986, estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Português.



Despacho Ministerial de 31 de julho de 1975, estabelece o plano curricular do curso do Magistério Primário.

Despacho Ministerial n.º 157/78 de 30 de junho de 1978, estabelece alterações ao plano curricular do curso do Magistério Primário.

Freitas, A., Mouraz, A. & Pereira, F. (2017). Orientação do movimento pela educação das expressões: Perceções de professores em Portugal. *Movimento: Revista da UFRGS*, 23(4), 1435-1448.

Goodson, I. (2004). Histórias de vida del profesorado. In Ivor Goodson (Eds.), *Historias de vida del profesorado*. (pp. 27-46). Barcelona: Octaedro.

Manarte, J. (2018). *Coreografias da relação educativa: um estudo narrativo sobre o corpo na escola*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Moldonado, B., Prados, E. & Garcia, M. (2017). Reescribir el Cuerpo Educado. De la Voz Silenciada y la Emoción Contenida al Cuerpo Educando. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 377-386.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, M. (2017). (Re)pensar a Educação Artística na Formação Inicial dos Futuros Professores. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 7 (1), 19-32.

Pereira, F. (2010). *Infância, educação escolar e profissionalidade docente: um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT.

Pereira, F., Carolino, A., & Lopes, A. (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: Transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 191-219.

Proposta de Decreto-Lei nº 397/88 de 6 de novembro de 1988, estabelece a criação do Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional.

Read, H. (1943). *Education through art*. New York: Plantheon Books.

Ribeiro, A. (2005). *O corpo que somos: Aparência, sensualidade, comunicação*. Lisboa: Casa das letras.

Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Stoer, S. (1983). A reforma de Veiga Simão no ensino: projecto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”? *Análise Social*, 19, 793-822.

Tormenta, R. (2015). *Expressões artísticas e educação básica: Oportunidades, capacidades e realidades*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.