



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

Pedagogia Waldorf
Uma Educação Integral

Leandro Rafael da Rocha Gouveia

Orientador: Professor Doutor Leonardo Charréu

“Este relatório não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

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 Básica André de Resende
e na Escola Secundária Gabriel Pereira**

Leandro Rafael da Rocha Gouveia

“Este relatório não inclui as críticas e sugestões feitas pelo júri”

Orientador da Universidade:

Professor Doutor Leonardo Charréu

Professores Cooperantes das Escolas:

Professor Carlos Guerra

Professora Maria João Machado

Agradecimentos

O meu sincero agradecimento a todos aqueles que ao longo deste mestrado me ajudaram e contribuíram, de forma directa e/ou indirecta, para que eu conseguisse prosseguir-lo e para que este relatório fosse possível:

Ludovina Pacheco

Carlos Matos

Professora Doutora Paula Soares

Professor Carlos Guerra

Professora Maria João Machado

Alunos e Escolas com quem trabalhei

Jardim de Infância Waldorf Internacional – Associação Infância Viva

Escola Livre do Algarve – Associação Pedagógica dos Estudos Waldorf

Educadoras de Infância Waldorf Filipa Brito, Magda Costa e Teresa

Professores Waldorf João Ferreira, Andrea Liebezeit e Lilia Noya

Educadora de Infância Amélia Nunes

A todos os seres com quem me tenho cruzado e que me têm inspirado nesta caminhada, o meu profundo agradecimento.

ÍNDICE

RESUMO	I
ABSTRACT	I
INTRODUÇÃO	II
1. PEDAGOGIA WALDORF: UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL	1
1.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL	1
1.2. EDUCAÇÃO PELA ARTE	6
1.3. REVERÊNCIA PELA NATUREZA	12
1.4. COOPERAÇÃO EM VEZ DE COMPETIÇÃO	17
2. VIVENCIAR A PEDAGOGIA WALDORF	21
2.1. JARDIM DE INFÂNCIA WALDORF INTERNACIONAL–ASSOCIAÇÃO INFÂNCIA VIVA	21
2.2. ESCOLA LIVRE DO ALGARVE–ASSOCIAÇÃO PEDAGÓGICA DOS ESTUDOS WALDORF	28
3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS COOPERANTES	37
3.1. AGRUPAMENTO N.º 2 DE ÉVORA	37
3.1.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL	37
3.1.2. RESENHA HISTÓRICA	38
3.1.3. PLANO ANUAL E PLURIANUAL DE ACTIVIDADES	39
3.2. ESCOLA BÁSICA ANDRÉ DE RESENDE	40
3.2.1. RESENHA HISTÓRICA	40
3.2.2. PROJECTO EDUCATIVO	40
3.2.3. BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROJECTO EDUCATIVO	43
3.2.4. AVALIAÇÃO EXTERNA	44
3.2.5. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E DAS TURMAS	45
3.2.6. CARACTERIZAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO-DOCENTE	46
3.2.7. CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS E EXISTENCIAIS	46
3.2.8. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA ATRIBUÍDA	48
3.3. ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA	52
3.3.1. RESENHA HISTÓRICA	52
3.3.2. PROJECTO EDUCATIVO	53
3.3.3. BREVE REFLEXÃO SOBRE O PROJECTO EDUCATIVO	54
3.3.4. AVALIAÇÃO EXTERNA	55
3.3.5. AVALIAÇÃO INTERNA	56
3.3.6. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS E DAS TURMAS	58
3.3.7. CARACTERIZAÇÃO DO PESSOAL DOCENTE E NÃO-DOCENTE	58
3.3.8. CARACTERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS FÍSICOS E EXISTENCIAIS	58
3.3.9. PLANO ANUAL DE ACTIVIDADES	60
3.3.10. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA ATRIBUÍDA	61
4. A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	63
4.1. ESCOLA BÁSICA ANDRÉ DE RESENDE	63
4.1.1. PRÁTICA DE ENSINO ANTERIOR ÀS AULAS SUPERVISIONADAS	63
4.1.2. PRIMEIRA AULA SUPERVISIONADA – 1.º SEMESTRE	68
4.1.3. PRÁTICA DE ENSINO ENTRE AS AULAS SUPERVISIONADAS	73
4.1.4. SEGUNDA AULA SUPERVISIONADA – 1.º SEMESTRE	75
4.1.5. PRÁTICA DE ENSINO POSTERIOR ÀS AULAS SUPERVISIONADAS	79
4.2. ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA	80
4.2.1. PRÁTICA DE ENSINO ANTERIOR ÀS AULAS SUPERVISIONADAS	80
4.2.2. PRIMEIRA AULA SUPERVISIONADA – 2.º SEMESTRE	85
4.2.3. PRÁTICA DE ENSINO ENTRE AS AULAS SUPERVISIONADAS	89
4.2.4. SEGUNDA AULA SUPERVISIONADA – 2.º SEMESTRE	91

4.2.5. PRÁTICA DE ENSINO POSTERIOR ÀS AULAS SUPERVISIONADAS	96
4.3. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS.....	97
4.3.1. ESCOLA BÁSICA ANDRÉ DE RESENDE	97
4.3.2. ESCOLA SECUNDÁRIA GABRIEL PEREIRA	99
CONCLUSÕES	101
FONTES E REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102

**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**

Resumo

Este relatório enquadra-se na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Nele se dá a conhecer a prática desenvolvida ao longo do ano lectivo de 2011/2012, na Escola Básica André de Resende e na Escola Secundária Gabriel Pereira, ambas na cidade de Évora. Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral é o tema deste relatório. A sua estrutura integra os seguintes quatro capítulos: Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral, Vivenciar a Pedagogia Waldorf, Caracterização das Escolas Cooperantes e Prática de Ensino Supervisionada. Do relatório fazem parte apêndices documentais e gráficos que complementam os seus conteúdos.

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

Abstract

This report is part of the Supervised Teaching Practice to achieve the Master's Degree in Teaching of the Visual Arts at the 3rd Cycle of Basic and Secondary Education. It presents the teaching practice developed during the academic year 2011/2012, at Basic School André de Resende and Secondary School Gabriel Pereira, both in Évora. Waldorf Pedagogy: An Integral Education is the theme of this report. It includes the following four chapters: Waldorf Pedagogy: An Integral Education, Living Waldorf Pedagogy, Description of the Cooperative Schools and Supervised Teaching Practice. This report also includes two appendices that complement its contents.

Introdução

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano lectivo de 2011/2012, a qual foi orientada pelo Professor Doutor Leonardo Charréu. Deste relatório consta uma descrição e uma reflexão da prática de ensino experienciada nas escolas cooperantes – Escola Básica André de Resende e Escola Secundária Gabriel Pereira. Na Escola Básica André de Resende a prática de ensino desenvolveu-se na disciplina de Educação Visual, numa turma do 8.º ano de escolaridade, com a orientação da professora cooperante Maria João Machado. Na Escola Secundária Gabriel Pereira essa prática desenrolou-se na disciplina de Desenho A, numa turma do 10.º ano de escolaridade, com a orientação do professor cooperante Carlos Guerra.

A estrutura do relatório engloba os quatro capítulos seguintes: Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral, Vivenciar a Pedagogia Waldorf, Caracterização das Escolas Cooperantes e Prática de Ensino Supervisionada. Alguns conteúdos do relatório são complementados por apêndices documentais e gráficos. Consta ainda deste relatório o aprofundamento do tema Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral. Vivenciou-se a Pedagogia Waldorf *in locu* através de visitas a dois estabelecimentos. Algumas descrições podem revelar uma visão do mundo e uma procura que desejam ultrapassar as fronteiras da educação convencional.

A escolha deste tema teve origem na procura de referenciais educativos e de pedagogias integrais que possam desenvolver de forma alargada o aluno e responder aos desafios do século XXI. Deste modo, o tema aprofundado está directamente ligado à Educação, a uma marcada interdisciplinaridade e ao ensino das artes visuais. Procurou-se sempre uma aplicação efectiva do tema escolhido na prática de ensino desenvolvida nas escolas cooperantes, com enfoque na interligação entre a Arte, a Natureza, a Cooperação e a Comunidade, no intuito de estimular e integrar diferentes dimensões do aluno, na sua plenitude. De facto, a Pedagogia Waldorf transmite-nos uma visão humanista que promove o desenvolvimento harmonioso da individualidade enquanto ser físico, anímico e espiritual. Esta pedagogia é baseada na Antroposofia, ambas criadas por Rudolf Steiner. A Pedagogia Waldorf é uma pedagogia reconhecida internacionalmente por diversas instituições, entre as quais a UNESCO.

1. Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral

1.1. Caracterização Geral

A Pedagogia Waldorf foi criada por Rudolf Steiner. Este nasceu em 1861 em Kraljevec, na altura pertencente à Hungria e actualmente à Croácia, e morreu em 1925 em Dornach, perto de Basileia na Suíça (Nobel, 2005, p. 55). Na verdade, Steiner durante toda a sua vida percorreu vários países da Europa Central e como resultado adquiriu experiência vinda de diferentes culturas. Steiner foi um escritor com mais de trinta livros publicados e deu mais de seis mil palestras, que mais tarde vieram a ser publicadas em centenas de volumes. Este revelou ser uma pessoa bastante multifacetada e indubitavelmente possuidora de uma “mente integral” (Wilber, 2005). A comprovar isto, Steiner foi ainda jornalista, educador, cientista, orador, artista e arquitecto, ganhando reputação internacional por volta de 1919. Steiner foi o fundador da Sociedade Antroposófica, a qual se baseia numa compreensão espiritual e científica moderna do ser humano e do mundo (Clouder & Rawson, 2003, p. 122). De facto a Antroposofia significa “sabedoria do Homem”, porém, segundo a autora Nobel (2005, p. 181) ela tem um significado mais amplo, ou seja, “tornar-se consciente da própria humanidade”. Actualmente, Steiner é considerado um dos principais pensadores dos tempos modernos pela sua contribuição para a renovação espiritual e cultural, também para a filosofia, a medicina, a agricultura e, talvez de forma mais influente, para a educação (Clouder & Rawson, 2003, p. 122). Para Steiner a dimensão espiritual estava ligada sobretudo à arte, por este motivo deu muita importância à arte no ensino. De acordo com Nobel (2005, p. 170) no caminho da Antroposofia e da “ciência espiritual” (Geisteswissenschaft), Steiner procurou resgatar a antiga união entre arte, ciência e religião, na vida social. Segundo Nobel (2005, p. 171), a vida e a obra de Goethe, bem como *Letters on the Aesthetic Education of Man* de Schiller, grandes influências para Steiner, levaram à fundação de um novo método científico e de ensino. Um método de ensino que não fosse apenas a formação de artistas, mas antes o treino e o desenvolvimento da natureza artística de cada indivíduo, o que se tornou o principal objectivo do método educacional que Steiner procurou fundar.

A primeira Escola Waldorf nasceu em 1919 em Stuttgart, na Alemanha. Rudolf Steiner construiu esta escola a pedido de Emil Molt, o dono de uma fábrica de cigarros, Waldorf-Astória, para os filhos dos trabalhadores da sua fábrica. Distinguiu-se, desde logo, pelos seus ideais e métodos pedagógicos até hoje revolucionários e actuais. Esta escola cresceu continuamente, sobreviveu à Segunda Guerra Mundial, e chegou até aos nossos dias. Actualmente, esta pedagogia encontra-se espalhada pelo mundo inteiro, conta hoje com mais de mil escolas em mais de sessenta países (Clouder & Rawson, 2003; Zenhas, 2006; Setzer, 2010).

De facto, a primeira Escola Waldorf nasceu da vontade de reforma e renovação sociais pelas quais, tal como Steiner, muitos ansiavam num período de profunda crise em várias esferas do quotidiano. Deste modo, este visionário criou um movimento social chamado “*Bewegung für Dreigliederung*”, um movimento com três divisões ou estruturas da ordem social. Steiner defendia que as áreas fundamentais das tarefas da sociedade oscilariam entre a esfera espiritual ou cultural (orientada pela liberdade), a esfera dos direitos (orientada pela igualdade) e a esfera da economia (orientada pela ajuda mútua), coexistindo todas elas numa interdependência, mas de acordo com os princípios funcionais de cada uma (Clouder & Rawson, 2003, p. 125). Na verdade, a primeira Escola Waldorf nasceu com base no método de ensinar, implícito ao curriculum Waldorf, e no movimento de renovação social. Efectivamente, a Escola Waldorf foi construída pelo desejo de se criar uma educação que tornasse o indivíduo não só uma pessoa equilibrada e saudável, mas também alguém capaz de dar uma contribuição plena de significado e responsável à sociedade (Clouder & Rawson, 2003, p. 126).

Steiner procurava um ensino “centrado na criança” e “adaptado ao seu desenvolvimento”, através de uma pedagogia holística e orgânica, a qual considerava a criança sob os pontos de vista físico, anímico e espiritual. Constatei, ainda, que a Pedagogia Waldorf trabalha com uma tríade de forças anímicas, pensamento-sentimento-vontade, presentes em estado latente em cada ser humano desde o seu nascimento (Oliveira, 2010a).

De acordo com Zenhas (2006), o objectivo de Steiner era contribuir para a formação de adultos conscientes, livres, afectivamente equilibrados, criativos, com sensibilidade social, respeitadores da natureza, com boa preparação intelectual e com capacidade para enfrentar os desafios, para definir os seus objectivos pessoais e para lutar por eles. Para tal, os domínios físico, anímico e espiritual são trabalhados

intencionalmente nas aulas.

As actividades físicas desenvolvem, naturalmente, o corpo e também a vontade de agir – “dedos ágeis criam mentes ágeis”, afirmava Steiner. Exercitar as mãos é exercitar o cérebro. Por sua vez as actividades artísticas promovem o sentir e o auto-conhecimento. O pensar é cultivado por actividades diferenciadas de acordo com o estágio de desenvolvimento da criança. Assim, a criança começa pelo estímulo da imaginação, através de contos, lendas e mitos, progredindo até ao pensamento abstracto, científico. Por sua vez, na aquisição do conhecimento privilegia-se a experiência vivenciada pela criança, surgindo o “conceito” apenas posteriormente. O desenvolvimento cognitivo caminha a par do desenvolvimento da imaginação e da criatividade, bem como o sentido de responsabilidade para com a Natureza e as outras pessoas – destaca-se o espírito de comunidade. Todas as aprendizagens têm como pano de fundo a arte. Trata-se de uma pedagogia que pretende criar entusiasmo e gosto pela aprendizagem, sem competição e respeitando o ritmo e as características de cada aluno (Clouder & Rawson, 2003; Zenhas, 2006; Setzer, 2010).

Ao nível da estrutura vertical do curriculum Waldorf, a criança frequenta o jardim de infância a partir dos dois/três anos até aos seis anos de idade, frequenta depois o 1.º ciclo do ensino básico com a duração de oito anos, dos seis anos até aos catorze anos de idade, e depois o ensino secundário que vai do 9.º ano até ao 12.º ano, dos quinze anos até aos dezoito anos de idade, aproximadamente. Sublinho, ainda, que actualmente algumas Escolas Waldorf oferecem um ano extra, o 13.º ano, cujo objectivo é a preparação dos jovens para a realização de exames de acesso ao ensino superior, como explicam os autores, também professores e formadores de professores Waldorf, Clouder & Rawson (2003, p. 85).

No jardim de infância a criança é estimulada constantemente com brincadeiras e jogos conducentes a aprendizagens construtivas através de inúmeros objectos naturais, pois os bonecos e os brinquedos muito elaborados não são recomendados por esta pedagogia, uma vez que não deixam espaço à imaginação da criança. Imaginação, intuição, criatividade e brincadeira são as palavras-chave no jardim de infância. Na Educação Waldorf sabe-se que a criança entre os três e os cinco anos de idade desenvolve duas novas capacidades, a memória e a imaginação, o que é tido em grande consideração. A memória e a imaginação dão à criança uma grande capacidade para “re-criar”, especialmente, em jogos e brincadeiras (Clouder & Rawson, 2003, p. 40). Devido a tudo isto, saliento que nestes anos se privilegia o

contar de histórias e os contos de fadas, sempre em ambientes de aprendizagem criados pelos educadores.

De acordo com Setzer (2010), durante o período de ensino de oito anos a criança tem um único professor que lecciona as matérias principais. As outras matérias, tal como artes, artesanato, educação física e línguas estrangeiras, em geral duas nos doze anos de escolaridade, são dadas por outros professores. Nos primeiros anos, a aprendizagem da leitura e da escrita constrói-se de forma muito particular. Isto porque a aprendizagem da leitura só se inicia no 2.º ano, por volta dos sete/oito anos. Como confirmam os autores Clouder & Rawson (2003), Zenhas (2006) e Setzer (2010), no primeiro ano de escolaridade, na continuidade do que acontecia no jardim de infância, a oralidade preenche um lugar fundamental, através da escuta de contos tradicionais. Deste modo, a leitura começa a ser aprendida apenas a partir do 2.º ano, com letras apresentadas de forma artística e através do recurso a textos escritos pelas próprias crianças. Nestes primeiros oito anos de ensino, as crianças aprendem por meio de temas que podem repetir-se, mas em idades diferentes e com abordagens educativas diferentes. Os temas surgem inseridos nas diversas áreas/disciplinas, entre elas a Jardinagem, as Artes, a Eurytmia, a História e a Química.

Do 9.º até ao 12.º ano, o ensino secundário é marcado por uma profunda transformação do adolescente, referida pelos autores Clouder & Rawson, (2003, p. 64) como um “novo nascimento”. É uma altura de grandes confrontos e mudanças, quer internas quer externas, de fortes idealismos, crítica, de luta pelo equilíbrio entre o subjectivo e o objectivo, entre outras características. No início destes quatro anos, os adolescentes deixam de ter um professor principal, generalista, e passam a ter vários professores, especialistas, e existem aulas principais que são regulares, e outras de opção. Estes professores especializados em determinada área, ou áreas, leccionam as suas aulas num sistema de blocos contínuos que duram entre três a quatro semanas, e depois dão lugar a outros professores de outras áreas que repetem o mesmo processo de blocos e deverão sempre trabalhar entre si como uma equipa. Relativamente às áreas/disciplinas que os jovens podem ter, do 9.º ano fazem parte as Humanidades, uma das áreas principais, que podem incluir História Moderna, História de Arte e História do Drama. Já as Ciências, outra área principal, podem envolver Biologia Humana, Química Orgânica, Mecânica, Matemática, Geometria e Geografia (Clouder & Rawson, 2003, p. 74). Contudo, isto pode variar um pouco de escola para escola.

Raul Guerreiro formou-se pela Escola Superior Livre de Pedagogia Waldorf em Stuttgart, na Alemanha. Guerreiro revela que a Pedagogia Waldorf é uma verdadeira arte de educar e não um método que vem “concorrer” com outras propostas educativas (Oliveira, 2010a). Este tem dedicado o seu trabalho à divulgação desta pedagogia e da sua estrutura social escolar, através de inúmeras palestras que profere para pais, educadores e estudantes. Para uma explicitação completa e sintetizada acerca da Pedagogia Waldorf, transcrevo, a seguir, parte de uma entrevista feita a Raul Guerreiro (Oliveira, 2010a). Questionado acerca das principais diferenças entre esta metodologia e a utilizada no ensino regular, Guerreiro responde com grande clareza (Oliveira, 2010a):

“ (a) cada escola é totalmente independente, suportada por uma associação de fim não-lucrativo. A associação possui uma directoria, mas ela é responsável apenas pelos actos financeiros e jurídicos; (b) a escola propriamente não tem nenhum director, pois são os professores que exercem em conjunto a função directiva, com absoluta autonomia para o domínio pedagógico. Tudo o que não diz respeito à pedagogia está entregue a órgãos escolares onde pais e professores actuam em parceria; (c) os anos de jardim de infância são uma delicada fase de alimentação moral-espiritual que irá marcar as personalidades para o resto da vida. Cultiva-se aí uma harmonização das almas infantis, sem se aplicarem medidas correctivas ou tentar preparar as crianças para a fase escolar; (d) todos os alunos aprendem duas línguas estrangeiras desde o primeiro ano. O chamado ‘professor de classe’, que acompanha cada classe durante os primeiros oito anos, tem a seu cargo o currículo Waldorf inicial (Matemática, Português, História, Geografia, Ciências Naturais, etc.). Outros professores encarregam-se das disciplinas individuais; (e) não se utilizam computadores e não há livros escolares durante os primeiros anos, pois são os próprios alunos que elaboram tudo em cadernos próprios criados com arte, imaginação e individualidade; (f) no secundário são introduzidos temas mais complexos, mas preserva-se um equilíbrio entre a crescente liberdade de actuação e a

criatividade social; (g) muitas escolas preparam para a admissão ao ensino superior. (h) nas escolas Waldorf não se ensina Antroposofia, e não há ‘cruzamentos’ com outras práticas, yogas, meditações ou quaisquer inspirações orientais; (i) o ensino de religião é parte integral do currículo e para tal há sempre professores contratados de acordo com as crenças de cada família. Quando aparecem pais que estão convencidos dos benefícios da Pedagogia Waldorf, mas declaram ‘não ter religião’, eles não são dogmaticamente rejeitados, mas devem aceitar que os seus filhos sejam incluídos nas aulas de Religião Livre do currículo Waldorf, as quais estão baseadas nos princípios morais dos evangelhos cristãos”.

1.2. Educação pela Arte

A Pedagogia Waldorf defende a presença da arte nas salas de aula, dos trabalhos manuais, da valorização de experiências sensoriais e o contacto com a natureza. Trata-se de um método que estimula o acto de brincar e incentiva a imaginação a partir de objectos simples, um caminho que é feito mais no campo sensorial do que cognitivo. Raul Guerreiro refere que os alunos Waldorf têm um capital de criatividade e independência que, apesar de temporariamente desfasado da escola regular, se revela mais tarde “como precioso para a sua moderna afirmação como indivíduo livre e socialmente útil, ao longo do seu destino profissional” (Oliveira, 2010b).

Os festivais não são apenas incluídos nas datas convenientes da agenda da escola, mas antes fazem parte de um processo cíclico e envolvente. À semelhança de rituais religiosos, estes festivais reforçam os valores de partilha, fortalecem o sentido de comunidade e marcam o desenvolvimento através do tempo. Mas estes festivais estão também ligados ao domínio intuitivo do futuro através de um modo criativo e artístico. Numa altura em que as formas tradicionais de ritual e comunidade estão a diminuir, as Escolas Waldorf, igualmente conhecidas por Escolas Rudolf Steiner, esforçam-se por cultivar um novo desenvolvimento humano e uma nova comunidade, com livre consciência do tempo (Clouder & Rawson, 2003, p. 18).

Alguns aspectos imprescindíveis da Educação Waldorf são as brincadeiras e os jogos dos alunos, pois é muito importante que as crianças brinquem de forma livre e que expressem aquilo que sentem, a partir daquilo que elas necessitam de desenvolver e criar, sem a interferência das agendas dos adultos ou da Escola. Segundo os autores Clouder & Rawson (2003, p. 38), as capacidades mentais que nós adquirimos através dos contos de fadas, mitos e lendas, e das brincadeiras ou jogos, tornam-se a base do pensamento criativo e da resolução de problemas e, acima de tudo, da habilidade de apreender conceitos complexos. Pela sua natureza, brincar envolve um processo de experimentação e descoberta. Tudo isto estimula a imaginação e solicita a individualidade.

Ana Abreu, fundadora do Jardim de Infância S. Jorge, em Alfragide, onde se encontram crianças entre os quatro meses e os seis anos de idade, introduziu esta pedagogia em Portugal em 1984. Segundo explica esta educadora, a abordagem que o método Waldorf faz nos primeiros anos de vida centra-se sobretudo no desenvolvimento motor e sensorial da criança, deixando para segundo plano os aspectos intelectual e cognitivo (AAVV, 2006).

De facto, na Educação Waldorf é fundamental a ideia “nimble fingers make nimble minds” – “dedos ágeis produzem mentes ágeis” (Clouder & Rawson, 2003, p. 46). O cérebro descobre o que os dedos exploram. Se não usarmos os dedos, se na nossa infância nos tornarmos “dedos-cegos”, a complexa rede de nervos é empobrecida. Isto representaria uma enorme perda para o cérebro e transversalmente para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Se negligenciarmos desenvolver e treinar os dedos das crianças e a capacidade criativa de construir formas com os músculos das mãos, então negligenciamos o desenvolvimento da sua compreensão da unidade das coisas, e por sua vez os seus poderes estéticos e criativos. Aqueles que deram forma às nossas tradições sempre compreenderam isto. Contudo, hoje a civilização ocidental, uma sociedade obcecada pela informação que sobrevaloriza a ciência e subvaloriza a verdadeira dignidade e merecimento, tem esquecido tudo isto. O contexto actual é um contexto de desvalorização de valores (Clouder & Rawson, 2003, pp. 46-47).

A Pedagogia Waldorf esforça-se por responder a todas as necessidades dos seus alunos, pois o curriculum é centrado neles, mesmo quando espelham na escola problemas de casa ou de outra origem. Para responder a isto, a eurtmia curativa e os exercícios de cor (Clouder & Rawson, 2003, pp. 58-59) são dois exemplos de

actividades para crianças e jovens que tenham problemas específicos e necessitem de expressar emoções e libertar tensões.

Um aspecto curioso, e bastante positivo a meu ver, é a prática comum na Escola Waldorf de os alunos, sejam crianças ou jovens, construírem os seus próprios manuais escolares. Isto constitui-se uma oportunidade para deixar fluir a criatividade e revela uma característica fundamental desta pedagogia, a flexibilidade e adaptabilidade do curriculum Waldorf às novas gerações, e por sua vez aos novos tempos. Por esta razão, e muitas outras, a Pedagogia Waldorf continua a ser, ainda hoje, revolucionária e inovadora.

De acordo com Clouder & Rawson (2003, p. 75), tomando o exemplo do 9.º ano, e da disciplina de História de Arte, os alunos percorrem a história da arte ocidental do Antigo Egipto até ao Renascimento. Como é habitual, espera-se que os próprios estudantes produzam o manual da disciplina, que contém ensaios de interpretação e reproduções das obras de arte por eles estudadas. Assim, através destes exercícios os estudantes desenvolvem as suas aptidões de percepção e experienciam as muitas formas de olhar a existência humana, mais desafiante ainda, irão colocar estas percepções sob a forma de escrita. Estes estudantes descobrem que o lugar do belo está envolvido para lá dos tempos e que cada cultura tem considerado motivos diferentes para a virtuosidade da arte. Percorrem a Arte Egípcia, Grega, Romana, as catacumbas de Roma e os mosaicos da Arte Bizantina, a Arte do Norte da Europa, Rembrandt, entre outros, e contactam com as suas características, ideologias e valores. Ao experienciarem a arte deste modo, os alunos não a esquecem de imediato. A arte liga-se directamente aos ideais e às questões latentes de um adolescente e ajuda-o a considerar o mundo do comportamento moral e dos valores humanos, sem pregação didáctica por parte dos adultos. Efectivamente, tudo isto se liga a um profundo e amplo contexto, mais do que apenas ao mero estudo da arte (Clouder & Rawson, 2003, p. 76).

Para além dos estudantes produzirem eles próprios os manuais das disciplinas, como já foi referido, na Escola Waldorf os alunos produzem muitos outros trabalhos manuais. Uma vez que a Pedagogia Waldorf dá ênfase aos trabalhos manuais, julgo que se aproxima da ideia de “artes e ofícios”, que considero bastante positiva, pois resgata saberes e técnicas tradicionais algo esquecidas mas que estão na base da nossa identidade e cultura. Como afirmam os autores Clouder & Rawson (2003, p. 79), como acontece na arte, os estudantes têm a sua beleza intrínseca e será expectável que

trabalhem e produzam os livros das disciplinas principais, que mostrem respeito pelos outros e pelos seus próprios deveres e aperfeiçoamentos.

De volta, novamente, ao exemplo do 9.º ano da Pedagogia Waldorf, constatamos que existem duas áreas principais, Humanidades e Ciências, as quais englobam várias disciplinas. Porém, História da Arte e Física, cada uma vinda da respectiva área, são apenas duas de dez ou onze disciplinas no curso deste ano de escolaridade. Os estudantes deverão seguir um programa que poderá superficialmente parecer semelhante ao das escolas convencionais, contudo, esse programa segue a filosofia de base da Escola Waldorf. O trabalho manual ou de ofício é praticado regularmente, e é particularmente importante neste estágio onde a actividade do corpo não deve ser negligenciada. Alguma coisa de belo pode ser criado e um sentido de realização e aperfeiçoamento ampliado. Existem aulas regulares em línguas modernas, matemática, língua materna, estudos religiosos, ciências gerais com a introdução de técnicas e práticas de laboratório. Existem ainda, ginásio, jogos e eurtímia que fazem parte do curso na escola secundária. Assim, embora os exames finais possam estar cada vez mais próximos, o ser humano na sua plenitude está ainda a exercitar e a aprender (Clouder & Rawson, 2003, p. 80).

Segundo Clouder & Rawson (2003, p. 85), neste ensino de quatro anos, do 9.º até ao 12.º ano, existe um curriculum de ofícios, materializado nos trabalhos de cobre e forja em joalharia, trabalho em prata no 11.º ano, e escultura no 12.º ano, estes são apenas alguns exemplos das muitas possibilidades criativas. Na pintura e nas artes plásticas em geral, os estudantes continuam a usar diferentes métodos, estilos e técnicas. O drama e a música são igualmente importantes. Assim, no final destes quatro anos de Educação Waldorf, cada estudante estará familiarizado e capaz de lidar com tecnologias da informação e com todas as necessidades do quotidiano. Estes adolescentes e futuros adultos nestes anos vivenciarão, ainda, viagens e visitas a teatros, museus, acampamentos, viagens de campo, intercâmbios de turmas no estrangeiro por um período de algumas semanas, trabalharão juntos com pessoas menos privilegiadas, experimentarão situações de trabalho e farão uma viagem cultural ao estrangeiro.

No 11.º ano, uma das lições principais é dedicada ao conto medieval Parzival, escrito por Wolfram von Eschenbach no início do século XIII (Clouder & Rawson, 2003, p. 82). Na Pedagogia Waldorf, a abordagem de contos, lendas e mitos, começa desde o primeiro ano de jardim de infância até aos últimos anos de ensino. Como

sempre, nesta pedagogia, os temas e todas as experiências de aprendizagem são escolhidos em função da faixa etária e do estágio de desenvolvimento do aluno, e os contos não são exceção. Deste modo, o conto Parzival ao narrar as aventuras e desafios interiores de um jovem adulto em busca do Santo Graal, alimenta a imaginação e a criatividade e, principalmente, estabelece uma relação com a evolução interior dos adolescentes, criando-se imediatamente uma relação empática (Clouder & Rawson, 2003, p. 83).

Por sua vez, no 12.º ano, a arquitectura é a última aula principal de estética. Para Steiner a arquitectura era extremamente importante, porque necessitamos dela como abrigo para viver. A arquitectura dialoga com a esfera social e na arquitectura vivem todas as formas de arte e de ofícios, como esclarecem os autores Clouder & Rawson (2003, p. 84):

“[a Arquitectura] É a arte da qual não podemos prescindir: sempre que construímos, criamo-la e ela revela aquilo que nós somos. Os nossos edifícios são uma imagem exterior de como nos sentimos, tal como habitamos os nossos corpos, e que expressa os nossos padrões de pensamento, a nossa capacidade de lidar com o mundo material, os nossos estados de alma, o nosso sentido de direcção e os nossos hábitos sociais. Na sequência da sua evolução ao longo dos últimos cinco mil anos, ela permite ao aluno ver a variedade enorme da vida humana com as suas complexidades insondáveis e diversas, e ainda a sua unidade na procura comum por algo melhor. Pode ser comparada ao longo do tempo, digamos, uma pirâmide egípcia comparada com um arranha-céus, uma cabana somali de lama com uma catedral gótica, e considerá-las de igual valor como prova da condição humana. A Arquitectura contém todas as artes e é um produto de todos os sentidos humanos. Afecta-nos continuamente, mesmo que inconscientemente, e o mundo é, por sua vez, influenciado pela sua prática. Para os jovens com dezoito anos de idade é como ler uma linguagem nova e estimulante, a linguagem da evolução humana e dos ideais”.

Efectivamente, para Steiner o estímulo constante dos sentidos a um nível elevado, por exemplo, a educação pela arte, no contexto da Pedagogia Waldorf, leva o aluno a deixar fluir sentimentos, a exercitar pelo menos a sua “inteligência intuitiva”, uma das várias inteligências defendidas por Howard Gardner (Williams & Newton, 2007b). Por sua vez, o estímulo constante dos sentidos leva a uma maior auto-consciência e à dimensão espiritual, imaterial. Este exercício de auto-reflexão e entrada no espiritual leva o aluno, ou qualquer outro individuo, a conhecer, progressivamente e de forma mais completa, as dimensões e capacidades do seu ser, como podemos perceber através do clarificador modelo da Poética da Alma (Soares, 2007), e como fundamentam as seguintes palavras de Steiner, numa interpretação das ideias de Schiller, uma das suas principais fontes de inspiração (Steiner, 1923-25 cit in Nobel, 2005, p. 180):

“[o ser humano] pode racionalizar a actividade dos sentidos e elevar a dimensão sensorial a um plano superior de consciência, de modo que ela actue como tal numa forma espiritual. Desta forma, o ser humano atinge um estado de espírito entre as compulsões da lógica e da Natureza (Stofftrieb e Formtrieb). Schiller considera o ser humano como estando num tal estado de espírito quando ele vive a arte. A compreensão estética do mundo olha para a dimensão sensorial, mas de modo a encontrar o espírito nela.”

A dimensão espiritual estava subvalorizada já no tempo de Steiner, como o próprio o constatava, esforçando-se por a resgatar. Porém, nos nossos dias, essa dimensão espiritual encontra-se ainda mais debilitada. Em pleno século XXI, a população mundial, principalmente a civilização ocidental, é marcada pela “mentalidade terra plana” e pelo “materialismo científico” (Wilber, 2005). Segundo este autor, apenas uma franja da sociedade mundial conseguiu trabalhar-se de forma a adquirir uma mente que funciona em plenitude, isto é, que utiliza de forma combinada e integrada o hemisfério esquerdo (racional-analítico) e o hemisfério direito (intuitivo-sintético), ou seja, uma mente integral – ou “omnifásica” (Williams & Newton, 2007b). Ken Wilber é um psicólogo, filósofo, escritor, e sobretudo um pioneiro, que tal como Steiner marcará o seu tempo. Wilber é um dos principais

pioneiros da Psicologia Transpessoal e um dos primeiros psicólogos ocidentais a realizar um mapa da consciência e a ter uma visão global da mesma. Wilber integra e valoriza as diferenças nas várias abordagens – Freud, Jung, Maslow, May e outros, bem como as de grandes líderes espirituais como Buda ou Krishnamurti – numa verdadeira síntese entre o ocidente e o oriente, entre o hemisfério esquerdo e o hemisfério direito. De facto, Wilber consegue integrar todas as áreas do conhecimento numa revolucionária metateoria designada Modelo Integral (Wilber, 2005). De forma similar, Raul Guerreiro refere que o século XXI está cada vez mais dominado por uma compreensão “materialista-cientifista” do ser humano, o que trouxe “demasiada formatação” (Oliveira, 2010a).

Todos estes princípios e actividades descritas da corrente pedagógica Waldorf levam a que habitualmente lhe chamem “arte de ensinar” e “educação pela arte”, pois desenvolve os sentidos das crianças, jovens e adolescentes, estimulam a imaginação, a vitalidade e a alegria de viver, com o enfoque sempre numa maior ligação e respeito pela Natureza.

1.3. Reverência pela Natureza

“Não podemos vencer esta batalha para salvar espécies e o ambiente sem criarmos uma ligação emocional entre nós e a própria natureza – porque não lutaremos para salvar aquilo que não amamos.” (Gould, 1991, cit in Orr, 2004, p. 43).

Ter sempre a natureza e o planeta em mente é algo elementar na Pedagogia Waldorf. Nesta pedagogia, este enorme respeito pela natureza é fomentado e estimulado desde os primeiros anos da infância, no jardim de infância Waldorf. Como confirmam os autores e professores Waldorf, Clouder & Rawson (2003, p. 87), uma das mais importantes tarefas da educação, agora mais que nunca, é estabelecer uma relação saudável com a natureza. O que se pode constatar, a partir destes autores, é que uma verdadeira sensibilidade pelo meio ambiente inicia-se, efectivamente, logo nos primeiros anos de vida. Contudo, não basta os educadores dizerem às crianças que se deve respeitar sempre a natureza. Os autores sublinham que este conhecimento

deve revestir a nossa vontade, deve tornar-se parte de um senso comum saudável, o que é algo que as crianças podem aprender muito melhor que os adultos Clouder & Rawson (2003, p. 87). O mesmo que dizer que as crianças precisam muito mais da experiência directa com a natureza do que de simples conceitos, que irão aprender em detalhe mais tarde.

Destaco a realidade do jardim de infância Waldorf por ser um período distinto, para que mais tarde surja uma sensibilidade efectiva pela natureza e, conseqüentemente, boas práticas ambientais, ou então tudo estará dificultado.

Todavia, o educador ou o professor devem ter muito cuidado na forma como apresentam e abordam determinados temas e questões ambientais. Deverão sempre adaptar o tema à faixa etária do aluno, como esclarecem os autores Clouder & Rawson (2003, p. 88):

“Se expusermos as crianças não preparadas à ideia de que as pessoas são destrutivas e responsáveis pela poluição do ar, das águas e do solo, há o perigo de as crianças perderem a confiança que trazem com elas de que o mundo é bom e pleno de significado. Isto pode levar à alienação e à insegurança na adolescência, ou mais tarde. Nem deveríamos dar aos nossos filhos imagens românticas de um mundo sentimental que nunca existiu. [...] Não é de um mundo sentimental que as crianças precisam, porque acima de tudo ele é superficial e irreal. Aquilo que as crianças precisam de encontrar é o mundo real, explicado pelos adultos nos quais elas confiam, em termos simples mas não simplistas, que elas possam entender. Isso significa (...) imagens concretas vindas do mundo com o qual as crianças estão familiarizadas”.

Ainda pouco divulgada em Portugal, a Educação Waldorf tem como princípios trabalhar a favor, e não contra, a tendência natural das crianças para serem activas, valorizar as experiências sensoriais nos primeiros anos de vida e viver ao ritmo das estações do ano (AAVV, 2006).

Incontornável é o caso do jardim de infância São Jorge, em Alfragide, actualmente com crianças dos quatro aos seis anos de idade, as quais brincam livremente, com objectos pouco elaborados, e também com pedras, conchas, entre

outros. Vinte vagas, vinte crianças. Paula Martinez, responsável pela instituição, assegura que as crianças estão na escola como se estivessem em casa – as actividades são muito simples e não há notas (Oliveira, 2010b).

O facto de ser dada às crianças a oportunidade de experienciarem livremente os espaços envolventes, principalmente os exteriores repletos de natureza, e de contactarem com a sua região e comunidade local, tudo isto fomentado ao longo de todo o ensino Waldorf, ajudará na criação de valores, na construção da identidade, entre outros aspectos. Como clarifica o autor e professor norte-americano de estudos ambientais e política Orr (2004, p. 148):

“[...] Educação que sustenta e nutre uma reverência pela vida ocorreria com mais frequência fora-de-portas e em relação à comunidade local. Constituiria uma competência básica [...]. Isto ajudaria as pessoas a tornarem-se não apenas literadas, mas ecologicamente literadas, entendendo os requisitos biológicos da vida humana na terra. Isso forneceria competências básicas às quais eu chamei ‘artes de design ecológico’, isto é, um conjunto de capacidades de percepção e de análise, sabedoria ecológica e meios práticos essenciais para construir coisas que se enquadrem num mundo regido pelas leis da ecologia e da termodinâmica”.

Embora actualmente não existam, ainda, escolas Waldorf do 1.º ciclo do ensino básico com oito anos de escolaridade, nem dos ciclos seguintes, outro exemplo da Pedagogia Waldorf em Portugal é o Jardim de Infância Waldorf Internacional – Associação Infância Viva, em Barão de São João, no concelho de Lagos, Algarve. Fundado pela alemã Eva Herre, em 1992, conta hoje com trinta crianças (AAVV, 2006). Herre ressalta que para além da vertente artística, a Pedagogia Waldorf está muito enraizada também no respeito e na admiração pelo mundo, incutindo nas crianças a capacidade e a responsabilidade de intervir na preservação da natureza. A fundadora diz que os pais que procuram o seu jardim de infância desejam que os seus filhos tenham uma formação com mais liberdade e em harmonia com a natureza, saudável para o corpo, alma e espírito (AAVV, 2006). De acordo com Oliveira (2010a), ainda no Algarve, em Figueira, município de Vila do Bispo, um corajoso grupo de mães, pais e professores mantém hoje a Escola Livre do Algarve como

primeira escola Waldorf do 1.º ciclo do ensino básico em Portugal, não de oito mas de quatro anos de escolaridade.

A essência da Pedagogia Waldorf pode ser expressa como uma arte de facilitar o desabrochar de competências inatas e únicas. Para tal, o principal é saber reconhecer e afastar os obstáculos que se apresentem. Cultiva-se uma permanente reverência pedagógica por cada estudante como autêntico representante da humanidade e do princípio superior presente na sua constituição tríplice: material-anímica-espiritual. Os docentes dedicam-se eles próprios a uma permanente auto-educação (Oliveira, 2010a).

No que diz respeito aos anos de ensino seguintes, após o jardim de infância, do 1.º até ao 4.º ano, os alunos vivenciam *in locu* a natureza através de diversas actividades, entre elas a jardinagem, a agricultura e a observação da vida das plantas. Posteriormente, a partir do 5.º até ao 7.º ano de ensino, Steiner colocou maior enfoque na tipologia das rochas e dos minerais. Segundo Clouder & Rawson (2003, p. 103), nos 5.º, 6.º e 7.º anos os alunos compreendem o contorno de uma extensa fundação na botânica, mineralogia e nos estudos de solos combinados com a prática da jardinagem. No 7.º ano voltam à biologia humana, agora com enfoque nos temas saúde e nutrição, os quais estabelecem uma forte ligação com o ambiente, pois são estudantes que estão a experienciar a puberdade e todas as questões inerentes à aparência física.

No 8.º ano, o último ano com o professor generalista, os alunos, já com catorze anos de idade, estão no final da sua infância, segundo Steiner. Dá-se aquilo a que ele chama maturidade ligada à terra, “Erden-Reife” (Clouder & Rawson, 2003, p. 105). Para si, a puberdade é um tipo de maturação do lado “terrestre ou terreno” do ser humano. Neste ano de ensino, a biologia humana continua a desempenhar um papel determinante, relativamente aos seguintes temas: leis físicas exteriores, os órgãos, o esqueleto e os músculos. Temas estes acompanhados de questões relativas à reprodução.

Mais tarde, no ensino de quatro anos, do 9.º ao 12.º ano, nomeadamente no 9.º e 10.º ano, já com vários professores especialistas e respectivos blocos de aulas, o trabalho ambiental marca um papel fundamental na prática destes blocos. De acordo com os autores Clouder & Rawson (2003, p. 106), existem frequentemente cerca de três semanas de agricultura e de silvicultura práticas, durante as quais os alunos trabalham sozinhos ou em grupos em quintas sob a supervisão de profissionais. No

caso do 11.º ano, aborda-se o desenvolvimento da criança, a aquisição da linguagem e a parentalidade, e continua a prática de realização de tarefas ambientais. Por fim, no 12.º ano, os alunos estudam a evolução humana e questões éticas, como a engenharia genética e a intervenção humana na evolução – questões estas que requerem uma abordagem filosófica e científica, como bem sintetizam os autores Clouder & Rawson (2003, p. 107):

“O que começou com a criança quando conduzida a um encontro ingénuo com a natureza através da história e do festival, através de brincadeiras e experiência directa, tornou-se num entendimento ecológico complexo da unidade essencial dos fenómenos naturais. Uma atitude holística tem sido cultivada, embora não menos científica por ser holística. A admiração transformou-se num questionamento vivo, a qual se tornou conhecimento com responsabilidade para com o mundo natural”.

Um aspecto que importa realçar e elogiar é o facto de muitas destas escolas e jardins de infância Waldorf mostrarem a sua sensibilidade, preocupação pela natureza e pelo bem-estar dos alunos, o que se reflecte na escolha da sua alimentação, dado que dispõem de uma oferta alimentar saudável e vegetariana. Tal pode ser verificado, por exemplo, no Jardim de Infância Waldorf Internacional, onde a alimentação é constituída por pratos vegetarianos (AAVV, 2006).

Constato, ainda que de forma introdutória, que a sensibilidade, a abordagem holística e o pensamento integral da Pedagogia Waldorf, torna-a uma proposta educativa inovadora face à educação convencional ainda pouco sensível às questões ambientais, à intuição e criatividade do aluno. O autor Orr (2004, pp. 30-31) aponta a tarefa da educação com base nos problemas e desafios actuais, dimensões trabalhadas na Pedagogia Waldorf:

“Olhando para o século XXI, vejo a tarefa de educar mentes capazes de construir uma ordem mundial sustentável, exigindo padrões mais abrangentes e que ecologicamente expliquem a verdade. Os arquitectos da visão moderna do mundo, especialmente Galileu e Descartes, assumiram que as coisas que

pudessem ser pesadas, medidas e contadas eram mais verdadeiras do que aquelas que não pudessem ser quantificadas. [...] A filosofia de Descartes separou o ser humano da natureza, despojou todo o valor intrínseco da natureza, e depois procedeu à divisão da mente e do corpo. [...] O seu legado para o meio ambiente do nosso tempo é a paixão fria para refazer o mundo como se estivéssemos apenas a remodelar uma máquina”.

Desta forma, a educação tradicional forma cidadãos racionalmente desenvolvidos mas intuitivamente iliterados (Williams & Newton, 2007b). A propósito disto Orr (2004, pp. 30-31) acrescenta o seguinte:

“Sentimentos e intuição foram rejeitados como coisas vagas, partes qualitativas da realidade, tais como a apreciação estética, a lealdade, a amizade, o sentimento, a empatia e a caridade”.

Em suma, todos estes aspectos e dimensões que o autor aponta como soluções para os problemas e desafios actuais da Educação, fizeram sempre parte integrante do curriculum Waldorf desde 1919 até à contemporaneidade, do que é exemplo a “ciência espiritual”.

1.4. Cooperação em vez de competição

A Pedagogia Waldorf respeita e promove a experiência individual do aluno mas igualmente o trabalho de grupo – a cooperação. A cooperação é promovida não só entre os alunos, mas também entre todos os intervenientes da escola. Esta pedagogia tem como processo de trabalho a cooperação entre alunos, pais, professores e restante comunidade envolvente. Como confirma Raul Guerreiro (Oliveira, 2010b), os pais desempenham um papel activo e determinante, pois trabalham com os professores para a “realização democrática de uma auto administração”. Guerreiro sublinha que geralmente há uma participação entusiasta e total da família ao longo de todo o ciclo Waldorf, de tal modo que não se coloca a questão de uma súbita

desistência dos pais, ou de uma crise de adaptação forçada do aluno que muda para o sistema de ensino regular não Waldorf.

Este espírito e prática de cooperação ficam reforçados pelo facto de não existirem notas nem retenções, abrindo-se, assim, espaço à entreajuda e ao respeito pelo ritmo de cada aluno. Guerreiro, refere que nas escolas Waldorf não existe a “desonrosa avaliação do desempenho infantil ou juvenil, segundo uma notação numérica importada do mundo industrial” e sublinha que “as crianças em idade escolar não têm nada a desempenhar nessa fase da vida” (Oliveira, 2010b).

Efectivamente, não há semelhança entre a Pedagogia Waldorf e o currículo oficial. De acordo com Guerreiro (Oliveira, 2010b):

“Na educação Waldorf foi abolida o escandaloso método de repetição de anos. A humilhante prática do ‘chumar’ é considerada como frontalmente contrária à condição humana, pois nenhuma biografia pode ser interrompida, em estilo colapso, a fim de se repetir a vida e remeter uma criança, tal qual um produto de segunda escolha, de volta à ‘linha de produção’.”

Este professor Waldorf, esclarece que o mais importante é facilitar a descoberta da vida e remover obstáculos nos percursos individuais das crianças, para que assim expressem competências inatas e únicas (Oliveira, 2010b).

A promoção da cooperação entre professores, em vez da competição ou do individualismo, é conseguida na Pedagogia Waldorf sobretudo pela ausência de uma estrutura hierárquica na escola. De facto, não há um director e docentes hierarquicamente no patamar inferior. Os autores e professores Waldorf Clouder & Rawson (2003, p. 115) confirmam:

“A ausência de uma estrutura hierárquica também garante que os professores bem-sucedidos e hábeis não sejam promovidos fora da sala de aula numa posição burocrática ou gerencial. A sua ambição só pode ser tornarem-se professores ainda melhores para o benefício directo da criança. Professores experientes tornam-se naturalmente cada vez mais envolvidos no apoio e na orientação dos novos colegas e na contribuição para o processo de formação

de professores”.

Os educadores e professores Waldorf dedicam-se à criação de um amor genuíno pela aprendizagem no interior de cada aluno. Através do uso livre das artes e de actividades ao serviço do estágio de desenvolvimento do aluno, uma motivação interna para aprender é desenvolvida nos estudantes, que não têm a necessidade dos competitivos testes e notas.

Para Eva Herre, ligada ao Jardim de Infância Waldorf Internacional, a Pedagogia Waldorf não é apenas uma pedagogia, é também um método e uma atitude que estão ligados ao modo global de encarar o mundo. Como a questão da competição e da cooperação deve ser trabalhada logo na infância, os jardins de infância e as escolas do 1.º ciclo desempenham um papel fundamental.

Herre comprova e esclarece do seguinte modo (AAVV, 2006):

“É importante dar tempo e espaço suficientes para uma aprendizagem sem competição e sem pressas. A pedagogia Waldorf é um movimento mundial com uma forte abordagem multicultural, que torna as crianças mais autónomas e responsáveis, com consciência étnica e respeito pela diversidade, procurando formas de se integrar e participar numa sociedade saudável”.

A Pedagogia Waldorf, na sua essência, promove valores e competências que são elementares, com vista ao saudável desenvolvimento do aluno e para que este fique preparado o melhor possível para os desafios da vida. Coloco em destaque três aspectos intrínsecos desta “arte de ensinar” – a educação pela arte, o respeito profundo pela natureza e a importância da cooperação.

De facto a sensibilidade, os princípios holísticos e o pensamento integral, que estão na base da Pedagogia Waldorf, fazem dela uma alternativa educativa ao ensino convencional. Apesar de completados noventa anos de existência, a Pedagogia Waldorf continua revolucionária e inovadora. Porque será? Isto acontece porque uma das suas maiores características é a flexibilidade e adaptabilidade, pois está sempre em constante mudança, e principalmente, por operar em função do desenvolvimento

universal humano, ou seja, trabalha com qualidades que não variam na sua essência ao longo dos séculos e em diferentes culturas.

O curriculum da Pedagogia Waldorf centra-se no aluno e no seu processo de desenvolvimento, ao contrário da educação convencional que apresenta um currículo centrado mais nos conteúdos do que no processo educativo e de desenvolvimento humano.

Actualmente, há mais de mil Escolas Waldorf e perto de dois mil jardins de infância, em cerca de sessenta países. Mas em Portugal esta pedagogia tem ainda pouca expressão. Esta pedagogia foi implementada no nosso país apenas em 1984, e actualmente existem cerca de seis estabelecimentos (consultar o apêndice documental número 20). São estabelecimentos que garantem não ser contrários ao mundo moderno ou à tecnologia, mas que fazem questão em conhecer em detalhe as fases correctas da psique infantil, no sentido de uma saudável introdução gradual das crianças à realidade dos nossos tempos.

Em suma, a Pedagogia Waldorf, ou a “arte de educar” de Rudolf Steiner, é uma renovação conceptual alargada por uma verdadeira antropologia científico-espiritual do ser humano e para o ser humano.

2. Vivenciar a Pedagogia Waldorf

Como pensei ser fundamental passar do campo teórico, da pesquisa do tema escolhido para o relatório da Prática de Ensino Supervisionada, para o campo da prática, visitei algumas Escolas Waldorf do nosso país.

Após algum tempo a estabelecer contactos com algumas escolas, com grande entusiasmo verifiquei que, na generalidade, tive aceitação para a realização das visitas. Contudo, não me era possível visitar todas as escolas, dado o curto espaço de tempo e os diferentes locais do país onde estas se localizam. Apesar de se constituir uma preciosa experiência pessoal e um enriquecimento para este relatório, talvez se traduzisse num excesso de informação tendo em conta o tempo disponível para a realização do relatório. Deste modo, tive a possibilidade de escolher as escolas que mais me interessava conhecer e vivenciar no presente momento, sobretudo, escolas de referência nacional e internacional que tivessem ciclos de ensino diversificados. No entanto, eu não poderia visitar Escolas Waldorf com ciclos de ensino correspondentes aos ciclos de ensino do meu mestrado (3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário), visto que em Portugal, por enquanto, existem apenas Jardins de Infância Waldorf e Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico Waldorf. Para mim, o mais importante era experienciar a realidade de uma Escola Waldorf, mesmo não correspondendo aos ciclos de ensino do mestrado.

Decidi, então, visitar o Jardim de Infância Waldorf Internacional – Associação Infância Viva e a Escola Livre do Algarve – Associação Pedagógica dos Estudos Waldorf. Escolas estas que desde o primeiro instante me revelaram o “espírito Waldorf”, uma vez que as suas respostas me chegaram com bastante simpatia, gratidão e disponibilidade.

2.1. Jardim de Infância Waldorf Internacional – Associação Infância Viva

Visitei o Jardim de Infância Waldorf Internacional no dia 23 de Abril de 2012 pelas nove horas, altura em que o jardim de infância entrava em funcionamento.

Este jardim de infância Waldorf situa-se em Monte Judeu, freguesia de Barão de São João, concelho de Lagos. Este jardim é uma Associação Sem Fins Lucrativos,

registada como uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Esta associação foi fundada há vinte anos por Eva Herre, educadora de nacionalidade alemã. Começou como uma iniciativa particular em casa da própria educadora e foi mudando de lugar de acordo com as necessidades do grupo, que ia crescendo. Em 2001 foi fundada a Associação Infância Viva, da qual fazem parte pais, educadores, professores, e outras pessoas interessadas pela educação, pela Pedagogia Waldorf e pela Antroposofia.

O contexto que envolve o jardim de infância é rural, vislumbrando-se, assim, uma atmosfera serena e uma paisagem repleta de natureza, o que possibilita uma vivência intensa das crianças com a natureza e com todas as mudanças que nela ocorrem ao longo do ano.

O próprio recreio deste jardim de infância é espantoso, com dimensões bastante agradáveis e cheio de espaços verdes. O jardim conta com diversas construções que apelam à imaginação de qualquer criança e adulto. No que diz respeito aos espaços verdes, destaco os seguintes: zonas de relva, floreiras, canteiros, diferentes árvores e arbustos, aos quais as crianças adoram trepar, zona de compostagem, uma pequena horta, entre outros elementos. Relativamente às construções que existem no recreio e que fazem as delícias das crianças, destaco as seguintes: uma casa na árvore, em madeira, uma outra no solo, uma caixa de areia para construções de areia e para brincar com água, uma tenda feita com arbustos e uma estrutura com canas que irá ser coberta de vegetação, um baloiço, uma espécie de coreto, bancos de jardim, um forno-a-lenha, entre outras construções. Todas elas construídas com materiais naturais como a madeira e a pedra. Assim, no instante em que entrei pelo portão da escola fiquei surpreendido com o local mágico onde eu me encontrava.

A fachada do edifício da escola pareceu-me, à primeira vista, semelhante a um jardim de infância de ensino tradicional e aparentemente em boas condições.

Relativamente ao interior do edifício, lembro-me de ver um átrio de entrada, com bancos corridos e cabides para arrumar as roupas e as pantufas das crianças em redor das paredes. Este átrio dava acesso às seguintes divisões: uma secretaria ou gabinete administrativo, uma casa-de-banho dos adultos e outra das crianças e, por último, a sala de actividades das crianças que acompanhei. Por esta sala podíamos percorrer todas as restantes divisões, uma vez que havia uma porta ao fundo que dava acesso a um pequeno corredor, onde encontrávamos uma sala de arrumos, uma cozinha e uma sala polivalente (refeitório e dormitório). Ao fundo da sala polivalente

havia uma porta de acesso a outro átrio interior, que dava para a segunda sala de actividades. Uma das educadoras ou jardineiras Waldorf levou-me a conhecer todas as divisões referidas, porém, assim que entrei no interior do edifício senti que estava a entrar num conto de fadas. No átrio da entrada, por baixo dos bancos corridos, reparei logo que aí estavam os sapatos das crianças. Isto porque à entrada as crianças trocam o calçado do exterior que usam normalmente, por calçado mais limpo e confortável, como botas e pantufas, de preferência feito de materiais naturais. Já no interior da primeira sala de actividades, vi como o espaço era acolhedor e sereno, as paredes estavam pintadas com manchas de cor que lhe davam um aspecto irregular e, simultaneamente, regular porque os tons se repetiam. Os tons das paredes, dos tecidos que desciam do tecto e os vários candeeiros esféricos enormes de papel, entre outros elementos, apresentavam-se em tons pastel próximos do rosa claro. Ao longo da manhã a educadora Waldorf, Filipa Brito, que eu acompanhava, explicou-me que era um “tom pêsego”, porque nestes primeiros anos da infância estes tons transmitem calma e serenidade às crianças. Elas não sentem as cores da mesma forma que nós adultos as sentimos. As crianças vêem uma cor, mas vivenciam e sentem os efeitos da sua cor complementar, estes “tons pêsego” têm como cor complementar um tom azul/verde água, que transmite calma e serenidade. A educadora referiu ser este o motivo pelo qual os jardins de infância Waldorf são “cor-de-rosa”. Fui surpreendido também pelo facto de quase todos os elementos das diferentes divisões serem em madeira, como por exemplo o chão, os tectos, os equipamentos como as mesas e as cadeiras, assim como alguns dos brinquedos das crianças. Havia também tecidos por todo o lado, desde tecidos suspensos nos tectos, para o tecto não parecer tão alto à criança, até à integração de alguns dos equipamentos das salas e dos próprios brinquedos das crianças. De facto esta pedagogia privilegia o uso de materiais naturais tais como a madeira, o tecido de algodão e sedas, a pura lã virgem, a cera de abelha, o papel, entre outros. Tudo o que eu tinha lido e pesquisado acerca da Pedagogia Waldorf, estava agora a revelar-se aos meus olhos naquele espaço onírico.

As cerca de vinte crianças que acompanhei durante a visita iniciaram a manhã com o brincar livre, sendo esta a actividade mais importante da infância, e com a preparação dos legumes para o almoço. Algumas crianças ajudaram, ainda, a preparar a actividade desse dia que era a pintura com aguarela, depois algumas crianças quiseram participar e a actividade foi iniciada com uma canção acompanhada de gestos. Cada dia da semana tem uma actividade principal específica, isto é, à segunda-

feira é o dia da pintura com aquarela, à terça-feira é o dia da modelagem com cera de abelha e/ou costura, à quarta-feira é o dia da carpintaria, à quinta-feira é o dia da confecção do pão e da pizza e, por fim, à sexta-feira é o dia das limpezas, é o encerrar da semana e a preparação para a nova semana que há-de vir. Deste modo, tudo tem um ritmo e uma repetição. Como me explicaram as educadoras de infância Waldorf, no final das actividades lectivas as palavras-chave da Pedagogia Waldorf são Ritmo e Repetição, de forma a dar estrutura, segurança e confiança à criança. As outras palavras-chave são Modelo e Imitação, na medida em que a criança deve ter um bom exemplo através do adulto e da sua atitude para poder imitar e aprender, uma vez que a criança nesta idade aprende sobretudo através da imitação e do sentir, e não através da intelectualização e da palavra.

De volta à descrição da actividade de pintura com aquarela, cerca de seis crianças estavam sentadas à volta de uma mesa com a sua prancheta de madeira e uma folha de papel de tamanho A3. Estas folhas foram previamente passadas por água, na pequena bancada da sala, para as crianças experienciarem a técnica da aguada. As cores usadas na Pedagogia Waldorf, quer em desenho quer em pintura, são baseadas nos estudos das cores realizados por Goethe. São as três cores primárias mais uma tonalidade de cada uma delas, o amarelo limão, o amarelo dourado, o vermelhão, o carmim, o azul ultramarino e o azul da Prússia. No início do ano faz-se pintura apenas com uma cor para as crianças poderem vivenciar as cores individualmente. Depois de experimentarem todas as cores individualmente, começam a pintar com as duas tonalidades de cada cor, depois com duas cores de tons diferentes para descobrirem novas cores, e só no final é que utilizam três cores, normalmente as três cores primárias. No 1.º ciclo do ensino básico a paleta de cores aumenta tal como os tons das paredes das escolas e a sua decoração passa dos “tons pêssego” e “rosa-claro” para os amarelos e os laranjas. Todos estes aspectos alteram-se à medida que as crianças crescem e ganham novas percepções e necessidades. Tudo se baseia nos estádios de desenvolvimento da criança. Quando questionei a educadora acerca dos cantos das folhas de papel serem redondos, disse-me que há vários motivos, nomeadamente, as folhas de papel não apresentavam um aspecto rectangular rígido devido aos seus limites bem definidos e estanques, dando à criança a possibilidade de dar mais expansão à sua criatividade. Na verdade, estes cantos redondos tornam a forma mais suave, dinâmica e agradável ao tacto. Penso que a folha se torna mais orgânica com estas curvas, por serem mais naturais. Também os lápis de cera, muito

utilizados, não têm a forma cilíndrica tradicional mas antes apresentam-se em blocos de cera, nas seis cores referidas anteriormente. Pensei que esta forma, em blocos de cera, tivesse o objectivo de promover a mancha em detrimento do detalhe. Na verdade, estes blocos de cera de abelha natural, têm a forma mais apropriada para as crianças mais pequenas porque ainda estão a desenvolver a motricidade fina e a “pega em pinça”. Estes blocos de cera são mais duros, apropriados à forma de desenhar e à força com a qual as crianças desenham, e não se partem. As crianças que no próximo ano lectivo vão para a escola já usam os bastões de cera com mais cores para que possam desenhar de forma mais pormenorizada e desenvolver mais a motricidade fina.

Simultaneamente à actividade de pintura com aguarela e brincar livre, decorriam os preparativos para o almoço. Foi então que me juntei a uma outra jardineira de infância e a um menino que estavam numa outra mesa, redonda, a cortar vegetais para a sopa e para a salada. Nesta pedagogia todos trabalham e se entreadjudam em todas as tarefas diárias, e eu não podia ser uma excepção. Então, com grande entusiasmo e prazer ajudei na preparação dos vegetais e fui observando a mesa na qual as crianças terminavam as aguarelas. Achei fantástica a forma como os adultos deixavam as crianças ajudar nestas tarefas diárias, tão básicas, e como as crianças adoram fazer tudo. Penso que as crianças devem vivenciar uma enorme sensação de que são capazes e úteis, no fundo o que querem é imitar o adulto. Este aspecto foi um dos mais marcantes e positivos que vivenciei nesta visita. Ainda tive tempo para fazer dois trabalhos plásticos na companhia de algumas crianças. Fiz uma pintura com aguarela e um desenho com blocos de cera. As crianças que tinham terminado de pintar brincavam livremente pela sala, nas zonas e recantos com brinquedos. O brincar livre nestes primeiros anos é fundamental.

Depois do momento de arrumação da sala, tão importante como o brincar, as crianças seguiram a educadora e foram todas lavar as mãos, sendo convidadas com uma canção. Enquanto se espera que todas estejam prontas, canta-se ou fazem-se jogos de dedos no átrio interior da entrada. Continuando a cantar, a educadora colocou o Pingo do Céu na mão de cada criança, a qual o cheirava e depois o passava pela cabeça, braços, tronco e pernas. Neste pequeno ritual utilizou-se um óleo feito com rosmaninho, alecrim, alfazema, entre outros ingredientes do jardim. O Pingo do Céu não serve só para estimular o olfacto, dado que este foi sendo estimulado ao longo da manhã com os legumes, o cheiro delicioso que vinha sempre da cozinha.

Este ritual serve para iniciar um momento de concentração que vai ser a Roda Rítmica e o almoço, depois de toda a expansão que ocorreu durante a manhã, uma forma de voltar à calma e para se ter a percepção do próprio corpo e dos seus limites. A cabeça está ligada ao pensar, o peito está ligado ao sentir e os membros estão ligados ao agir. De facto, neste ritual vivi um momento que eu diria mágico. Fizemos depois a Roda Rítmica, momento em que todos se reúnem para dar os bons dias, para cantar, fazer jogos de dedos e dançar. Este momento é sempre acompanhado de gestos que estão de acordo com as músicas que são cantadas e estas músicas estão sempre ligadas à época que está a ser vivida, normalmente ligadas ao que está a ocorrer na natureza, ou às festas e celebrações que estamos a vivenciar. Depois da Roda Rítmica é o momento do almoço.

Enquanto o grupo de crianças da outra sala de actividades tinha ido brincar para o recreio, o grupo de crianças que eu acompanhava foi almoçar. Desta forma, a sala polivalente não ficava cheia e conseguia-se um ambiente sereno e intimista. As crianças tinham ajudado também na preparação da mesa e a trazer os recipientes com a comida. Imitando a educadora, todos nós cantámos e fizemos gestos que simbolizavam o nosso agradecimento pela dádiva da Natureza que estava ao nosso dispor – o nosso almoço. Considerei bastante positivo promover esta gratidão nas crianças pelo o que a Natureza nos oferece, pela nossa comida. As refeições no jardim de infância são sempre biológicas e ovo-lacto-vegetarianas, tendo sempre em atenção o cereal do dia. As crianças serviam-se umas às outras e, por vezes, serviam os adultos. Voltei a ficar fascinado pela vontade de imitar e de ajudar das crianças em todas as tarefas, principalmente por serem crianças entre os 3 e os 6 anos de idade. De facto, participam em todas as tarefas e fazem-nas incrivelmente bem, tal como os adultos. São tarefas onde, normalmente, não vemos as crianças a participar, tanto no contexto do ensino tradicional como no quotidiano das próprias famílias. Com estas tarefas a Pedagogia Waldorf estimula a autonomia, a vontade, a realização e a auto-estima das crianças, e o desenvolvimento saudável e harmonioso da individualidade da criança, uma vez que as vivências destes primeiros anos reflectir-se-ão na idade adulta. Estas tarefas preparam as crianças para viverem em sociedade. Achei curioso que as crianças ao servirem-se umas às outras, para saberem se devem servir pouco ou muito, perguntam “Anãozinho ou gigante?”. Terminado o almoço agradecemos a refeição e as crianças foram brincar livremente para o recreio e foi a vez do outro grupo almoçar.

As educadoras mostraram-me todo o espaço do recreio, os seus recantos e algumas curiosidades. Com um recreio repleto de espaços verdes, perguntei se as crianças iam realizar tarefas ligadas à natureza. Voltaram a explicar-me que a brincadeira livre era a actividade mais importante, por ser o mais adequado às suas idades. As actividades ambientais, tal como todas as outras actividades, são realizadas pelos adultos na presença das crianças, na medida em que os adultos são um modelo para elas. Como as crianças aprendem pela imitação, ao verem os adultos a desempenharem tarefas na natureza, observam-nos e, muitas vezes, os imitam. Tendo em conta isto, existem ferramentas para os adultos e ferramentas adequadas ao tamanho das crianças. Comecei, então, a limpar o recreio das folhas secas que estavam caídas e, a certa altura, duas crianças já usavam as suas ferramentas e faziam o mesmo que eu.

Perto das catorze horas preparavam-se as pequenas camas no dormitório, para as crianças que iam permanecer no jardim de infância até às dezassete horas, altura em que os pais as vinham buscar. As outras crianças iam embora às catorze horas. Deste modo, há possibilidade de dois horários, o horário das nove às catorze horas, ou o horário das nove às dezassete horas. Na parte da manhã decorrem as actividades lectivas e na parte da tarde o apoio às famílias.

As crianças que acompanhei foram do recreio para o átrio interior e deu-se início a um novo “ritual”. As crianças sentadas nos bancos corridos cantavam com a educadora que passava por cada uma delas um recipiente com fruta cortada que tiravam e comiam, fruta que as crianças trazem de manhã para partilhar com todos. Seguiu-se a canção do Anjo da Guarda e foram todas para a sala de actividades onde estiveram toda a manhã. Fizeram a actividade final, um pequeno teatro sobre o “verdadeiro coelho da páscoa”, com todo o cenário montado sobre uma mesa com materiais naturais como a pura lã virgem, os tecidos e a madeira. Numa zona central da sala situava-se uma outra mesa, a “mesa-de-estação”, onde estavam colocados elementos relativos à estação do ano ou época festiva que se vivia naquele momento. A “mesa-de-estação” representa a passagem da realidade exterior para a realidade interior do jardim de infância. Terminado o teatro houve uma outra canção mimada para terminar o dia, e depois a educadora chamou a si cada criança individualmente e despediu-se com ternura e afecto. Assim, à medida que se despediam, as crianças saíam para irem dormir ou para irem para casa. No recreio alguns pais já esperavam pelos seus filhos. Outras crianças permaneceram na sala de actividades a desenvolver

os seus trabalhos manuais em madeira, com a ajuda de um educador. Este trabalho era o projecto final para as crianças que estavam prestes a ir para o 1.º ciclo, os Meninos do Sol – como explicou a educadora já têm um sol tão grande e tão brilhante no seu coração que já podem partilhar a sua luz, o seu calor, os seus cuidados e a sua sabedoria com os Meninos das Estrelas, os mais pequenos.

Ao longo da manhã percebi que todas as canções, sempre acompanhadas de gestos, o que faz parte da coordenação motora e rítmica, e os cerca de dois ou três pequenos teatros realizados pelas crianças, falavam essencialmente sobre a natureza. Assim, neste jardim de infância o ritmo e a repetição são marcados, diariamente, pelo brincar livre, a actividade do dia, a Roda Rítmica, o almoço, o brincar no exterior e a história.

Depois das catorze horas, eu e três educadoras fomos para uma sala de actividades onde tivemos uma conversa informal. O meu objectivo não era realizar uma entrevista ou algo demasiado formal e dirigido, mas antes conversar e recolher algumas informações. Após eu ter vivenciado, em pleno, um dia normal num jardim de infância Waldorf, eu pretendia saber apenas o que as educadoras tinham para partilhar comigo. Assim, num ambiente aberto e de partilha, foram surgindo entre nós questões, respostas, reflexões, inspirações, e fui tirando várias notas.

2.2. Escola Livre do Algarve – Associação Pedagógica dos Estudos Waldorf

A Escola Livre do Algarve foi a primeira Escola Waldorf do 1.º Ciclo do Ensino Básico reconhecida pelo Ministério da Educação em Portugal. Actualmente, existem mais duas escolas Waldorf regulares, a Escola do Malhão em Tavira, Algarve, e a Escola do Jardim do Monte – Harpa, em Alhandra, Lisboa.

A Escola Livre do Algarve situa-se na Figueira, concelho de Vila do Bispo, a pouca distância de Lagos e do Jardim de Infância Waldorf Internacional, e tal como este situa-se num meio rural com uma paisagem repleta de natureza.

Visitei esta escola no dia 24 de Abril de 2012, no dia seguinte após ter visitado o Jardim de Infância Waldorf Internacional. Os alunos têm três blocos de noventa minutos, com um ou dois intervalos para a fruta, o que corresponde a uma aula principal de duas horas e quinze minutos, um intervalo de trinta minutos e três blocos

de quarenta e cinco minutos com cinco minutos entre o segundo e o terceiro bloco para a fruta. As aulas iniciavam-se às oito horas e trinta minutos da manhã, mas encontrei-me mais cedo, no recreio da escola, com o professor Waldorf João Ferreira, o professor que eu ia acompanhar durante as aulas. Este chega sempre muito cedo para ultimar o necessário para o dia de aulas, e para realizar um pequeno “ritual” ou encontro entre os professores Waldorf da escola. Este “ritual” tem como objectivo preparar e inspirar os professores, envolvendo-os no espírito cooperativo e caloroso desta pedagogia. Deste modo, convidaram-me para fazer parte também deste encontro, demos as mãos e os professores começaram a cantar e a recitar versos, ilustrando-os com gestos, depois o professor leu alguns versos de um pequeno caderno. Ouviram-se palavras de incentivo, cheias de boa energia, como transmitia também a nossa roda com as mãos dadas. Foi um momento mágico e marcante para mim.

O professor recebeu-me com muita simpatia e abertura, e apresentou-me a professora, que me recebeu de igual modo. Ele, português, e ela de nacionalidade alemã, ele enquanto professor generalista e ela como professora de Língua Alemã e Inglesa. Enquanto me mostrava o recreio, o professor explicava-me que é prática sua receber todas as crianças no portão da escola. Desta forma, para além de dar os “bons dias” aos pais e às crianças, percebia se pais e filhos estavam de boa relação ou se havia algo que fugia à normalidade do dia a dia. Com isto, comprovei a dedicação e a proximidade que um educador ou professor Waldorf deverá ter. De facto, ser-se Professor Waldorf é mais do que uma profissão, é uma vocação e uma filosofia de vida – uma prática diária.

A certa altura, o professor revelou-me que para além de ser uma escola para crianças era uma escola para adultos. O que para mim na altura pareceu não fazer sentido, depois fez todo o sentido. Penso que ele quis dizer que os professores na Pedagogia Waldorf aprendem tanto ou mais do que os próprios alunos. A raiz das aprendizagens dos professores é a própria Antroposofia, criada por Rudolf Steiner e a base da Pedagogia Waldorf, a qual é aprofundada pelos Educadores e Professores. Como me explicou o professor, a Antroposofia é extremamente complexa e abrangente. Segundo Nobel (2005, p.181), a Antroposofia não deve ser traduzida apenas como “sabedoria do Homem”, é mais do que isso, é “tornar-se consciente da própria humanidade”. O professor mostrou-se apaixonado por ela, porque segundo ele, conseguimos levar os seus conhecimentos até ao nosso quotidiano, ao contrário

de alguns conhecimentos, e dogmas, que depois não têm aplicação no dia-a-dia. Estou bastante interessado em aprofundar este conhecimento com vista a tornar-me um professor mais auto-consciente e de horizontes mais alargados. Por estes motivos é que escolhi a Pedagogia Waldorf como tema do relatório da Prática de Ensino Supervisionada.

Enquanto eu acompanhava o professor na sua recepção aos alunos e pais no portão da escola, observei uma maioria de pais de nacionalidade estrangeira, contudo o número de alunos portugueses é igual ao número de estrangeiros. Os cidadãos estrangeiros estão mais sensibilizados para esta pedagogia e para outras pedagogias mais completas relativamente ao ensino tradicional. No nosso país existe um grande desconhecimento e algumas resistências de várias ordens a pedagogias não convencionais, como é o caso da Pedagogia Waldorf. Por isso, um dos meus objectivos principais com este tema, é precisamente dar a conhecer um pouco esta pedagogia, apontando alternativas e possibilidades educativas (consultar o apêndice documental número 20). Por estes motivos, não é de estranhar que geralmente os Jardins de Infância e as Escolas Waldorf tenham sido fundados por cidadãos estrangeiros no nosso país, os quais acabam por adoptá-lo como local de residência. Enquanto esperávamos pelas crianças que ainda não tinham chegado, o professor disse-me que esta escola existe desde 2008 e que tinha sido fundada por um pequeno grupo de pais e uma professora, e que nas últimas semanas tinha mudado de Direcção Administrativa. A Direcção da escola é formada por sócios da Associação que suportam a escola. Os sócios elegem alguns elementos para formarem a Direcção e estes vão prestando contas aos mesmos. Idealmente a Direcção de uma escola Waldorf deve ser composta por pais, professores e amigos da escola, de forma a que a orientação da escola tenha uma visão o mais abrangente possível. Neste momento a Direcção é constituída por um pai, um professor e um amigo da escola. O professor Waldorf adiantou-me, igualmente, que não há um “currículo Waldorf”, o que me deixou bastante surpreendido, mas, depois da sua explicação, compreendi. Na verdade, cada professor tem um método ou uma visão própria sobre o que cada criança necessita. Contudo, os professores têm sempre por base os princípios da Antroposofia e a sua visão das etapas evolutivas da criança. Parece-me que o facto de não existir um “currículo Waldorf” é porque este é algo mutável, não só devido aos aspectos anteriormente referidos, mas também porque esse currículo tem por base a realidade do país em que se encontra, a comunidade local, os pais, os filhos, os

professores e os educadores. Este é, sobretudo, um “currículo” talhado em função de cada criança, respeitando o estágio de desenvolvimento de cada uma. Em sentido contrário, no ensino convencional, a criança e todos os intervenientes educativos têm, de forma geral, de se adaptar ao currículo com todas as suas disciplinas e conteúdos. Na Pedagogia Waldorf são as crianças que perseguem os conteúdos e as aprendizagens, não são os conteúdos a perseguirem as crianças como acontece habitualmente no ensino tradicional (Clouder & Rawson, 2003). Muitas vezes, isto provoca desinteresse, desajuste e visões fragmentadas da realidade que mais tarde são difíceis de unificar e compreender, como defende o autor Orr (2004, p.11):

“[um quarto] mito do ensino superior é o de podermos restaurar adequadamente aquilo que destruimos. Refiro-me ao currículo moderno. Temos fragmentado o mundo em pedaços chamados disciplinas e subdisciplinas, hermeticamente seladas a partir de outras disciplinas. Como resultado, após 12, 16 ou 20 anos de escolaridade, a maioria dos estudantes gradua-se sem qualquer sentido amplo e integrado da unidade das coisas. As consequências para a sua personalidade e para o planeta são grandes”.

Chegadas todas as crianças à escola, todos demos as mãos e cantámos recreio fora, realizando diversos percursos até que fomos para o interior numa construção que fazia lembrar um coreto, com pilares e tecto de madeira e com muro e chão em pedra. Uma canção acompanhada de gestos que dava os bons dias e falava sobre o despertar do dia às crianças. Relativamente aos espaços verdes do recreio, estes são constituídos pelos seguintes elementos: diferentes árvores e arbustos, canteiros com flores, uma pequena horta, zona de compostagem, entre outros elementos. Relativamente às muitas construções que fazem as delícias das crianças e dos adultos, existem as seguintes: uma espécie de coreto, baloiços, um cavalo de madeira, em escala próxima do natural, a puxar uma carroça, um “tipi”, um forno a lenha, uma zona com areia para brincar, uma casa na árvore, pequenas pedras a circundarem as árvores e os arbustos, entre outras construções. Todas elas elaboradas maioritariamente em madeira e em pedra.

Terminado o percurso pelo recreio fomos todos para o átrio interior da entrada da escola, onde tínhamos acesso às duas salas de aula. As crianças fizeram uma fila atrás de cada professor, em frente à sua respectiva sala, e a cantar desejaram novamente um bom dia e boas aulas a todos, o que mostra o respeito e a relação saudável entre todos. Depois o professor colocou-se à entrada da sua sala de aula e pediu-me para me colocar ao lado dele para também eu cumprimentar cada criança. Explicou-me que tem por hábito cumprimentar cada aluno com um aperto de mão à entrada da sala de aula. Representa mais um momento através do qual este dedica atenção e afecto a cada criança individualmente, dizendo com alegria e vivacidade “Bom dia (e nome da criança)!” Aliás, tal como constatei no Jardim de Infância Waldorf Internacional com a educadora, o professor falava sempre num tom de voz muito agradável e terno, e quase a cantar. Considero este aspecto muito positivo para as crianças, que desta forma não ficam nervosas ou agitadas com gritos e tom de voz autoritário. Vi igualmente que em ambos os contextos sempre que surgia mais agitação ou algum conflito entre os alunos, os educadores e os professores usavam várias estratégias para os acalmar, nomeadamente, através do toque com uma carícia nos ombros ou na cabeça, através da música – tocam pequenos jogos-de-sinos, flauta, sinos, harpa, entre outros –, cantam num tom de voz sempre suave, entre outras estratégias. É incrível como todas elas funcionam sem grande esforço. As crianças já sabem o significado de cada coisa, neste caso sabem que têm de se acalmar e tomar atenção.

A sala de aula era bastante pequena, relativamente à sala da outra professora, mas revelou-se durante toda a manhã ser o espaço suficiente para os nove alunos. Penso que ajuda bastante a atitude e as estratégias que os professores utilizam nas aulas. Assim, os alunos desempenharam inúmeras actividades, entre elas pequenos teatros e a componente rítmica num átrio ao lado da sala.

A sala de aula está dividida em duas partes, uma parte composta por um átrio de entrada, com uma bancada com água e casas de banho para os adultos e para as crianças, e dá acesso ao recreio. A outra parte é a sala de aula propriamente dita. Existe simplesmente uma parede de biombos a separar as duas áreas. Quanto à sala de aula, esta apresentava as suas paredes pintadas com manchas de cor, já não tanto os tons rosas, mas antes amarelos e laranjas, como acontece em todas as paredes interiores da escola. Já as paredes exteriores do edifício da escola eram brancas. Na sala de aula existem também outras características que diferem duma escola do 1.º

ciclo convencional, nomeadamente, o quadro era de ardósia mas com a forma de um tríptico, isto é, o quadro grande que estava na parede tinha dois corpos que abriam e fechavam, e que também eram em ardósia em ambos os lados. O quadro ficava ainda maior, quando abertos esses dois corpos. O professor tinha desenhos e esquemas nos dois corpos fechados do quadro, e quando os abriu para os lados, havia diferentes representações da lemniscata nas faces internas e no quadro central. Representações estas que os alunos tinham de treinar nos seus blocos de papel de desenho. Um quadro com estas características para além de criar mais espaço útil para se intervir, cria também o efeito surpresa quando se abrem os dois corpos, criando também diversas formas de apresentação. Este quadro tinha também um pendor artesanal e transmitia algo de mágico. Em vários elementos da sala de aula havia a presença da madeira, como nas carteiras, nas cadeiras, nos quadros para afixar trabalhos, e um pouco pelas restantes divisões da escola.

Nesta sala de aula estavam oito dos nove alunos de diferentes idades e do 1.º e 2.º anos, que acompanhei. Todos eles estudam juntos, entreadjudam-se, e o professor dá resposta às necessidades de cada um deles com a sua atenção diferenciada. De facto, o número de alunos de cada ano ser reduzido é uma vantagem. Geralmente nas Escolas Waldorf não há retenção de alunos e, de facto, nesta escola nenhum aluno fica para trás. Segundo a Pedagogia Waldorf não faz sentido interromper, abruptamente, a biografia dos alunos. Há um respeito profundo pelos ritmos de cada aluno e pelas suas dificuldades. Então promove-se uma entreadjudada entre todos eles e há uma atenção redobrada com os alunos com mais dificuldades dentro e fora das aulas.

Uma das primeiras coisas que o professor lhes perguntou foi o que achavam de diferente na sala. Esta é uma estratégia do professor para estimular os alunos. Mais tarde, o professor explicou-me que é uma forma de criar o efeito surpresa e de perceber se eles estão atentos. Foi uma estratégia que aprendeu com outro professor. Assim, todos os dias ele muda algo na sala de aula para depois questionar os alunos.

Habitualmente o professor pede também aos alunos para fazerem uma retrospectiva da aula anterior. Ele explicou-me que, passada uma noite de sono, os alunos aprendem melhor ao recordar os conteúdos e as experiências vividas na aula anterior. Revelou-me ainda que era o passar do “sentir”, sempre privilegiado no primeiro contacto com os conteúdos e experiências, para o “pensar”, racionalizando ao recordar e conceptualizar.

Iniciaram a parte da aula chamada “desenho de formas” com o desenho da lemniscata, através do qual treinaram as linhas rectas oblíquas e as simetrias. Já anteriormente tinham realizado no pequeno átrio rectas oblíquas com os seus corpos em relação a linhas verticais do espaço e ao corpo do professor. Os alunos tinham também realizado pequenos jogos onde surgiam as séries do dois até ao seis, em tom de voz firme e acompanhados por gestos que ajudavam a contar e a dar ritmo.

Fizemos um intervalo de cinco minutos para o pequeno lanche da manhã, num ápice os alunos foram buscar os seus panos individuais de mesa e a sua comida, e transformaram a sala de aula num espaço adequado ao lanche. Sublinho que os alunos apenas levaram comida saudável, nomeadamente, fruta e sandes. Depois eles próprios arrumaram a sala com dedicação. Voltaram às tabuadas e a outras actividades, e depois o professor tocou levemente um sino pequeno que anunciava o intervalo longo. Era altura da brincadeira livre no recreio.

Terminado o intervalo os alunos voltaram para a sala de aula e retomaram os seus trabalhos manuais, nesta altura o tricô e o croché. No primeiro ano dedicam-se mais ao tricô, porque usam ambas as mãos e por ser um trabalho realizado perto do seu coração (há mais proximidade). Nos anos seguintes, 2.º e 3.º anos, fazem mais croché, porque usam apenas uma mão, com a lateralidade já definida, e trabalham de uma forma mais afastada do peito, contrariamente ao tricô, uma vez que a sua visão do mundo vai-se tornando mais distanciada. Eles sentem-se mais indivíduos e não tanto fazendo parte de um todo. Um dos objectivos daquele trabalho em tricô era criar um degradê com várias cores, da mais escura para a mais clara. Uma vez mais verifiquei que as crianças realizam as mais diversas actividades de forma artística, através da música, passando pelo drama, até às artes visuais.

Voltaram a fazer um intervalo de cinco minutos para comer fruta. Depois retomaram a última parte das actividades lectivas, na qual houve canções mimadas e um conto ligado à páscoa que representava a componente Ética Cristã, semelhante à Formação Cívica, mas na opinião do professor, mais completa. Neste âmbito, o professor usa muitas vezes a estratégia de contar uma estória aos alunos que, no fundo, é uma situação que ocorreu com alguns alunos do grupo. Nestas estórias o professor explora valores e atitudes, deixando os alunos em causa a reflectir sobre o sucedido. Seguidamente, o professor e os alunos estipularam as tarefas semanais que cabia a todos executar, num esquema artístico que dá forma ao painel das seguintes tarefas semanais: mesa-de-estação, almoço, limpezas, entre outras. A aula terminou

com todos a cantar e a executar gestos. Fomos todos para o átrio interior da entrada principal e depois os alunos realizaram alguns jogos, enquanto o outro grupo não terminava as aulas. Terminada a aula, fomos todos para dentro da sala desse grupo. Formámos um grande círculo, cantámos, e depois com enfoque numa caixa de madeira, semelhante a uma caixa de correio, o professor retirava de dentro desenhos e outros presentes que entregava aos respectivos alunos. Era o jogo do “amigo secreto”. Cada criança já tinha colocado previamente na caixa um presente remetido a outra criança (definida na sexta-feira anterior), sem se identificar, apenas podendo colocar algumas pistas. Neste jogo, cada criança tinha de adivinhar quem tinha feito o presente que recebera.

Fechámos o dia todos juntos (toda a escola), assim como o tínhamos feito ao início do dia e todos foram fazer as tarefas que lhes incumbia. Depois a professora percorreu o recreio a tocar um pequeno sino e a anunciar que era altura do almoço.

A sala onde tínhamos estado há poucos minutos transformara-se num pequeno refeitório. As mesas formavam um “U” ao longo de toda a sala, o que dava um ar intimista e caloroso. Os panos de mesa de cada aluno estavam dispostos pelas pequenas mesas, bem como o copo de cada aluno com um resguardo personalizado por cima em crochê – tudo isto realizado pelo grupo de alunos responsáveis por esta tarefa. A alimentação nesta escola é biológica e do tipo ovo-lacto-vegetariana. Antes de servirmos o almoço, todos nós formámos uma roda e agradecemos o almoço, seguindo as palavras da professora. O almoço é sempre confeccionado por uma cozinheira, também ela educadora de infância, que o trazia de fora. Após o almoço, as crianças que têm a tarefa de lavar a loiça foram desempenhar essa tarefa, enquanto as outras foram para o recreio. Com imenso prazer também ajudei nesta tarefa. Passados cerca de vinte minutos, todas as crianças estavam a brincar no recreio. Entretanto foram chegando alguns pais, e ainda consegui falar com alguns deles. Troquei algumas impressões e treinei as línguas alemã e inglesa.

Chegada a hora do lanche às quinze horas e trinta minutos, era altura dos alunos comerem no coreto do recreio o que tinham trazido de casa, o que aconteceu já na companhia de alguns pais. De facto é de salutar esta presença e este envolvimento saudável dos pais na escola, o que possibilita também o convívio entre eles. Perto do fecho da escola, às dezasseis horas, tive a oportunidade de ouvir um aluno, do grupo que acompanhei durante o dia, a explicar-me como os seus colegas tinham construído alguns dos elementos lúdicos e estimulantes que integravam o recreio. Depois esse

2. Vivenciar a Pedagogia Waldorf

aluno mostrou-se um pouco triste por se ir embora, penso que lhe agradou a minha companhia durante a manhã e a tarde. Naquela altura compreendi porque é que ele me tinha perguntado várias vezes se eu voltava no dia seguinte à escola. O sentimento expresso por esse aluno foi recíproco, aliás, gostei de conhecer todos os alunos, especialmente, três ou quatro deles, com os quais conversei mais e que se mostraram extremamente inteligentes e afectuosos. Fiquei bastante surpreendido com as perguntas e as respostas de alguns deles. Também gostei bastante de ter conhecido os dois professores da escola, os pais com quem falei e a cozinheira que também é educadora de infância.

Em suma, a visita ao Jardim de Infância Waldorf Internacional e à Escola Livre do Algarve foi mais do que uma simples visita. Foram duas vivências nas quais eu interagi com tudo e com todos. Foram experiências fantásticas que me marcaram positivamente, creio que a nível pessoal como a nível da minha profissão futura enquanto professor.

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

3.1. Agrupamento n.º 2 de Évora

3.1.1. Caracterização geral

De acordo com o documento do Projecto Educativo (consultar o apêndice documental número 4), o Agrupamento de Escolas n.º 2 de Évora fica situado no concelho e distrito de Évora e é constituído pelos seguintes estabelecimentos:

- Jardim de Infância do Bairro de Santo António;
- Jardim de Infância do Bairro Garcia de Resende;
- Jardim de Infância da Vendinha;
- Escola Básica do 1.º Ciclo da Vendinha;
- Escola Básica do 1.º Ciclo do Rossio de S. Brás;
- Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro do Chafariz d'El Rei;
- Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro da Câmara;
- Escola Básica do 1.º Ciclo da Avenida Heróis do Ultramar;
- Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro da Comenda;
- Escola Básica Integrada André de Resende (escola-sede).

As instituições de educação e ensino do Agrupamento n.º 2 de Évora distribuem-se pelas Freguesias dos Bairros de Nossa Senhora da Saúde, da Horta das Figueiras e da Freguesia de São Vicente do Pigeiro (Vendinha). O Agrupamento n.º 2 é um agrupamento com uma área de intervenção próxima, pois exceptuando o Jardim de Infância/Escola Básica do 1.º Ciclo da Vendinha, todas as restantes instituições educativas estão próximas entre si e da escola-sede.

Assim, o Agrupamento n.º 2 de Évora constitui-se um conjunto de escolas espalhadas por uma área considerável e distinta da cidade de Évora. Como vimos, estas escolas estão localizadas em diferentes freguesias e todas com um importante passado histórico.

3.1.2. Resenha histórica

Segundo o documento do Projecto Educativo (consultar o apêndice documental número 4), o Jardim de Infância e a Escola Básica do 1.º Ciclo da Vendinha situam-se na Vendinha, Freguesia de S. Vicente do Pigeiro. É uma freguesia em que as principais actividades económicas são a Agricultura, a Vinicultura, a Pecuária, a Panificação, o Comércio e Serviços (<http://www.jf-pigeiro.pt/>). Localizada junto do Rio Degebe, a freguesia apresenta uma fauna e flora típicas da planície alentejana. Do património cultural da Freguesia de S. Vicente do Pigeiro destacam-se a Igreja Matriz, a Capela da Vendinha e a Capela de Nossa Senhora da Piedade. Desse património fazem igualmente parte o Monte da Abegoaria do séc. XVIII considerado monumento nacional, Montes Claros, que pertenceu à Companhia de Jesus, dois Cruzeiros, os Lavadouros Públicos, o Palácio dos Coguminhos e a Anta do Viseu.

A Escola Básica do 1.º Ciclo do Rossio de S. Brás, construída em 1948, situa-se no Rossio e pertence actualmente à Freguesia da Horta das Figueiras, resultante do desmembramento da parte extramuros da antiga Freguesia da Sé (1997) (<http://www.evora.net/jfhortafigueiras/default.htm>). Nesta escola está sediada uma das três Bibliotecas Escolares do Agrupamento. A Freguesia da Horta das Figueiras agrega duas vertentes económicas: uma moderna, associada ao Parque Industrial (com a produção de materiais tecnológicos), ao turismo e ao comércio, e outra vertente mais tradicional, ligada à pecuária, ao artesanato em madeira pintada à mão, a artigos em cobre e chifre e aos curtumes.

No Rossio de S. Brás ainda hoje se realizam as feiras mensais das Terças-feiras e a Feira de S. João, local de diversão e mostra das actividades económicas e culturais da região. Do seu património arquitectónico referem-se a Ermida de São Brás, mandada construir por D. João II, o Chafariz do Rossio de São Brás, provavelmente mandado construir em 1592 por D. Filipe II, o Monumento aos Mortos da Grande Guerra e o Convento dos Remédios, onde actualmente está localizado o Conservatório Regional de Évora – Eborae Musica.

As Escolas Básicas do 1.º Ciclo do Bairro do Chafariz d'El-Rei, do Bairro da Câmara, da Avenida Heróis do Ultramar e do Bairro da Comenda, os Jardins de Infância do Bairro de Santo António e do Bairro Garcia de Resende e a Escola Básica

Integrada André de Resende estão localizados na Freguesia de Nossa Senhora da Saúde (<http://www.evora.net/senhoradasaude/historial.htm>). Na escola-sede e na Escola Básica do 1.º Ciclo do Bairro da Câmara estão localizadas as outras duas Bibliotecas Escolares do Agrupamento. Esta freguesia foi criada em 20 de Junho de 1997 pela Assembleia da República. Coexistem, ainda hoje, as componentes rural e urbana, mas cada vez mais se tem vindo a diluir essa diferenciação, não só pelo menor número de pessoas ligadas à agricultura e pecuária, como ainda pela procura do campo para construção de habitação principal. A freguesia de Nossa Senhora da Saúde é uma freguesia dinâmica com diversas associações recreativas e prestação de serviço público na própria Junta de Freguesia, onde existe também uma biblioteca.

A Praceta Infante D. Henrique – Zona da Nau, como é popularmente conhecida – constitui uma referência e pequena centralidade da Cidade. Do seu património arquitectónico salientam-se o Chafariz d’El-Rei, mandado construir por D. Manuel I em 1497, a Ermida de Santa Bárbara do Degebe, dos finais do séc. XVIII, e o Cruzeiro de Degebe, na margem direita do rio com o mesmo nome. São igualmente de realçar a Quinta do Sande (séc. XV) e a Quinta do Brigadeiro (séc. XVIII).

3.1.3. Plano Anual e Plurianual de Actividades

De acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 de Abril, o Plano Anual e Plurianual de Actividades é o “documento de planeamento, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução”.

O presente documento (consultar o apêndice documental número 4) foi constituído com as propostas das várias estruturas educativas, tendo em vista o cumprimento do Projecto Educativo, e reflecte o empenho de toda a comunidade escolar na melhoria da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos. Trata-se de um documento aberto, uma vez que ao longo do ano lectivo poderá integrar novas actividades que, sendo consideradas pertinentes por qualquer estrutura educativa, sejam aprovadas pelo Conselho Pedagógico.

Em suma, as actividades programadas do Agrupamento n.º 2 de Évora estão organizadas segundo os temas seguintes: comemorações e datas festivas; visitas de

estudo; exposições, teatro e dança; projectos, concursos e jogos; acções de sensibilização e enriquecimento; outras actividades de enriquecimento curricular.

3.2. Escola Básica André de Resende

3.2.1. Resenha histórica

Ao nível histórico passo a destacar algumas das singulares características do Agrupamento n.º 2 de Évora, com destaque para a escola-sede, a Escola Básica André de Resende, na qual realizei o 1.º semestre da Prática de Ensino Supervisionada.

Relativamente à origem do nome escolhido para a escola-sede, Escola Básica André de Resende, este vem de uma figura marcante da cidade de Évora do século XVI.

André de Resende foi um humanista e clérigo português que nasceu em 1500 e morreu em 1573 em Évora. Distinto pedagogo e ideólogo do Renascimento, frequentou as melhores e mais conceituadas universidades da Europa, nomeadamente, Paris, Salamanca e Lovaina, onde contactou com as grandes correntes de pensamento daquela época. Posteriormente, Resende viajou por várias cidades europeias, onde conheceu outros ilustres representantes da cultura renascentista, como Erasmo, Conrado Goclénio e Rogério Réscio. Foi também poeta, escreveu odes, sonetos e epístolas de grande valor. Foi também autor de opúsculos sobre temáticas diversas, na sua maioria em latim, incluindo assuntos que hoje se reconhecem como do âmbito da arqueologia, o que constituiu uma novidade para a época (AAVV, 2003).

3.2.2. Projecto Educativo

De acordo com o dossier do Projecto Educativo do Agrupamento n.º 2 de Évora (consultar o apêndice documental número 4), relativo ao triénio 2010/2013, constata-se que na elaboração do Projecto Educativo teve-se em consideração o Projecto de Intervenção da Directora (consultar o apêndice documental número 4), as recomendações da Avaliação Externa de 2007 e os dados da Avaliação Interna do

Agrupamento. Depois surge a expressão: “pensámos, fizemos pensar e ouvimos”. Concordou-se que as metas e os objectivos a atingir deverão estar associados ao combate ao abandono do sistema de ensino, à melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade do seu sucesso educativo, à melhoria das condições de trabalho de todos os intervenientes, das relações interpessoais e entre organizações da comunidade. Deste modo, o Projecto Educativo representa um referencial para o presente e o futuro próximo do Agrupamento, assumindo-se como um documento enquadrador que dá sentido às acções quer individuais quer das diversas equipas de trabalho do Agrupamento e de cada uma das suas escolas.

O Projecto Educativo torna-se funcional através da criação das metas seguintes:

1. Promover a educação para todos;
2. Melhorar a qualidade do sucesso educativo;
3. Adequar o currículo ao contexto;
4. Melhorar a qualidade do desempenho do pessoal docente e do não-docente;
5. Fomentar um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa;
6. Promover a valorização e a rentabilização dos espaços escolares;
7. Aprofundar as relações do Agrupamento com a comunidade;
8. Promover uma Escola Ecológica.

As acções incluídas no plano anual de actividades (consultar o apêndice documental número 4), alinhadas com as metas do Projecto Educativo, contribuem para a obtenção dos seus objectivos e integram algumas componentes locais e regionais no currículo, em consonância com a seguinte meta do Projecto Educativo: “adequar o currículo ao meio”.

Relativamente ao enriquecimento educativo, existem os complementos que se seguem.

No 1.º Ciclo:

- Educação para a Cidadania;

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

- Actividades Físicas e Desportivas;
- Inglês;
- Música;
- Jogos Matemáticos;
- Dança;
- Apoio ao Estudo;
- Natação.

No 2.º e 3.º Ciclo:

- Sala de Estudo;
- Tutorias;
- Clube “Estórias da História”;
- Clube de Gravura;
- Clube do Azulejo;
- Clube Solidário;
- Clube de Escrita Criativa;
- Clube de Educação Sexual;
- Clube dos Jogos Matemáticos;
- Desporto Escolar (Basquetebol, Voleibol, Ténis e actividades físicas para alunos com Necessidades Educativas Especiais).

Ao nível das parcerias entre o Agrupamento e outras instituições:

- Associação Comercial do Distrito de Évora;
- Associação de Gravadores de Évora;
- Associação de Jovens Empresários;
- Bibliotecas Escolares BIBCOM;
- Câmara Municipal de Évora;
- Cáritas Diocesana de Évora;
- Centro de Saúde de Évora;
- Conservatório Regional de Évora – Eborae Musica;
- Cruz Vermelha Portuguesa;
- Fundação Eugénio de Almeida;

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

- Grupo Desportivo e Recreativo André de Resende;
- Junta de Freguesia da Horta das Figueiras;
- Junta de Freguesia da Senhora da Saúde;
- Junta de Freguesia de S. Vicente do Pigeiro;
- Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social;
- Universidade de Évora.

3.2.3. Breve reflexão sobre o Projecto Educativo

Na minha opinião o Projecto Educativo do Agrupamento n.º 2 de Évora (consultar o apêndice documental número 4), mais propriamente no contexto da Escola Básica André de Resende, parece-me bastante pertinente e positivo. Traduzido em oito metas, este Projecto Educativo constitui-se numa filosofia inclusiva na “promoção de uma educação para todos”. Ambiciona uma melhoria do currículo e dimensões educativas para a “melhoria da qualidade do sucesso educativo” e, como mostra a meta seguinte, promove uma “adequação do currículo ao contexto”. A meu ver, este não deve ser entendido apenas como contexto físico mas principalmente deve ser adequado ao estágio de desenvolvimento de cada aluno. Isto é, na minha opinião, é fundamental construir um currículo de acordo com a faixa etária dos alunos de cada turma e, principalmente, existir bastante flexibilidade para o adequar ao historial e às características únicas de cada aluno como preconiza a chamada educação diferenciada. Como acontece na Pedagogia Waldorf, onde o currículo é adaptado aos estádios de desenvolvimento humano (que pouco se alteram ao longo dos tempos, devido à existência de “padrões” comportamentais, evolutivos, etc.), o qual mantém uma grande abertura e flexibilidade, permitindo que “o currículo se adapte ao aluno”, e não o contrário.

Este Projecto Educativo procura, também, alcançar um ambiente positivo e construtivo nas relações interpessoais através do “fomento de um bom clima relacional entre os elementos da comunidade educativa”. Aposta num maior diálogo e ligação com a comunidade envolvente, através da meta “aprofundar as relações do Agrupamento com a comunidade”. Busca melhorar as relações interpessoais, e

procura também melhorar não só o empenho dos alunos, mas igualmente “a qualidade do desempenho do pessoal docente e do não-docente”.

Por último, ambiciona criar uma escola sensível e protectora do meio e dos seus espaços físicos, pois pretende “promover a valorização e a rentabilização dos espaços escolares” e “promover uma Escola Ecológica”. A escola ecológica é uma dimensão na qual o Agrupamento, nomeadamente, a escola-sede, tem demonstrado grandes avanços e contribuições. Tais avanços e contribuições têm sido alcançados através de diversas actividades ligadas à preservação dos diferentes tipos de património, algumas no âmbito do programa PEPE – Projecto Educativo do Património de Évora, e actividades ligadas à sensibilização e preservação ambiental, algumas relacionadas com o programa Eco-Escolas, uma vez que a escola-sede foi merecedora da bandeira Eco-Escolas.

3.2.4. Avaliação Externa

A Lei n.º 31/2002, de 20 de Dezembro, aprovou o sistema de avaliação dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, definindo orientações gerais para a auto-avaliação e para a avaliação externa. Neste âmbito, foi desenvolvido, desde 2006, um programa nacional de avaliação dos jardins de infância e das escolas básicas e secundárias públicas, tendo-se cumprido o primeiro ciclo de avaliação em Junho de 2011.

Os resultados da avaliação externa da Escola Básica André de Resende são apresentados num relatório resultante de visitas feitas à escola entre os dias 05 e 07 de Novembro de 2011 (consultar o apêndice documental número 4). O texto integral do relatório encontra-se disponível no sítio da Inspeção-Geral da Educação (www.ige.min-edu.pt).

Os capítulos do relatório são os seguintes: Introdução, Caracterização do Agrupamento, Avaliação por Domínio, Ponto Fortes e Áreas de Melhoria.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola, constituindo esse relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos

fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

Os três domínios tidos em linha de conta na avaliação da escola e os respectivos factores foram os seguintes: resultados – resultados académicos, resultados sociais, reconhecimento da comunidade; prestação do serviço educativo – planeamento e articulação, práticas de ensino, monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens; liderança e gestão – liderança, gestão, auto-avaliação e melhoria.

A escala de avaliação utilizada incluía os seguintes níveis de classificação: Excelente, Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

A Escola Básica André de Resende foi avaliada nos três domínios há pouco referidos com os seguintes níveis de classificação: resultados – Bom; prestação do serviço educativo – Bom; liderança e gestão – Bom.

As conclusões decorrem da análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, em especial da sua auto-avaliação, dos indicadores de sucesso académico dos alunos, das respostas aos questionários de satisfação da comunidade e da realização de entrevistas.

Relativamente à avaliação interna da escola, ela está a ser realizada neste momento, em Maio de 2012. Deste modo, não é possível abordá-la neste relatório.

3.2.5. Caracterização dos alunos e das turmas

No presente ano lectivo, 2011/2012, o Agrupamento integra 70 crianças na educação pré-escolar (4 grupos) e 1354 alunos no ensino básico, distribuídos 571 pelo 1.º ciclo (26 turmas), 358 pelo 2.º ciclo (15 turmas) e 425 pelo 3.º ciclo (18 turmas). Destes 425 alunos, 19 são de turmas de percursos curriculares alternativos e 12 da turma do programa integrado de educação e formação. À oferta do ensino básico acrescem os cursos de educação e formação de Jardinagem e Espaços Verdes e de Protecção e Prestação de Socorros, com 11 e 24 formandos, respectivamente, e de educação e formação de adultos, com 14.

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

A instituição escolar caracteriza-se por uma uniformidade cultural, dado que apenas 4% da população escolar pertence a outras nacionalidades, sendo 2% oriunda do Brasil.

No âmbito da Acção Social Escolar, não beneficiam dos auxílios económicos 75% dos discentes. No que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação, 45% dos alunos possuem computador, dos quais 38% com ligação à internet.

3.2.6. Caracterização do pessoal docente e não-docente

Na escola-sede, a Escola Básica André de Resende, existem 107 docentes e 37 não-docentes. Nas 6 escolas de 1.º ciclo do agrupamento existem 29 docentes, 25 não-docentes e 559 alunos. Relativamente aos 3 jardins de infância do agrupamento existem 4 docentes, 9 não-docentes e 68 alunos do pré-escolar.

Relativamente ao corpo de pessoal docente e não-docente, verifica-se que 75% dos professores pertencem ao quadro de agrupamento e apenas 18% são contratados, o que denota a estabilidade do corpo docente. A experiência profissional é significativa, pois 81% lecciona há 10 anos ou mais. O mesmo ocorre com o pessoal não-docente, uma vez que, dos 60 trabalhadores, 47% também têm 10 ou mais anos de serviço.

3.2.7. Caracterização dos espaços físicos e existenciais

No que diz respeito à escola-sede, esta apresenta as seguintes instalações:

- Biblioteca Escolar;
- Laboratório de Físico-Química;
- Laboratório de Ciências Naturais;
- Laboratório de Informática;
- Salas de Educação Visual e Tecnológica/Educação Visual/Educação Tecnológica;
- Salas de Educação Musical;
- Refeitório/Cantina;
- Bufete/Bar;
- Papelaria;

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

- Reprografia;
- Pavilhão Desportivo;
- Campo de jogos;
- Espaço exterior (recreio);
- Posto de Socorros;
- Sala de Associação Pais/Encarregados de Educação;
- Sala Polivalente;
- Gabinete de Psicologia;
- Gabinete de Atendimento aos Alunos;
- Sala de Pessoal Docente;
- Sala de Pessoal Não-Docente.

Com base na minha prática de ensino na Escola Básica André de Resende, os locais que mais vivenciei foram a sala de aula de Educação Visual, a biblioteca escolar, a sala polivalente, a reprografia e a parte do recreio que dá acesso a estes espaços.

Relativamente à sala de aula de Educação Visual, onde decorreram as aulas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, esta pareceu-me desde logo um pouco antiga e remeteu-me para os meus tempos de estudante do 3.º ciclo do ensino básico. Contudo, ao longo da prática de ensino nesta escola, a sala de aula pareceu-me razoavelmente bem conservada e equipada com vários espaços para arrumos. Exemplo disto eram os vários armários que forravam os pequenos corredores e recantos da sala, onde se guardavam as capas e os materiais dos alunos das diferentes turmas. Existia, ainda, uma pequena arrecadação onde se guardavam materiais dos alunos e da escola e os trabalhos em construção. A sala estava equipada, também, com uma bancada com água, o que foi muito útil. A sala apresentava boa luminosidade, com muita luz natural, uma vez que existiam várias janelas que ocupavam grandes áreas. Disponha de um computador permanente, dois quadros e ainda um projector.

Apesar de eu ter observado que algumas das cadeiras, e um ou outro equipamento, apresentavam alguns estragos, fruto do tempo da utilização, certamente, e a escala das carteiras e das cadeiras serem desproporcionais para o nível etário dos alunos, era uma sala de aula suficientemente apetrechada. Ainda assim, era um espaço simpático e prático.

Quanto à biblioteca escolar, apesar de não ser um espaço amplo, pareceu-me um local acolhedor e com as diferentes áreas bem distintas. No rés-do-chão ficava a zona para depositar as mochilas. Subíamos à biblioteca propriamente dita através de uma escada helicoidal que, apesar da sua bela forma, se constituía como uma barreira para os alunos com deficiência motora. À entrada encontrava-se um balcão/recepção que marcava duas áreas funcionais, uma à direita e outra à esquerda. À direita encontrava-se uma zona com mesas circulares, a secretária da professora bibliotecária e uma zona com alguns computadores. À esquerda encontrava-se uma área com televisor e leitor DVD, outra área de computadores e algumas mesas. Quanto às muitas estantes de livros, estas encontravam-se organizadas por toda a área da biblioteca.

Relativamente ao espaço polivalente da escola, este apresentava uma área não muito ampla. Contudo existiam duas zonas de espaço aberto. Numa zona funcionava a papelaria e o bar, com algumas mesas, espaço lúdico e espaço para exposição de trabalhos. A outra zona servia a cantina e apresentava menos espaço livre devido às mesas das refeições, e dispunha de uma porta de acesso ao espaço exterior. Para além de servir a cantina, esta segunda zona dava acesso à reprografia. A porta de entrada do polivalente dava acesso a um corredor que comunicava com a secretaria, com os lavabos, com a biblioteca, com a sala do pessoal docente e a sala do pessoal não-docente, e mais algumas salas/gabinetes.

Quanto ao recreio era um espaço extenso onde se diluía um pouco a confusão natural das brincadeiras, e por isso um espaço agradável. No entanto pelas características do seu piso tornava-se algo frio, cinzento e artificial. De sublinhar que se mantêm as tão tradicionais coberturas que percorrem e ligam os diferentes pavilhões, as quais ainda contêm no seu interior o perigosíssimo amianto.

3.2.8. Caracterização da turma atribuída

Relativamente à turma do 8.º ano, na qual se desenrolou a prática de ensino, o Projecto Curricular de Turma apresentava entre outros os seguintes dados: 7 alunos do sexo masculino e 11 do sexo feminino; 13 anos como média de idades; nenhum aluno repetente no mesmo ano; 3 alunos repetentes no mesmo ciclo; nenhum aluno fora da escolaridade obrigatória; 4 alunos com subsídio Escalão A; 3 alunos com

subsídio Escalão B; 18 alunos residentes em Évora; nenhum aluno de outras localidades; 1 aluno não nacional; 9 alunos matriculados em Educação Moral e Religiosa.

Através dos dados anteriores verifica-se que se tratava de uma turma com um reduzido número de alunos, comparativamente à tendência de aumento do número de alunos por turma. Com base no trabalho que desenvolvi nesta turma, constatei que o número de alunos de uma turma facilita bastante todo o processo educativo. Deste modo, penso que uma turma não deveria exceder os vinte alunos, porque um número superior pode favorecer a deterioração progressiva das aprendizagens. Esta era uma turma com uma maioria de alunos do sexo feminino, o que criou um ambiente de sala de aula com características muito próprias.

Ao nível da faixa etária, esta turma revelava uma média de idades dentro dos padrões tradicionais e, conseqüentemente, dentro da escolaridade obrigatória.

Beneficiavam de Escalão A apenas 4 alunos (do sexo feminino), contudo ao juntarmos os 3 alunos (2 alunos e 1 aluna) que beneficiavam do Escalão B, concluímos que mais de 1/3 da turma possuía dificuldades económicas.

Constatou-se, também, que todos os alunos desta turma eram residentes em Évora, o que mostrava alguma facilidade nas suas deslocações entre casa e escola.

Ao nível da multiculturalidade, verificou-se que a turma era bastante homogénea, com alunos de nacionalidade portuguesa à excepção de um aluno do sexo masculino que era de nacionalidade estrangeira.

Segundo o diagnóstico inicial da directora de turma realizado no Projecto Curricular de Turma, verificou-se que o contexto escolar, social e económico dos alunos era muito diferenciado. De facto, a turma apresentava características bastante heterogéneas. Alguns alunos revelavam hábitos e métodos de estudo, e outros revelavam menos motivação e pouco empenhamento na realização das tarefas. O ritmo de trabalho na sala de aula era bastante diversificado, existindo alunos que compreendiam e aplicavam os conhecimentos com facilidade, outros revelavam dificuldades de aprendizagem e pouco interesse.

No âmbito do comportamento os alunos eram simpáticos e educados, porém alguns manifestavam dificuldades de concentração, e continuavam a revelar dificuldades na promoção de relações interpessoais.

Relativamente a objectivos e competências, que devem sempre ser relacionados com os contextos e com o diagnóstico efectuado, vemos que a acção do

Conselho de Turma se focalizou na aquisição de competências, sobretudo ao nível da organização, do saber estudar e do saber estar em contexto escolar. Neste sentido foi importante promover e reforçar:

- o desenvolvimento das relações interpessoais;
- o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade;
- a auto-estima;
- a integração dos diversos saberes na construção do conhecimento;
- o desenvolvimento de projectos/resolução de problemas;
- a identificação e análise de diferentes métodos de estudo;
- valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros;
- a utilização adequada da língua materna em diferentes situações de comunicação;
- as competências específicas definidas em cada área disciplinar e não disciplinar.

No que diz respeito ao currículo do ano, concretamente a articulação interdisciplinar, esta realizou-se na adequação do currículo às características dos alunos, estabelecendo prioridades, níveis de desenvolvimento e sequências adequadas. A articulação dos diferentes saberes realizou-se entre as disciplinas de Físico-Química e Ciências Naturais, através do desenvolvimento de actividades no âmbito da Educação para a Saúde/Sexual, Formação Cívica, História e Ciências Naturais.

As actividades específicas desenvolvidas com esta turma na prática lectiva foram as seguintes:

- trabalhos de pesquisa dentro e fora da sala de aula;
- relatórios/promover o trabalho em equipa e actividades interdisciplinares;
- promoção do auto-domínio dentro e fora da sala de aula;
- promover hábitos de leitura;
- uniformização de procedimentos dos professores do Conselho de Turma, a nível de sala de aula;
- desenvolvimento de actividades extracurriculares ao nível das diferentes disciplinas do currículo.

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

No âmbito da disciplina de Educação Visual, realizaram-se as seguintes actividades extracurriculares:

- visita de estudo guiada à exposição Andy Warhol – Os Mistérios da Arte, com actividade “pop mercado”, Fórum Eugénio de Almeida, Évora;
- participação no dia Eco-Escolas, com o tema Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental, através de uma exposição na sala polivalente da escola, dos projectos plásticos tridimensionais realizados.

Esta última actividade teve origem na minha unidade de trabalho Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental que pelas suas características se foi aproximando de um projecto já existente na escola, o programa Eco-Escolas. A escola tinha sido distinguida com o galardão Eco-Escolas, devido às suas práticas de sensibilização e protecção ambiental. Deste modo fazia todo o sentido aproximar o tema da unidade de trabalho com este programa, interligando o tema escolhido com o contexto da Escola Básica André de Resende.

Segundo o Projecto Curricular de Turma, no âmbito da relação Escola-Família os principais objectivos eram:

- promover e estabelecer relações entre a escola e a família;
- fomentar uma acção educativa convergente de escola e de família.

Neste sentido a Directora de Turma promoveu o seguinte:

- a realização de reuniões periódicas com os encarregados de educação, para uma maior participação na vida escolar dos seus educandos;
- a utilização da caderneta escolar como veículo de informação conjuntamente com o endereço de email;
- recepção semanal aos Pais e Encarregados de Educação;
- a colaboração dos Encarregados de Educação na realização dos trabalhos de casa, na verificação do material necessário a cada disciplina e na promoção de tarefas destinadas a melhorar o desempenho dos alunos na língua materna.

3.3. Escola Secundária Gabriel Pereira

3.3.1. Resenha histórica

De acordo com o sítio da Escola Secundária Gabriel Pereira (<http://www.esgp.edu.pt/>), a origem desta escola remonta ao início do séc. XX e aos princípios da República. Fundada a 17 de Setembro de 1914 sob o nome de Escola de Desenho Industrial da Casa Pia de Évora, a escola funcionava nessa altura no antigo edifício da Casa Pia, ou seja, o actual Colégio do Espírito Santo da Universidade de Évora.

Em 1919, ainda no mesmo edifício, tomou o nome de Gabriel Pereira, em honra ao ilustre eborense Gabriel Victor do Monte Pereira (1847 – 1915). O patrono desta escola distinguiu-se não só como estudioso e profundo conhecedor da História e Arqueologia de Portugal, mas também na tradução de vastíssimas obras e autores como Estrabão e Plínio. Foi ainda Inspector-Mor das Bibliotecas e Arquivos Nacionais.

Nos finais dos anos 40 (1948) a escola alterou o seu nome para Escola Industrial e Comercial de Évora, e a partir do ano lectivo de 1951-52 passa a funcionar no Convento de Santa Clara. No ano lectivo de 1970-71 instala-se num novo edifício, construído para o efeito pela Direcção Geral das Construções Escolares, sito na Rua Dr. Domingos Rosado, onde ainda hoje se localiza.

No ano de 1979, através da portaria n.º 608 de 22 de Novembro, o seu nome é alterado para Escola Secundária Gabriel Pereira, a sua actual designação.

Em 2008, a escola integrou a 1.ª fase do Programa de Modernização das Escolas Secundárias, o que possibilitou a reformulação e a criação de novos espaços físicos.

Um outro acontecimento de grande importância para a escola, e para a cidade de Évora, foi a descoberta de uma necrópole romana com cerca de dois mil anos, até agora a primeira encontrada na cidade, durante as obras de requalificação da escola em 2008. Segundo a Lusa (AAVV, 2009b), no início das obras foram detectados vestígios de materiais como cerâmicas, e durante a fase de desmontagem das terras foi descoberta a necrópole romana. A arqueóloga Conceição Maia, responsável pelo acompanhamento arqueológico das obras, revelou que os mortos eram cremados, as cinzas depositadas em pequenas urnas (vasos) e depois colocadas em sepulturas

construídas com tijolos, juntamente com todo o espólio associado ao morto. De facto, junto das urnas foram encontradas taças, contas de colar em vidro e osso, moedas, algumas com o rosto do imperador, lacrimário, ganchos de cabelo trabalhados em marfim e lucernas. Na verdade, estes achados arqueológicos são o que restou da necrópole romana, dado que as obras de requalificação continuaram e não houve nenhuma entidade disposta a salvar a única necrópole encontrada em Évora, cidade elevada a Património da Humanidade pela UNESCO.

Em suma, esta escola continua a manter a sua longa tradição na formação e qualificação técnica. Após o 25 de Abril de 1974 e a consequente Reforma do Ensino em 1976, a escola continuou ligada à sua tradição dos cursos das Áreas Técnicas, mais tarde os cursos Técnico–Profissionais e Profissionais, Cursos Tecnológicos e, actualmente, os cursos Profissionais.

A Escola Secundária Gabriel Pereira destaca-se também pela oferta ao nível da Educação de Adultos e do ensino das Artes Visuais, tradição esta também já longa no seu historial.

3.3.2. Projecto Educativo

O Projecto Educativo da Escola Secundária Gabriel Pereira foi elaborado em Julho de 2010 e encontra-se disponível no sítio da escola (consultar o apêndice documental número 5). Neste documento estruturante define-se a orientação educativa desta escola para o triénio 2010/2013, estabelecendo os princípios orientadores, objectivos, estratégias e medidas segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função.

A Escola Secundária Gabriel Pereira orienta a sua acção educativa com base nos seguintes princípios orientadores:

- a) Promoção da qualidade de ensino, na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades;
- b) Promoção de condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar;

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

- c) Valorização da participação e do espírito de iniciativa da comunidade escolar, de acordo com os valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afectividade;
- d) Desenvolvimento do espírito crítico, estético, cultural e científico;
- e) Reforço da cooperação entre os diversos serviços, estruturas e órgãos de Administração e Gestão Escolar;
- f) Promoção de uma cultura de auto-avaliação;
- g) Promoção da interactividade entre a Escola e a Comunidade local.

3.3.3. Breve reflexão sobre o Projecto Educativo

O Projecto Educativo da Escola Secundária Gabriel Pereira (consultar o apêndice documental número 5) é, a meu ver, bastante completo e sensível às diversas dimensões da realidade educativa. Percebemos tudo isto através do desejo de promoção da qualidade educativa, como o próprio Projecto Educativo especifica, “na perspectiva da formação integral dos alunos e na multiplicidade de oportunidades”, bem como na valorização e promoção do sentimento de “bem-estar” e de “condições de segurança” no espaço escolar. Este Projecto Educativo pretende, também, estimular em todos os intervenientes do contexto educativo a “participação” e o “espírito de iniciativa”. Deste modo, revela-nos a sua abertura e o seu espírito democrático. De facto, parece-me que este Projecto Educativo assenta de forma implícita e explícita em princípios e valores basilares, ou seja, em “valores da democracia, da cidadania, da solidariedade, da tolerância e da afectividade”. Valores essenciais que são cada vez mais urgentes nos dias de hoje, face à multiplicidade e complexidade dos desafios propostos pelo século XXI.

Os restantes aspectos do Projecto Educativo desta escola dão continuidade aos valores já referidos, como é o caso do “reforço da cooperação” e a “interacção entre a Escola e a Comunidade local”.

3.3.4. Avaliação Externa

Os resultados da avaliação externa da Escola Secundária Gabriel Pereira são apresentados num relatório resultante de visitas feitas à escola entre os dias 19 e 20 de Novembro de 2007 (consultar o apêndice documental número 5). O texto integral do relatório encontra-se disponível no sítio da Inspeção-Geral da Educação (www.ige.min-edu.pt).

Os capítulos do relatório — caracterização da unidade de gestão, conclusões da avaliação por domínio, avaliação por factor e considerações finais — decorrem da análise dos documentos fundamentais da Unidade de Gestão, da sua apresentação e da realização de entrevistas em painel.

Espera-se que o processo de avaliação externa fomente a auto-avaliação e resulte numa oportunidade de melhoria para a escola, constituindo este relatório um instrumento de reflexão e de debate. De facto, ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere.

A equipa de avaliação externa congratulou-se com a atitude de colaboração demonstrada pelas pessoas com quem interagiu na preparação e no decurso da avaliação.

Os cinco domínios da Unidade de Gestão tidos em linha de conta na avaliação da escola e os respectivos factores foram os seguintes: resultados – sucesso académico, participação e desenvolvimento cívico, comportamento e disciplina, valorização e impacto das aprendizagens; prestação do serviço educativo – articulação e sequencialidade, acompanhamento da prática lectiva em sala de aula, diferenciação e apoios, abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem; organização e gestão escolar – concepção, planeamento e desenvolvimento de actividade, gestão dos recursos humanos, gestão dos recursos materiais e financeiros, participação dos pais e outros elementos da comunidade educativa, equidade e justiça; liderança – visão e estratégia, motivação e empenho, abertura à inovação, parcerias, protocolos e projectos; capacidade de auto-regulação e melhoria da escola – auto-avaliação, sustentabilidade do progresso.

A escala de avaliação utilizada incluía os seguintes níveis de classificação: Muito Bom, Bom, Suficiente e Insuficiente.

A Escola Secundária Gabriel Pereira foi avaliada nos cinco domínios há pouco referidos com os seguintes níveis de classificação: resultados – Bom; prestação do serviço educativo – Bom; organização e gestão escolar – Bom; Liderança – Muito Bom; capacidade de auto-regulação e melhoria da escola – Suficiente.

O relatório termina com considerações finais nas quais se apresenta uma síntese de atributos da Unidade de Gestão (pontos fortes e pontos fracos), e das condições de desenvolvimento da sua actividade (oportunidades e constrangimentos) que poderá orientar a sua estratégia de melhoria.

3.3.5. Avaliação Interna

A avaliação interna da escola surge no Projecto Educativo da Escola, referido anteriormente (consultar o apêndice documental número 5). Neste documento podemos constatar que de acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, de 2 de Abril, relativo ao regime de autonomia e administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos, define como instrumentos do processo de autonomia das escolas, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

Após a vigência do Projecto Educativo anterior conclui-se que, na sequência do processo de avaliação interna iniciado em 2009/2010 e que se pretende que seja um processo contínuo na melhoria da qualidade dos serviços prestados pela Escola, seja por factores exógenos, seja por razões endógenas, persistem algumas insuficiências e alguns problemas.

Sublinham-se assim, os seguintes aspectos:

- a) Taxas de insucesso/abandono em algumas áreas disciplinares ou períodos de tempo superior aos três anos previstos para a frequência e conclusão do ensino secundário;
- b) Necessidade de otimizar as instalações/espacos e os equipamentos;

- c) Baixo índice de envolvimento da comunidade escolar e dos Pais e Encarregados de Educação, com a inerente não co-responsabilização na tomada de decisões fundamentais.

Esta instituição apresenta indicadores e factores potenciadores de um ambiente educativo de elevada qualidade. Para isto muito contribui o seu potencial ao nível dos recursos humanos, onde a heterogeneidade de formação e de vivências inerentes ao carácter pluricurricular da Escola Secundária Gabriel Pereira, constitui um aspecto diferenciador a preservar.

São de realçar, ainda, os seguintes aspectos positivos:

- a) Valorização da qualidade dos ensinos e das aprendizagens;
- b) Boa relação existente entre todos os elementos da comunidade escolar;
- c) Significativa dinâmica da Escola, com reflexos na sua boa imagem social junto da Comunidade, seja pelas aprendizagens seja pelas experiências aqui vividas;
- d) Preocupação constante com a conservação das instalações e dos espaços existentes aliada a preocupações ambientais.

Na conclusão da parte relativa à avaliação interna da escola, é referido que o passado e o presente permitem concluir que a escola está preparada para responder aos desafios que se perspectivam. O Projecto Educativo foi elaborado com esta confiança, sempre com a ambição de aperfeiçoar e melhorar o desempenho da Escola, no quadro de uma educação pública que se pretende de rigor e de excelência, e com total disponibilidade para encarar as exigências duma autonomia responsável. Nele se define a orientação educativa da Escola Secundária Gabriel Pereira para o triénio 2010/2013, estabelecendo os princípios orientadores, objectivos, estratégias e medidas segundo os quais a Escola se propõe cumprir a sua função.

3.3.6. Caracterização dos alunos e das turmas

De acordo com os dados disponibilizados pela Escola Secundária Gabriel Pereira, no âmbito do número de alunos, verificamos que nos cursos regulares a escola tem um total de 259 alunos no 10.º ano (11 turmas), 175 alunos no 11.º ano (10 turmas) e 178 alunos no 12.º ano (11 turmas). Relativamente aos cursos profissionais a escola tem 42 alunos no 10.º ano, 65 alunos no 11.º ano e 44 alunos no 12.º ano. Conta, também, com o ensino nocturno (Educação e Formação de Adultos) que se traduz em 4 turmas com um total de 123 alunos. Em suma, existe um total de 763 alunos nos cursos diurnos e um total de 123 alunos nos cursos nocturnos, o que faz um total de 886 alunos (em 07/05/2012).

No âmbito da acção social escolar verificamos que existem 67 alunos que beneficiam do Escalão A e 94 alunos com Escalão B, num total de 161 alunos. No caso dos alunos com deficiência, 2 beneficiam do Escalão A e 1 do Escalão B, num total de 3 alunos.

Quanto à atribuição da bolsa de mérito, ela é atribuída apenas a um aluno do 12.º ano.

No que toca a convénios e reduções de custos nos transportes públicos, existe um total de 21 alunos transportados pela rodoviária com um passe cuja vinheta é paga em 50% pela Câmara Municipal de Évora.

3.3.7. Caracterização do pessoal docente e não-docente

Relativamente ao número de docentes da Escola Secundária Gabriel Pereira, existiam 113 docentes do quadro e 12 docentes contratados, num total de 125.

No que diz respeito ao pessoal não-docente, existiam 10 funcionários administrativos e 29 assistentes operacionais.

No âmbito da Direcção da escola, esta era composta por 5 elementos.

3.3.8. Caracterização dos espaços físicos e existenciais

O projecto de intervenção levado a cabo em 2008, pelo Programa de Modernização das Escolas, reflecte as directrizes definidas por este programa, bem

como as novas exigências decorrentes do projecto educativo da escola, dos modelos de ensino-aprendizagem contemporâneos e dos actuais parâmetros de qualidade ambiental e de eficiência energética. Para além da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção da escola, procedeu-se à reorganização do seu espaço global e à construção de três novos corpos, interligados com os existentes. Estas novas edificações são constituídas por um corpo central, posicionado longitudinalmente sobre a frente principal da escola e articulado com o antigo pavilhão polivalente definindo um pátio-praça. Este corpo central inclui os seguintes espaços: serviços administrativos, a direcção, a biblioteca, o espaço museológico, salas de Tecnologias de Informação e Comunicação, auditório de apoio, a sala polivalente, refeitório/bar, espaços destinados aos alunos. O outro corpo edificado serve de apoio à educação física e está preparado para a prática da esgrima, e o último corpo é o da recepção/portaria. Relativamente aos espaços exteriores, que incluem uma zona coberta sob o corpo central, foram redesenhados, permitindo melhorar as condições de acessibilidade, aumentar a área permeável e arborizada e regradar o estacionamento. Foi ainda criado um sistema de ventilação geral dos espaços, através de condutas enterradas com recurso a um sistema geotérmico, permitindo o controlo térmico com consumos mínimos de energia (AAVV, 2012).

Na Escola Secundária Gabriel Pereira, existem no total 6 pavilhões. Os pavilhões A1 e A2 com 10 salas de aulas, o pavilhão A3 com 16 salas e o pavilhão A4 com 6 oficinas e 5 salas de informática. Por sua vez, os pavilhões A5 e A6 são pavilhões desportivos.

No pavilhão A2 existe uma sala de professores. Cada departamento curricular tem um gabinete de trabalho próprio. Os gabinetes dos Departamentos de Expressões, de Matemática e Ciências Experimentais, de Ciências Sociais e Humanas situam-se no pavilhão A3 e o gabinete do Departamento de Línguas situa-se no pavilhão A2.

Na verdade, do ponto de vista físico e existencial, a escola apresenta, de uma forma geral, condições favoráveis a tudo o que está envolvido num espaço educativo. Essas condições proporcionam um bom ambiente de trabalho, favorecem as relações humanas e a própria relação com o meio envolvente.

3.3.9. Plano Anual de Actividades

O Plano Anual de Actividades (consultar o apêndice documental número 5), que se encontra no sítio da escola, coexiste com outros documentos estruturantes e constitui o suporte do conjunto das prioridades estabelecidas no Projecto Educativo em vigor, traduzido em quatro objectivos estratégicos:

- Promover o sucesso educativo, o conhecimento multidisciplinar e a formação integral do aluno;
- Valorizar os recursos humanos;
- Manter e aprofundar a interactividade entre a Escola e a Comunidade;
- Incentivar o envolvimento dos alunos, pessoal docente, pessoal não-docente, pais e encarregados de educação na vida escolar e nos órgãos de administração e gestão da escola.

O Plano Anual de Actividades procura definir um percurso em que as diversas actividades se articulem de forma coerente e adequada aos objectivos, maximizando as potencialidades dos recursos utilizados e dando a conhecer a toda a comunidade educativa as opções fundamentais da acção educativa desta escola. Assim, as actividades propostas pretendem constituir, por um lado, um importante complemento curricular e, por outro lado, um aditamento no processo de formação integral do aluno nas suas várias vertentes.

O amplo número das acções a propor justifica a sua sistematização em:

- Actividades artísticas;
- Actividades desportivas;
- Conferências/Palestras/Workshops;
- Exposições (no espaço escolar);
- Intercâmbios/Projectos (nacionais ou internacionais);
- Projectos a nível de escola/Clubes/Concursos;
- Protocolos/Parcerias;
- Visitas de estudo.

Para facilitar a organização e a consulta do documento optou-se por, dentro de cada uma das quatro áreas correspondentes aos objectivos estratégicos, apresentar as actividades agrupadas por período lectivo ou “ao longo do ano lectivo”. No final do ano lectivo terá lugar a avaliação global deste Plano Anual de Actividades, baseada nas fichas de avaliação de cada actividade e preenchidas pelo respectivo responsável. Os resultados da avaliação são dados a conhecer a toda a comunidade educativa.

3.3.10. Caracterização da turma atribuída

De seguida apresento alguns dados do Plano Curricular de Turma relativamente à turma do 10.º ano onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada, na disciplina de Desenho A.

Esta turma era constituída por 28 alunos com uma média de idades de 15 anos. No que toca ao género, a turma apresentava 16 alunos do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

Na disciplina de Desenho A, a turma estava dividida em dois grupos de trabalho, o grupo 1 com 15 alunos e o grupo 2 com 13 alunos. Do ponto de vista legislativo a possibilidade dessa divisão estava prevista, e o objectivo era facilitar e potenciar o trabalho com a turma.

Ao nível do apoio social escolar, 2 alunos beneficiavam do Escalão 1 e 2 alunos beneficiavam do Escalão 2.

Quanto ao apoio pedagógico, 2 alunos tinham apoio na disciplina de Geometria Descritiva A e 1 aluno tinha apoio na disciplina de Português.

Relativamente às expectativas dos alunos, 3 alunos pretendiam concluir, apenas, o ensino secundário e os restantes 25 alunos pretendiam ingressar no ensino superior.

No que toca a hábitos de estudo, 20 alunos estudavam diariamente e a maioria da turma estudava em casa.

Quanto aos alunos que frequentavam bibliotecas e/ou espaços multimédia, verificamos que 23 alunos frequentavam um espaço privado, 9 alunos frequentavam os espaços da escola e apenas 1 aluno frequentava um espaço público. 28 alunos tinham computador em casa, bem como ligação à internet.

3. Caracterização das Escolas Cooperantes

Relativamente à ocupação dos tempos-livres dos alunos, 23 (a grande maioria da turma) referiu o computador/internet. 18 ouviam música, 17 viam televisão e 15 praticavam desporto.

No conjunto da turma, 7 alunos residiam fora da cidade de Évora, nos seguintes locais: Graça do Divor, Montemor-o-Novo, Redondo, S. Pedro do Corval, S. Pedro da Gafanhoeira, Torre de Coelheiros e Vendas Novas.

4. A Prática de Ensino Supervisionada

4.1. Escola Básica André de Resende

4.1.1. Prática de ensino anterior às aulas supervisionadas

Nesta escola foi-me atribuída uma turma do 8.º ano com duas particularidades extremamente positivas, já que era uma turma com uma dimensão bastante agradável (dezoito alunos) e, ao nível do comportamento, uma turma bastante dócil.

A minha apresentação à turma ocorreu em finais de Setembro de 2011 (29-09-2011). Por ter sido este o primeiro contacto com a turma, o qual corresponde à minha experiência inaugural no ensino de carácter formal, poderá ser importante relatar a vivência da forma mais completa e reflectir sobre ela.

Este primeiro contacto começou com a apresentação dos alunos. Para além do seu nome, os alunos referiram a idade e o que pensavam sobre a disciplina de Educação Visual. Verifiquei que a grande maioria dos alunos gostava desta disciplina. Tomei conhecimento que um único aluno não era de nacionalidade portuguesa, embora eu tenha percebido logo que o aluno aparentava estar relativamente adaptado à turma e dominava a língua portuguesa. No entanto, vi que alguns colegas de turma brincaram um pouco quando o aluno disse o seu nome completo e o seu país de origem. O que aconteceu, muito pontualmente, nas aulas que se seguiram, pareceu-me terem sido brincadeiras inocentes e feitas com alguma dose de carinho e, por sua vez, bem recebidas pelo aluno em questão. Deste modo, penso que se tratou de um bom exemplo de aceitação mútua. Outro caso foi o de um aluno que ao apresentar-se perguntou à professora cooperante se era mesmo necessário fazê-lo. Apesar da resistência por ele oferecida, apresentou-se, ainda que com um discurso fragmentado e sem olhar para mim. Pensei de imediato que seria fruto de uma grande timidez. Nas aulas seguintes este aluno manteve estas características, embora eu tenha notado que ele se libertou um pouco com o passar do tempo. Percebi, também, neste primeiro contacto com a turma, que uma aluna revelou uma atitude e um comportamento marcados por intervenções excessivas. Com o decorrer das aulas comprovei esta atitude e comportamento, pois foi sempre a aluna mais faladora e risonha, embora por

vezes tenha levado as suas perguntas e os seus reparos ao nível do exagero, sendo por vezes inoportuna. Terminada a apresentação dos alunos, estes mostravam alguns sinais de ansiedade relativamente à minha apresentação. Fiz a minha apresentação, ou seja, disse o meu nome, a minha formação artística e que era estagiário na escola e na turma. Os alunos escutaram-me com serenidade. Perguntei-lhes o que era a Escultura, o que sabiam sobre ela. Alguns alunos foram dizendo algumas palavras-chave mais ou menos óbvias como “esculpir”, “coisas feitas em barro”, entre outras. Algo inesperado foi a intervenção de uma aluna que me perguntou se eu tinha alguma escultura conhecida. Dei-lhe o exemplo de dois trabalhos que estiveram expostos em escolas. Após a minha apresentação, os alunos foram buscar os seus materiais ao armário da turma e continuaram o trabalho da aula anterior, um exercício de diagnóstico, com base em recortes de figuras retiradas de um conto infantil e que foram coladas em suporte de papel A3. Os alunos usaram uma grande variedade de cores, através do recurso ao guache e ao lápis de cor. Fiquei bastante impressionado com a imaginação e a criatividade da turma. No decorrer da aula fiz algumas sugestões para uma boa utilização do guache e suas técnicas. A professora cooperante sugeriu-me três livros disponíveis na biblioteca escolar acerca do meio ambiente e da sustentabilidade ambiental, uma vez que a unidade de trabalho que eu estava a construir tinha como tema Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental. No final da aula, a professora cooperante perguntou-me se eu considerava proveitoso a realização de uma visita guiada à exposição Andy Warhol – Os Mistérios da Arte, no Fórum Eugénio de Almeida. Seria uma excelente oportunidade para a turma conhecer o movimento artístico Pop Art, surgida na segunda metade do século XX, e contactar com obras de arte contemporânea representativas desse movimento. Surgem nessa altura diversas correntes artísticas, como a Land Art, Environment Art ou Earth Art. A Land Art teria um lugar de destaque na minha unidade de trabalho por fazer a ligação entre a arte e o meio ambiente. Deste modo, abordar o percurso artístico de Warhol e a Pop Art implicaria uma contextualização histórico-social que facilitaria o entendimento de importantes características culturais e artísticas das décadas de 50, 60 e 70. Aos alunos agradou a ideia da visita e logo mostraram a sua disponibilidade. No dia acordado (13-10-2011) realizou-se a visita de estudo e o balanço foi bastante positivo (consultar o apêndice gráfico 10). Os alunos revelaram um comportamento apropriado quer no percurso quer no decorrer da exposição e actividade final com o

serviço educativo do fórum. Esta visita ajudou bastante a estreitar as relações, favoreceu um conhecimento maior e criou mais à-vontade entre todos.

Apesar do primeiro contacto com a turma ter corrido bem, durante toda a aula e talvez, ainda, nas duas aulas seguintes, senti-me extremamente deslocado, artificial, como se eu estivesse a representar um papel e uma personagem. Era muito estranho para mim ouvir os alunos chamarem-me “professor”. Demorou duas ou três aulas até eu me habituar à ideia. Tenho ainda tanto a aprender, nomeadamente no contacto e na “liderança” das turmas e na docência com todas as suas características e desafios constantes.

A primeira impressão que tive de alguns alunos, e da turma em geral, nas primeiras aulas, foi sendo comprovada quase na sua totalidade durante a prática de ensino.

Antes das visitas de estudo à exposição de Andy Warhol, realizou-se a minha segunda aula com a turma (06-10-2011). Nesta altura, eu já tinha diversas ideias relativamente à unidade de trabalho que estava a preparar, embora em “estado embrionário”.

Tendo em consideração os meus interesses pessoais, o ano de escolaridade, a turma, o Projecto Educativo da escola e as ofertas por ela disponibilizadas, ou seja, os clubes, os projectos e as parcerias, eu quis fazer algo relacionado com a seguinte meta do Projecto Educativo: “promover uma escola ecológica”. Simultaneamente, atraiu-me o projecto Eco-Escolas, pois esta escola foi galardoada com a Bandeira Eco-Escolas. Na verdade, penso que fui atraído pela meta do Projecto Educativo e pelo projecto referido, porque me interessava bastante ao nível pessoal trabalhar com questões de sensibilização e preservação do meio ambiente e interligar tudo isto com as artes visuais, enquanto cidadão e futuro professor.

Contudo, o tema que surgiu nesta altura foi “educação artística/produção artística como prática de sensibilização para a sustentabilidade ambiental”, de forma a interligar as duas grandes dimensões, ou seja, “arte” e “natureza”. Estas dimensões seriam desenvolvidas e exploradas em dois momentos correspondentes às duas aulas supervisionadas do 1.º semestre. Tudo isto no âmbito do tema já referido mas com os seguintes nomes ou subtítulos: 2011 – Ano Internacional das Florestas; Resíduos. Este último seguido pela citação “é terrível desperdiçar a mente, mas é fantástico ter o desperdício em mente” (Rogers & Kostigen, 2007, p.77). Contudo, com a ajuda da orientação da professora cooperante verifiquei que o tema da unidade de trabalho

estava demasiado longo, direccionado e, talvez, complexo para alunos do 8.º ano de escolaridade. Deste modo, procurei algo mais simples e abrangente. Após algum tempo a maturar as ideias-chave e a problematização pretendida cheguei ao tema Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental. Curiosamente, este tema era semelhante ao tema que eu tinha construído no final do ano lectivo anterior para a elaboração de uma unidade didáctica com o nome Ecologia e Sustentabilidade Ambiental (consultar o apêndice documental número 25). Esta unidade didáctica teve por base o programa educacional norte-americano Discipline-Based Art Education, criado na década de 80 por uma equipa de especialistas em arte, o qual assentava nas seguintes quatro disciplinas de arte: Estética, Critica de Arte, História de Arte e Produção Artística (Alexander & Day, 1991). Na altura este modelo foi sugerido como ponto de partida para a realização desta unidade didáctica, no âmbito da unidade curricular deste mestrado de Didáctica das Artes Visuais. Efectivamente, fazia todo o sentido aproveitar o potencial deste tema, “dar vida” e “aplicar” as ideias contidas na unidade didáctica que eu tinha construído anteriormente, uma vez que não tinha acontecido, ainda, uma aplicação prática da mesma. Talvez porque fosse, também, a referência mais recente que eu tinha com base nos meus interesses pessoais e na necessidade de preencher lacunas na educação em geral, e de ajudar o desenvolvimento dos alunos não só no campo da Educação Visual mas, simultaneamente, numa educação para os valores e a cidadania, de forma a estimular uma postura proactiva e reflexiva “na” e “da” sociedade.

De volta à descrição da minha segunda aula (06-10-2011), informei os alunos que na aula seguinte eu iria apresentar o tema 2011 – Ano Internacional das Florestas, correspondente à primeira parte do grande tema da unidade de trabalho. O tema iria ser apresentado e desenvolvido na minha primeira aula supervisionada. Deste modo pedi aos alunos que trouxessem elementos ligados à floresta como ramos, folhas, frutos, terra, entre outros, caídos, secos, aqueles que não causassem danos, alertando-os que a intenção não era portanto destruir a natureza. Os alunos mostraram-se entusiasmados e começaram logo a fazer perguntas sobre outros materiais que pudessem usar. Expliquei que o objectivo de recolher vários elementos da natureza, durante algumas aulas, tinha em vista a sua utilização posterior na construção de trabalhos tridimensionais. Esclarecidas as dúvidas, os alunos continuaram o exercício de diagnóstico que tinham de concluir nesta aula. Por conseguinte, continuei a

acompanhar o seu progresso neste exercício, ajudei sempre que necessário e respondi às suas solicitações.

Após a aula, eu e a professora cooperante concordamos relativamente ao comportamento equilibrado desta pequena turma, a qual mostrava na sua maioria grande interesse pela disciplina e fazia o que lhe era solicitado com agrado e interesse. Nesta aula senti-me mais à vontade, mais seguro e útil. Agradou-me mais a ideia de poder vir a ser professor, talvez pela maior confiança em mim próprio face a uma turma e às suas solicitações.

O meu terceiro contacto com a turma, a terceira aula (20-10-2011), seria, verdadeiramente, a minha primeira aula, uma vez que eu iria conduzir tudo de forma mais autónoma com base na minha planificação, apesar de ter tido o acompanhamento e a ajuda da professora cooperante. Defini que esta aula seria preparatória do grande tema da unidade de trabalho que eu iria desenvolver na aula supervisionada. Porém, vi-me obrigado a reformulá-la totalmente, porque dois dias antes tive conhecimento que a maioria dos alunos iria a uma visita de estudo no âmbito de outra disciplina. Deste modo, quando soube que teria poucos alunos em aula, pensei na possibilidade de a ocupar com a realização de registos gráficos com base nos elementos da floresta anteriormente solicitados, com suportes e materiais actuantes de escolha livre. Chegado o dia da aula estavam presentes apenas quatro alunos, juntamente com uma aluna de outra turma do mesmo ano de escolaridade que pediu para assistir. Alguns alunos trouxeram os elementos da natureza pedidos, outros não. Então, com base nos elementos dos colegas e nos elementos que eu próprio levei, realizaram os ensaios gráficos. Nasceram, assim, cinco desenhos dos respectivos alunos presentes na aula (consultar o apêndice gráfico número 3).

Nesta terceira aula conheci, pela primeira vez, uma aluna que tinha estado a faltar. Apesar de, inicialmente, a aluna se ter mostrado muito surpreendida com a minha presença e revelar-se faladora e distraída, constatei, no decurso da aula, que ao envolver-se com o registo gráfico e com os elementos da natureza, ficou bastante concentrada e empenhada. Acabou por criar a composição mais complexa da aula e o resultado foi um registo gráfico muito próximo dos elementos reais que escolheu, com grande expressividade e sensibilidade. O seu desenho revelou um traço expressivo, uma composição algo complexa e a preocupação de registar sombras e texturas dos elementos. Constatei que era uma aluna com um grande potencial de sensibilidade e criatividade que deveria ser mais estimulado e explorado. A pedido dessa mesma

aluna e dos outros colegas, escolhi uma música instrumental de fundo, calma, para relaxarem e deixarem fluir a intuição e a criatividade. Agrada-me bastante poder integrar diferentes artes numa aula.

Em suma, a aula decorreu muito bem, apesar do constrangimento causado pelo número reduzido de alunos e a perda (quase total) da oportunidade de “treinar” e dirigir sozinho todo o processo de aprendizagem a toda a turma antes da minha primeira aula supervisionada. Neste contacto com o pequeno grupo de alunos senti-me, progressivamente, mais solto e motivado na imagem do papel de professor. Este meu sentimento deveu-se ao bom comportamento dos alunos, à sua motivação, bem como ao seu interesse pelo exercício de observação dos elementos naturais. Tudo isto traduziu-se numa aula bastante positiva, com bom clima relacional e com bons resultados plásticos. Este é o balanço que faço, o mesmo realizado na altura pela professora cooperante.

4.1.2. Primeira Aula Supervisionada – 1.º Semestre

O quarto contacto que tive com esta turma foi a minha primeira aula supervisionada (27-10-2011). Na verdade, foi a primeira vez que conduzi sozinho todo o decurso da aula, a qual teve a duração de noventa minutos. Para esta primeira aula supervisionada organizei uma planificação a curto prazo. No intuito de uma condução adequada da aula, nesta planificação foram previstos os seguintes aspectos: conteúdos, competências específicas, resultados pretendidos, condução da aula, recursos, duração e avaliação (consultar o apêndice documental número 21). Antes do toque para iniciar a aula dispus folhas secas de plátanos por todas as carteiras da sala (duas folhas por carteira), para, assim, criar um ambiente sugestivo e estimulador que potenciasses toda a aula. Fiz a chamada pelo livro de ponto e entreguei, depois, a primeira ficha informativa com as palavras-chave da aula e as respectivas descrições (consultar o apêndice documental número 9). De seguida, iniciei a aula com a apresentação da unidade de trabalho, com o tema Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental. Com o recurso a um PowerPoint (consultar o apêndice documental número 1), que elaborei com a integração de diferentes formatos de apresentação como o texto, o discurso oral, a imagem e o vídeo, para estimular diferentes canais de

processamento. A consciência e a escolha dos diferentes formatos de apresentação tiveram por base a Teoria Cognitiva da Aprendizagem Multimédia. De acordo com Miranda (2009), esta teoria baseia-se nos três princípios da ciência cognitiva relativos à aprendizagem, a seguir indicados: o sistema humano de processamento da informação inclui canais duplos para o processamento visual/pictórico e auditivo/verbal; cada um dos canais tem uma capacidade de processamento limitada; e a aprendizagem activa implica a execução de um conjunto coordenado de processos cognitivos durante essa mesma aprendizagem.

Planifiquei e expandi o tema principal em dois momentos ou dois subtemas, 2011 – Ano Internacional das Florestas e Resíduos. Desta forma, o primeiro subtema seria desenvolvido na primeira aula supervisionada e o segundo seria desenvolvido na segunda aula supervisionada. As duas aulas entre a primeira e a segunda aulas supervisionadas (apresentações teóricas) seriam aulas práticas, isto é, serviriam para os alunos formarem os grupos e construírem os projectos tridimensionais relativos às florestas. Após a segunda aula supervisionada os alunos tinham, igualmente, duas aulas práticas para construírem os projectos no âmbito dos resíduos e da reciclagem. Todas estas informações foram transmitidas aos alunos através de uma ficha informativa com a proposta de trabalho (consultar o apêndice documental número 10).

Comecei por explicar aos alunos que o tema da unidade de trabalho Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental tinha nascido da necessidade básica cada vez mais urgente de amarmos e protegermos o planeta, e da especificidade da escola em ser detentora da Bandeira Eco-Escolas. Na verdade, a escola tem desenvolvido diversas actividades ligadas ao meio ambiente. Esclareci, também, que o objectivo era criar interdisciplinaridade entre diferentes áreas do conhecimento e, simultaneamente, desenvolver diferentes dimensões do ser humano. Eu pretendia cruzar e interligar as artes visuais com a natureza. Ao mesmo tempo, pretendia apelar à sua preservação, devido ao carácter de sensibilização para questões ambientais, como a urgência de estabelecermos uma relação mais íntima e de apreendermos o conceito de sustentabilidade, em particular, a sustentabilidade ambiental. Para chegar a esta interdisciplinaridade baseei-me, sobretudo, no Modelo Integral de Ken Wilber e nos princípios da Pedagogia Waldorf. O enfoque no meio ambiente veio não só das influências referidas, mas também na sequência das minhas pesquisas acerca de iniciativas em grande crescimento ligadas à Permacultura, ao conceito de Cidades em

Transição (Transition Towns), criação de redes e comunidades, maioritariamente ligadas ao meio ambiente. Contudo, este meu interesse e fascínio crescente pela natureza reflectem, igualmente, experiências anteriores a estas pesquisas relativamente recentes. Considero que não somos “tábuas rasas”, ou seja, temos motivações, inspirações e outros aspectos interiores, mas por outro lado, somos o resultado das múltiplas experiências pelas quais passamos ao longo da nossa vida. De facto, penso que a minha sensibilidade e preocupação ambientais têm vindo a ser construídas mesmo antes do meu contacto com estes conceitos. Por isso é que as referências e as iniciativas há pouco mencionadas fazem ressonância em mim. No contexto deste mestrado procurei a sua aplicação e cruzamento no ensino, nomeadamente, no ensino das artes visuais.

De volta ao relato da aula, após ter explicado aos alunos a escolha do tema da unidade de trabalho e a estrutura do tema, passei à etapa seguinte que consistiria numa abordagem inicial de sensibilização ambiental através da efeméride 2011 – Ano Internacional das Florestas. Mostrei o logótipo desta importante efeméride e apelei à participação dos alunos, solicitando que reflectissem e comentassem a imagem, repleta de mensagens sobre as florestas.

Com base na ideia de que é fundamental conhecermos a natureza para depois aprendermos a respeitá-la e a protegê-la, expliquei o que era uma floresta, porque devemos gostar das florestas, a sua importância, porque devemos preservá-la e quais as boas práticas na defesa da mesma (Direcção Serviços de Desenvolvimento Florestal, 2005; Fernandes, 2008; Colaço, 2009). De forma alternada mostrei dois pequenos vídeos, Uma Estória Sobre Sustentabilidade (A Story About Sustainability) e Home: O Mundo é a Nossa Casa. Seleccionei estes vídeos por serem bastante pertinentes, com imagens da poluição sem precedentes causada pela humanidade nas últimas décadas. Tudo isto para uma maior sensibilização ambiental centrada na importância de uma relação sustentável com os recursos naturais (glaciares, florestas, oceanos, rios, etc.), o que possibilita a sua manutenção e, desta forma, garantir uma boa qualidade de vida para as gerações actuais e futuras.

Depois cruzei a parte ambiental com as artes visuais e dei a conhecer as primeiras manifestações artísticas do século XX marcadas por uma maior sensibilização e preocupação ambientais. Deste modo, o meu ponto de partida foram as incontornáveis décadas de 60 e 70, nas quais se procurou um novo paradigma que compreendesse as relações humanas e ambientais de maneira mais crítica, sensível e

autêntica. Este novo paradigma assumir-se-ia como oposição aos padrões massificantes das grandes metrópoles nascidas com a Revolução Industrial nos séculos XVIII e XIX. Com base em alguns acontecimentos marcantes apresentei uma breve visão dessas décadas no campo social, ambiental e artístico, uma vez que são décadas de grande agitação, mudança e descoberta. Na sequência desta breve contextualização mostrei exemplos de artistas internacionais e nacionais e respectivas obras de arte. Falei sobre alguns artistas pioneiros da Land Art, Environment Art, Earth Art e de outras correntes com novas e variadas linguagens, que iniciaram uma prática artística com o objectivo de sensibilizar a humanidade para o meio ambiente e para a reconquista das relações com os seus elementos e seres. Neste contexto, apresentei o artista norte-americano pioneiro da Land Art, Robert Smithson (1938-1973), com a obra Espiral Jetty (Spiral Jetty) (1970) e com Rampa Amarelo (Amarillo Ramp) (1973). De seguida, numa lógica diacrónica, relativamente aos artistas e às obras, apresentei o artista belga Bob Verschueren (1945-), também ligado à arte ambiental ou arte da terra com as obras Instalação XVI/09 (Installation XVI/09) (2009) e Reflexão (Réflexion) (2011). Posteriormente, apresentei o último artista estrangeiro que seleccionei, o artista inglês Andy Goldsworthy (1956-), também ligado à arte da terra e neste caso mostrei um pequeno excerto do documentário Rios e Marés (Rivers and Tides) de 2001, no qual os alunos puderam ver a criação de obras efémeras numa íntima colaboração entre o artista e a natureza.

Quanto aos artistas nacionais, apresentei Alberto Carneiro (1937-), o qual definiu a sua arte como uma Arte Ecológica, a partir dos anos 60. Traçadas algumas considerações mostrei a obra Meu Corpo Árvore (2001) e uma das obras da exposição Sobre a Água (2011). Seguiu-se a artista Virgínia Fróis (1954-), com um trabalho artístico de temática e de materiais ligados à natureza como, por exemplo, as obras Anel (2008) e Guardar Águas (2006). Na verdade, contrariando uma tendência da história da arte demasiado centrada no “artista homem”, ignorando a mulher como artista, para além da apresentação de Virgínia Fróis, apresentei Sofia Beça (1972-). Os temas desta artista falam da natureza, da presença humana, das relações interpessoais e da globalização, o que se percebe nas obras Floresta Portuguesa (2008) e Borboletário (2010). De forma a sair um pouco da estrutura da apresentação da aula, apresentei por último Escrita na Paisagem – Festival de Performance e Artes da Terra, 2011, porque se enquadrava no tema da unidade de trabalho. Ao mesmo tempo tive a possibilidade de estabelecer uma ligação ao contexto urbano dos alunos, através da

referência a um festival que acontece na cidade de Évora e em cidades próximas. Mostrei algumas obras como Máscaras 1000: Gramática de um aprendiz (2011) e Chapéus há muitos: Uma instalação espacial (2011).

Ao longo de toda a aula, à medida que eu mostrava as imagens das obras de arte, solicitava aos alunos que as interpretassem. De facto, os alunos participaram de forma muito interessada, com ideias bastante pertinentes.

Já quase no final da aula entreguei a segunda ficha informativa (consultar o apêndice documental número 10), constituída pela proposta de trabalho e por uma selecção de imagens legendadas e representativas dos diferentes artistas, com hiperligações úteis. Nos minutos finais, apresentei a proposta de trabalho e respectiva calendarização das actividades. Desta forma, lembrei aos alunos que trouxessem na aula seguinte os elementos da natureza por mim solicitados nas aulas anteriores. Uma vez que a turma seria organizada em seis grupos de três alunos, referi que na aula seguinte estes trabalhariam em grupo. Deste modo, iniciariam um trabalho cooperativo na construção das suas primeiras explorações plásticas tridimensionais com base nas inspirações visualizadas na aula – uma vez que a maioria dos alunos não tinha, ainda, trabalhado plasticamente com a terceira dimensão.

O balanço que faço da minha primeira aula supervisionada é bastante positivo. Surpreendi-me e sinto que me superei, dado que correu bem e foi a minha estreia no ensino. Um dos factores que ajudou penso ter sido o facto de não ter estado tão tenso como nos primeiros contactos com a turma, e ter conduzido a aula com a participação voluntária e interessada da turma em geral, mesmo quando eu não solicitava a sua participação. Outro factor que me ajudou imenso foi o facto de eu ter percebido que os alunos estavam cooperantes comigo, os quais me transmitiram essa energia pelas suas expressões faciais e sussurrando “boa sorte professor” juntamente com sorrisos. Com tudo isto senti-me apoiado, solto e capaz de continuar com a aula e dar o meu melhor. À medida que eu transmitia a informação e explicava os conceitos que tanto me interessam, ficava cada vez mais entusiasmado e solto, o que me deixou mais confiante, com a sensação de que era capaz. Em alguns momentos esqueci-me completamente que estava a ser alvo de uma supervisão, uma avaliação, com toda a carga e pressão que isto pode provocar. Senti que tinha a força e as ferramentas à minha disposição para contribuir para uma educação mais completa dos alunos.

No que respeita aos aspectos menos conseguidos, penso que um deles terá sido sobretudo a gestão do tempo de aula. Fiquei, talvez, demasiado entusiasmado na

primeira parte da exposição teórica, porque demorei um pouco mais do que o previsto na sensibilização para as questões ambientais e no contexto histórico-social das décadas de 60 e 70 e seus movimentos artísticos. Após eu ter constatado o atraso, comecei a ser mais breve na segunda parte, relativa aos exemplos de artistas e respectivas obras de arte. Contudo, penso que não fui rápido demais. Solicitei várias vezes a participação dos alunos, pedindo-lhes que interpretassem as obras, relativamente às quais expliquei vários conceitos e ideias. Dei primazia à voz dos alunos.

A Ficha de Observação da Prática de Ensino Supervisionada, na qual o Orientador da Universidade Professor Doutor Leonardo Charréu faz uma apreciação qualitativa do meu desempenho em aula, poderá ser consultada no apêndice documental número 15.

4.1.3. Prática de ensino entre as aulas supervisionadas

Na aula seguinte (03-11-2011), eu e a professora cooperante iniciamos a aula felicitando os alunos pelo seu bom comportamento na aula supervisionada, o que aliás vinha sendo hábito. Depois, ditei o sumário para os alunos o registarem na ficha informativa da proposta de trabalho. Apurei quem fez e quem não fez a actividade de pesquisa e solicitei que fizessem uma leitura individual de cada termo com a respectiva descrição e novos detalhes. De seguida, apresentei aos alunos uma selecção dos meus projectos artísticos em PowerPoint, no sentido de dar-lhes a conhecer o meu trabalho e, desta forma, perceberem a diversidade de materiais e técnicas da escultura e instalação nos dias de hoje. Informei os alunos da constituição dos grupos. Coloquei em modo de apresentação as imagens das obras mostradas na aula anterior, como motivo de inspiração para os seus próprios trabalhos. Simultaneamente, a pedido de alguns alunos, coloquei música ambiente instrumental. Os alunos seleccionaram os materiais a usar e discutiram as suas ideias e conceitos no seio de cada grupo.

O aspecto mais positivo desta aula foi a resposta dos alunos aos estímulos. Reagiram de forma muito interessada e participativa, em especial quando solicitei voluntários para lerem o trabalho de pesquisa realizado. Reagiram da mesma forma quando lhes mostrei as imagens dos meus trabalhos e quando lhes foi pedido que iniciassem os trabalhos tridimensionais de grupo. Alguns alunos deram literalmente “pulos de alegria”, uma vez que se encontravam de pé no momento da formação dos

grupos. Depois fui sendo solicitado, quase em uníssono, para tirar dúvidas e dar opinião sobre as ideias que começaram a fervilhar num ápice.

O aspecto menos positivo foi a gestão do tempo de aula, porque ocupei mais tempo do que o previsto com a actividade de pesquisa e com a apresentação dos meus trabalhos. A aula foi planificada com o objectivo de ser o mais prática possível, mas tal não se verificou. Constatei, e aprendi, que por vezes o decurso da aula flui naturalmente e pode extravasar o nosso “guião”, o que revela que estamos perante um processo flexível e imprevisível. Na verdade, uma aula é um espaço vivencial humano, logo, orgânico e flexível. Uma aula nem sempre se rege pela nossa planificação, muito menos se ela for extremamente racional, milimétrica, não deixando espaço ao acaso, à intuição, à criação. Estes factores tornaram-me mais sensível e aberto para relativizar aquilo que possa vir a ser extravasado do que vier a ser planeado. Apesar de eu pensar que poderia ter abreviado a parte teórica da aula, na verdade os alunos precisaram de mais tempo para esclarecer dúvidas e apreender tantos e tão variados conceitos. Algumas ocorrências em aula podem não significar falta de planificação, assertividade ou profissionalismo, mas podem surgir por sermos humanos e porque os alunos podem apresentar diferentes ritmos, características e necessidades.

Na aula (10-11-2011) que antecedeu a segunda aula supervisionada, os alunos continuaram as suas explorações plásticas tridimensionais. Aquilo que correu melhor nesta aula, penso ter sido a grande motivação, o interesse e a dedicação de toda a turma. Para além disso, sublinhe-se o facto de os alunos terem ajustado constantemente, com rapidez e sucesso, algumas das ideias que fugiam aos recursos, materiais e tempo disponíveis. Foi muito positivo o facto de os grupos terem concluído os seus trabalhos com muita criatividade e alguma complexidade de composições e materiais (consultar o apêndice gráfico número 8). Nesta aula consegui dar uma atenção constante a todos os grupos. Fui acompanhando os grupos, de forma a responder a todas as solicitações e a perceber a evolução de cada trabalho. A duração da aula não foi suficiente para serem concluídas as explorações tridimensionais de forma concentrada e tranquila, bem como para serem consolidados os conhecimentos teóricos e práticos que foram surgindo na construção dos trabalhos. Apenas uma segunda aula para conclusão de trabalhos revelou-se insuficiente, tendo em conta a dimensão e a exigência da iniciação à tridimensionalidade. Contudo, de forma geral o resultado foi bastante positivo, incluindo nele a minha prestação em

aula. Expliquei de forma clara o que era pretendido e acompanhei constantemente os grupos. De facto, estive sempre dinâmico, solícito e atento, porém se eu tivesse estado sozinho com a turma teria sido bastante complicado responder às várias solicitações. Foi determinante a ajuda da professora cooperante no acompanhamento dos grupos, os quais estavam constantemente a solicitar o meu apoio. Desta forma, comprovou-se que o “par pedagógico” faz todo o sentido em disciplinas como Educação Visual e Tecnológica, quando uma aula tem esta dimensão tão prática e, principalmente, quando envolve esta diversidade de materiais, ferramentas, técnicas e dimensões. Esta aula comprovou bem que se eu fosse o único professor presente, tudo se complicaria na atenção dada a cada grupo.

Ao nível dos aspectos menos positivos, refiro o facto de os alunos terem revelado algum nervosismo e pressão, por eu lhes ter aconselhado a avançar com alguma rapidez relativamente ao desenvolvimento e conclusão dos trabalhos. Dado que nem todos os grupos concluíram, marcou-se uma aula de compensação para a finalização dos trabalhos de ambos os projectos. Um último aspecto menos conseguido foi o facto de eu ter percebido que se tivesse estado sozinho com a turma a realizar aquele género de trabalhos, teria sido bastante complicado para mim gerir a aula.

4.1.4. Segunda Aula Supervisionada – 1.º Semestre

A segunda aula supervisionada (17-11-2011) teve como subtema os Resíduos (projecto 2), mantendo-se o tema da unidade de trabalho Arte, Ecologia e Sustentabilidade Ambiental. Tal como para a primeira aula supervisionada, elaborei para esta segunda aula uma planificação a curto prazo. Esta planificação voltou a ter o objectivo de favorecer uma condução adequada da aula. Também agora, nesta planificação foram previstos os mesmos aspectos da planificação anterior (consultar o apêndice documental número 22). Comecei por entregar as duas fichas informativas com a mesma estrutura das anteriores, isto é, uma ficha com as palavras-chave e a actividade de pesquisa e a outra com a proposta de trabalho e um arquivo multimédia com as respectivas fontes (consultar os apêndices documentais números 11 e 12). De seguida ditei o sumário. Dei início à apresentação do projecto 2 com o subtema

Resíduos, através de um PowerPoint (consultar o apêndice documental número 2). O ponto de partida para a introdução teórica foi a seguinte frase, que já foi referida atrás: “É terrível desperdiçar a mente, mas é fantástico ter o desperdício em mente” (Rogers & Kostigen, 2007). Solicitei a participação dos alunos, pedindo-lhes que comentassem a citação e, assim, tentei criar uma certa dinâmica e reflexão. De seguida mostrei uma imagem, o logótipo internacional da reciclagem, sem dizer aos alunos do que se tratava e perguntei-lhes qual o seu significado. Identificaram o símbolo mas não conheciam o seu significado.

Desvendei, então, a mensagem do símbolo, referindo o significado de cada uma das setas. Revelei também o nome do seu criador, Gary Anderson, um jovem estudante norte-americano, vencedor do concurso para o Logótipo Internacional da Reciclagem em 1970. Continuei com a parte da aula de sensibilização à importância da reciclagem, na qual explorei os “três erres” (reduzir, reutilizar e reciclar) e os símbolos presentes nas embalagens do quotidiano. Mostrei, ainda, dois vídeos de sensibilização ambiental da Sociedade Ponto Verde e visitamos o seu sítio.

Concluída a parte de sensibilização ambiental coloquei a questão da transformação do “objecto-comum” em arte. Abordei, então, inevitavelmente, o Movimento Dadaísta e fiz uma breve contextualização histórica, com uma referência às influências do Dadaísmo no surgimento de outros movimentos, tais como o Surrealismo e, mais tarde, a Pop Arte, a Arte Cinética e o grupo Fluxus. Para enriquecer a explicação acerca do Movimento Surrealista dei o exemplo do artista Salvador Dalí (1904-1989) e das suas obras *Persistência da Memória* (1931) e *Telefone Lagosta* (1936). Para os outros movimentos referi como exemplos Andy Warhol, Jasper Johns, Joseph Beuys, entre outros. De volta ao Movimento Dadaísta e à descontextualização do “objecto do quotidiano”, concedendo-lhe o estatuto de obra de arte, abordei o artista Marchel Duchamp (1887-1968), pioneiro nesta descontextualização com obras como *Roda de Bicicleta* (1913) e *A Fonte* (1917). Um dos meus objectivos foi mostrar aos alunos que os objectos do nosso quotidiano, e até mesmo os resíduos recicláveis ou o lixo, podem ser recuperados e utilizados na criação de obras de arte. Neste contexto apresentei um leque de artistas com novas abordagens, desde os pioneiros dos inícios do século XX até aos artistas do século XXI. Depois de Duchamp apresentei o exemplo do artista Robert Rauschenberg (1925-2008) com obras repletas de objectos e resíduos do quotidiano, como *Odalisca* (1955-58), *Projecto Coca Cola (Coca Cola Plan)* (1958) e *Sor Aqua* (1973). Seguiu-

se mais um artista contemporâneo nascido no Brasil, Vik Muniz (1961-), com obras realizadas com comida e com lixo, Dupla Mona Lisa (Double Mona Lisa) (1999) e Narciso (Narcissus) (2005). Seguiu-se o artista português contemporâneo João Ricardo Oliveira (1958-) que trabalha na Alemanha, onde desenvolve as suas criações artísticas e sonoras. Mostrei aos alunos um pequeno vídeo sobre uma das actuações de João Ricardo Oliveira e algumas imagens das obras que integraram a exposição Objectos Sonoros Malcriados – LixoLuxoPoético (2011), no Centro Cultural de Belém, Lisboa. Por fim, apresentei a artista plástica contemporânea Joana Vasconcelos (1971-), representativa da descontextualização de objectos do quotidiano e da sua utilização em criações artísticas. Deste modo, abordei as obras Flores do Meu Desejo (1996), Carmen Miranda (2008) e Contaminação (2008-2010). Mostrei ainda alguns excertos do seu documentário Coração Independente (2010). Concluí a aula com a projecção da proposta de trabalho e respectiva explicação (projecto 2 – Resíduos), informação contida numa das fichas que tinham sido entregues aos alunos no início da aula. A proposta referia-se a três aulas, das quais a primeira foi a aula da apresentação, a segunda seria a aula de arranque das explorações plásticas tridimensionais e a terceira seria a aula de conclusão dos trabalhos.

Relativamente ao balanço desta segunda aula supervisionada do 1.º semestre, refiro a seguir os aspectos que considero mais positivos. Um deles penso ter sido a gestão do tempo, comparativamente à primeira aula supervisionada. Prestei mais atenção ao tempo e a ele adaptei a condução da aula. Outro aspecto que considero positivo foi ter-me sentido mais à-vontade, comparativamente à primeira aula supervisionada. Consegui descontraí-me e libertar a maior parte da tensão. Esforcei-me por deixar fluir o meu discurso e a minha postura. O meu objectivo foi sempre dar o meu melhor. Um outro aspecto positivo prende-se com a abordagem breve, de forma conveniente e clara, de alguns assuntos, nomeadamente os movimentos artísticos que não estavam directamente ligados ao tema e que não tinham espaço para aprofundamento nesta aula. No caso particular do Surrealismo completei a abordagem com a projecção comentada de imagens de obras representativas desse movimento. Também mostrei as obras originais dos artistas que foram alvo das recriações do artista Vik Muniz – Andy Warhol, Caravaggio, Jacques-Louis David e respectivas obras – para os alunos visualizarem e assimilarem quais as obras que estão na origem das recriações realizadas por este artista contemporâneo.

Outro aspecto positivo foi o facto de os alunos, na sua maioria, se terem mostrado interessados, motivados e participativos durante toda a aula. Porém, em alguns momentos tive de chamar à atenção alguns deles devido aos seus reparos inconvenientes, brincadeiras e risos compulsivos.

Relativamente aos aspectos menos positivos, um deles deveu-se ao facto da aula ter começado um pouco mais tarde. Esta situação forçou-me a ajustar os conteúdos programáticos ao tempo restante da aula e, deste modo, em certas alturas apelei à participação dos alunos, e noutras avancei mais rapidamente. Outro aspecto menos positivo foi o facto de vários alunos não terem apresentado um comportamento adequado, comparativamente à primeira aula supervisionada e às restantes aulas. Chamei à atenção duas alunas que logo pediram desculpa e acalmaram. Na altura receei ter sido ríspido demais dado ter manifestado uma reacção quase automática, porém, foi apenas uma chamada de atenção, sem elevar a voz, mas num tom mais firme. Contudo, ao longo da aula chamei a atenção de toda a turma pelo menos duas vezes, uma vez que estava a dispersar-se através de uma conversa desenquadrada e generalizada. Fiquei também com a sensação de que alguns alunos estavam um pouco desmotivados. Porém, esta sensação pode ter-me levado a fazer uma interpretação errada ou, de facto, estes alunos não estavam tão interessados na aula como os restantes colegas, pelos mais variados motivos. Entre estes motivos, estão talvez as partes da aula com maior exposição teórica, pelo facto de os alunos não estarem habituados a ouvir um professor de Educação Visual a leccionar matéria durante quase toda a aula, e sem uma componente de produção plástica. Penso que a aula não foi desmotivante e muito menos monótona. Procurei sempre que ela fosse bastante dinâmica ao apresentar uma grande diversidade de artistas, obras e formatos de apresentação (exposição oral, texto, imagem, vídeo e som) que solicitassem todos os canais de processamento humano e os sentidos. Certamente haverá alunos mais interessados e motivados do que outros para esta disciplina, mas o professor não deverá resignar-se, deverá, pelo contrário, fazer uma auto-análise e desenvolver estratégias que estimulem a curiosidade e o interesse dos alunos. A curiosidade e o interesse são factores essenciais.

A Ficha de Observação da Prática de Ensino Supervisionada, na qual o Orientador da Universidade Professor Doutor Leonardo Charréu faz uma apreciação qualitativa do meu desempenho em aula, poderá ser consultada no apêndice documental número 16.

4.1.5. Prática de ensino posterior às aulas supervisionadas

Nas aulas seguintes os alunos iriam construir as experimentações tridimensionais sobre o tema Resíduos. Deste modo, na aula (15-12-2011) onde iniciaram este projecto, um dos aspectos mais positivos penso ter sido o facto dos alunos terem respondido muito bem ao exercício proposto, com muitas ideias e criatividade, em tão curto espaço de tempo. Outro aspecto positivo foi o facto de os alunos terem estado motivados e activos, o que permitiu que a maioria deles avançasse bastante nos seus projectos de grupo. Porém, os alunos não concluíram os seus projectos nesta última aula, dado que não ocorreu a aula de arranque dos projectos, por motivos extraordinários. Devido a esta quebra na calendarização marcou-se uma aula final de compensação.

O que não correu tão bem neste arranque dos projectos foi o facto de os alunos terem ficado um pouco descontentes e tensos por ser a última aula (calendarizada) para terminarem os projectos. Esta situação causou algum desconforto aos alunos e a mim, porém disse-lhes que iriam ter uma aula de compensação. Aconteceu aquilo que eu não queria que tivesse acontecido, ou seja, ter-se criado demasiada pressão nos alunos devido à proposta de construção de experimentações algo complexas, em tão curto espaço de tempo. De facto, os alunos evidenciaram nas suas dúvidas e solicitações essa preocupação e ansiedade. O meu objectivo foi proporcionar o tempo suficiente para os alunos trabalharem com serenidade. Reservaram-se alguns minutos para o preenchimento da ficha de auto-avaliação, a qual dispunha também de áreas para os alunos expressarem a sua opinião relativamente à unidade de trabalho e ao meu desempenho (consultar o apêndice documental número 7).

No que diz respeito à aula de compensação (12-01-2012), o mais positivo foi o facto de os alunos terem avançado bastante e alguns terem terminado os projectos mesmo antes da aula ter chegado ao final (consultar o apêndice gráfico número 9). Sugeri, então, aos alunos que concluíram os seus trabalhos que ajudassem os outros grupos, tendo em conta que o objectivo principal destes trabalhos de grupo foi promover a cooperação e o espírito de entreajuda. Desta forma pretendi contrariar a tendência do ensino para a competição, a qual pode ocorrer através das mais variadas situações, como é o caso das classificações, de alguns jogos, prémios, do próprio incentivo à competição por parte de alguns pais, de alguns professores, da própria

sociedade. Na verdade, os alunos mostraram-se bastante motivados, entusiasmados e participativos no seio dos seus grupos.

Não existiram nesta aula ocorrências relevantes que eu possa considerar aspectos menos positivos.

Concluídos os dois projectos práticos, a última etapa desta unidade foi a exposição dos trabalhos de grupo. Esta exposição tinha como objectivos principais estabelecer a ligação com a comunidade escolar e sensibilizá-la para as questões ambientais. A exposição estava prevista para a Semana Cultural da Escola, de 19 a 23 de Março de 2012, mas optou-se por realizá-la mais tarde no dia Eco-Escolas (também Dia Mundial do Ambiente), 5 de Junho de 2012 (consultar o apêndice gráfico número 5). Esta opção, com mais sentido, deve-se ao facto de os trabalhos apresentarem a mesma temática e, sobretudo, ao facto de esta escola ser detentora da Bandeira Eco-Escolas. Esta distinção inspirou-me logo no começo da elaboração desta unidade de trabalho, ou seja, levou-me ao desenvolvimento de questões ligadas ao meio ambiente. Percebo agora que foi uma fantástica “sincronização” de interesses pessoais e preocupações educativas.

Quando me despedi da turma, a sua reacção foi reveladora da relação que fomos naturalmente construindo juntos. Para além do grande entusiasmo houve também manifestações de afecto. Elogiei a turma e referi o enorme gosto que tive no contacto e no trabalho com ela desenvolvido. Por sua vez, os alunos também me agradeceram pelo meu esforço e pelo meu trabalho. Esta minha primeira experiência no ensino, com uma turma afável e receptiva, mostrou-me que ser professor pode trazer recompensas incalculáveis. Enquanto professores temos grandes “ferramentas” à nossa disposição para contribuir para um mundo melhor.

4.2. Escola Secundária Gabriel Pereira

4.2.1. Prática de ensino anterior às aulas supervisionadas

Iniciei a Prática de Ensino Supervisionada na Escola Secundária Gabriel Pereira com a minha apresentação (07-02-2012) aos dois grupos da turma. Cada grupo de alunos tinha um horário diferente (desdobramento de horário). Esta turma,

de imediato, pareceu-me ser sossegada e interessada. O facto de a turma ter sido dividida em dois grupos, um grupo com catorze alunos e o outro com treze alunos, revelou-se um aspecto bastante positivo por permitir o desenvolvimento de um trabalho de maior qualidade. Penso que realizei uma apresentação razoável à turma. Apesar de breve, esta apresentação revelou-se suficiente. Contudo, senti alguma dificuldade em fazer uma primeira introdução formal. Referi na apresentação a minha formação académica. Mencionei estar a iniciar a minha experiência na docência e revelei que estava expectante relativamente ao trabalho a desenvolver com a turma. Concluí a minha apresentação com entusiasmo e optimismo. Após as apresentações dos mestrandos, as quais tiveram sempre o reforço positivo do professor cooperante da escola, os alunos apresentaram-se e depois retomaram os seus estudos gráficos – cada aluno estava a representar um conjunto de dentes de alhos. Quanto a nós, mestrandos, ajudamos os alunos até ao final da aula nas suas dificuldades e dúvidas.

Neste primeiro dia de aulas o balanço foi bastante positivo. Acompanhei os alunos dos dois grupos, e a dificuldade que mais notei nos seus registos gráficos foi a representação do volume, da tridimensionalidade e, ainda, o pouco contraste, com desenhos muito escurecidos. Deste modo, eu disse a alguns deles que a representação do objecto no desenho deveria traduzir a volumetria do próprio objecto. Aquilo que correu menos bem foi a dificuldade que senti no início da minha apresentação à turma, apesar do meu objectivo não ter sido fazer uma apresentação formal. Penso que cada um tem o seu ritmo e discurso. Contudo, apesar de eu ter estado um pouco tenso, o que pode ser normal numa primeira apresentação, penso que consegui formular um discurso espontâneo apenas com informações essenciais para os alunos.

Durante as aulas de apresentação aos dois grupos constatei que ambos revelavam potencial. No entanto, verifiquei que o grupo que eu acompanhei revelou mais facilidade na resposta aos exercícios comparativamente ao outro grupo.

Na aula seguinte (14-02-2012) continuei a acompanhar e a ajudar os alunos no trabalho que estavam a desenvolver com o professor cooperante da escola.

Na aula que se seguiu (21-02-2012) apresentei à turma uma pequena sinopse do que seria a unidade de trabalho (nessa altura em fase de construção) a desenvolver nas aulas seguintes. Dei aos alunos algumas pistas, sem retirar o efeito surpresa da aula supervisionada. Informei o grupo que o tema da unidade de trabalho seria Arte, Natureza e Comunidade, e seguiu-se uma breve justificação sobre a escolha do tema. Indiquei as influências recebidas do tema do meu relatório, a Pedagogia Waldorf, e do

meu respeito e admiração pelo meio ambiente. Referi ainda a urgência de sensibilizar as novas gerações para a preservação do meio ambiente. Depois expliquei que o objectivo desta unidade de trabalho seria desenvolver aprendizagens (teóricas e práticas) através da interligação das dimensões Arte, Natureza e Comunidade. Sublinhei, ainda, o cariz interdisciplinar deste tema, mesmo com os conteúdos da disciplina de Desenho A. Estruturei a unidade de trabalho, à semelhança da realizada na Escola Básica André de Resende, em dois momentos diferentes, que corresponderiam às duas aulas supervisionadas. Na primeira aula supervisionada trabalharia directamente com conteúdos de Desenho A, os Processos de Síntese/Transformação, sempre enquadrados pelo tema da unidade de trabalho. Na segunda aula supervisionada seria feita a tentativa de uma certa ousadia e alguma inovação com a exploração de conceitos e práticas ligadas à integração das três dimensões Arte, Natureza e Comunidade. Deste modo, para a primeira parte da unidade de trabalho, com enfoque nos processos de síntese, no final da aula solicitei aos alunos que durante as próximas semanas registassem fotograficamente imagens da natureza, sobretudo pormenores. Estes detalhes viriam a ser representados mais tarde através da aplicação de um processo de síntese de escolha livre – depois de eu ter dado a conhecer aos alunos todos os processos de síntese e de lhes ter mostrado alguns exemplos de imagens da natureza.

Na aula seguinte (28-02-2012), fizemos um balanço acerca da recolha das imagens sobre a temática da natureza. Estas imagens tinham o objectivo de cruzar os conteúdos programáticos com o tema e proporcionar aos alunos uma oportunidade de contactar de perto com a natureza.

O que correu melhor nesta aula foi desde logo o seu início. O início de cada uma destas aulas foi marcado por um momento de quietude e silêncio promovido pelo professor cooperante. Foi bastante positivo este minuto de “transição”. Adoptarei esta estratégia nas minhas aulas futuras, como tentei fazer nas aulas que se seguiram. Após este início de aula, comecei por fazer um ponto da situação, no sentido de saber se cada aluno tinha já efectuado registos fotográficos, e se os tinha trazido para a aula, tendo eu tomado nota da situação de cada aluno. Depois de verificar a situação de cada aluno, constatei que nenhum tinha trazido imagens para a aula, e que a maioria ainda não tinha fotografado os elementos naturais. Na aula seguinte os alunos mostraram-se mais interessados e participativos, colocando algumas dúvidas. Uma aluna que faltou à apresentação perguntou-me como era a unidade de trabalho, no

momento em que eu ia recapitular o assunto. Antes de eu lhe responder, o professor cooperante sugeriu que fossem os colegas a explicar em que consistia a unidade de trabalho, o que fez todo o sentido. A estratégia foi bastante positiva. Cada um foi acrescentando dados importantes e precisos, tendo em conta a primeira versão da apresentação que tinham observado. Depois os alunos retomaram a representação gráfica dos búzios que estavam a realizar. No resto da aula dei indicações e desenhei um pouco nas próprias folhas dos alunos a pedido do professor cooperante, dado que é muito positivo verem o próprio professor a desenhar e a exemplificar. Quase no final, também a pedido do professor cooperante, cada aluno revelou a toda a turma o que eu lhes tinha dito no acompanhamento que fiz dos seus registos. Esta parece-me ter sido uma estratégia muito positiva e construtiva, porque o professor cooperante e os restantes alunos tomaram conhecimento dos comentários e da ajuda que dei a cada um dos alunos, num tom de voz baixo que nem todos ouviam. Deveria talvez ter dado indicações num tom de voz mais alto para todo o grupo ouvir, porque as dúvidas e dificuldades poderiam ter sido comuns à generalidade do grupo. Por terem sido as primeiras aulas não me senti à-vontade para comunicar com todo o grupo em simultâneo. Quanto ao que correu menos bem, penso ter sido alguma falta de vocabulário específico na abordagem dos conteúdos programáticos.

A aula que se seguiu (02-03-2012), foi a continuação da verificação da recolha de imagens. Um dos aspectos mais positivos desta aula foi o facto de os alunos se terem mostraram mais interessados pela unidade de trabalho, e grande parte do grupo ter trazido as imagens de elementos da natureza. Outro aspecto bastante positivo foi o facto de os alunos que trouxeram imagens em formato digital, terem feito uma pequena apresentação à turma, através de uma projecção. Os alunos comentaram as suas imagens e eu fui referindo quais os pontos fortes e fracos das imagens para conseguirem fazer um bom trabalho. Elogiei a beleza da grande maioria das imagens, quer na apresentação quer quando as mostraram com entusiasmo nas suas câmaras digitais. Finalmente vi os alunos animados com o tema e com vontade de trabalhar.

Revelou-se como aspecto menos positivo o facto de alguns alunos não terem trazido ainda as imagens. Foi também menos positivo o facto de eu me ter sentido algo desconfortável, repetitivo nos comentários às imagens mostradas por cada aluno.

Fui para a aula seguinte (06-03-2012) com vontade de me soltar, de descontraír. Segui a sugestão que o professor cooperante da escola me tinha feito no final da aula passada, ou seja, que eu precisava de me libertar mais. Agradei a

sugestão e mentalizei-me para na próxima aula estar mais liberto e sem medo de errar. Um pouco antes da aula disse ao professor cooperante que ia tentar libertar-me e comecei por fazê-lo, através de uma certa descontração do corpo e encarando a situação de forma sorridente e sem tensão. Deste modo, estabeleci um contacto mais próximo com os alunos. Interpelei-os na apresentação das imagens dos colegas. Estimulei mais a sua participação. Perguntei com mais frequência se tinham dúvidas, sugestões. Confrontei alguns deles com questões relativas aos processos de síntese suscitados pela observação das imagens projectadas. Depois o professor cooperante continuou o exercício de representação gráfica do búzio, e introduziu uma nova etapa que consistiu na criação de um “animal fantástico” a partir de uma nova representação desse mesmo búzio. Gostei bastante deste exercício, por ter sido muito criativo e estimulante.

Não registei aspectos negativos. Contudo, refira-se que a recolha de imagens se prolongou até esta aula e, na verdade, nem todos os alunos tinham realizado esta recolha.

Na primeira parte da aula seguinte (09-03-2012) fiz o balanço final das imagens recolhidas pelos alunos. Na segunda parte desta aula os alunos continuaram o desafio lançado pelo professor cooperante no âmbito da criação de “animais fantásticos” a partir da observação do búzio. Sinto que consegui melhorar a minha postura de aula para aula, numa procura de maior libertação e à-vontade. Foi igualmente positivo o facto de todos os alunos terem agora as imagens necessárias para o desenvolvimento dos seus registos gráficos. Considerei interessante e estimulante o facto de o professor cooperante ter seleccionado algumas peças de música clássica (Camille Saint-Saëns, Hector Berlioz, Claude Debussy e Tchaikovsky) com o intuito de criar um ambiente catalisador. Enquanto se inspiraram na música, os alunos desenharam um outro “animal fantástico”, tendo em conta a imagem mental do búzio que tinham desenhado nas aulas anteriores. Desta forma, os alunos criaram uma nova variação de “animal fantástico”. Foi muito interessante este cruzamento de música com desenho, fantasia, invenção, expressão de sensações.

Considero como aspecto menos positivo da aula o facto de a minha tentativa de descontração ter continuado subtil, uma vez que revelei alguma tensão tanto na postura do meu corpo (linguagem não-verbal) como na comunicação oral. Manifestações que os alunos percebem de imediato.

4.2.2. Primeira Aula Supervisionada – 2.º Semestre

Para esta primeira aula supervisionada construí uma planificação a curto prazo. Tal como em relação às aulas supervisionadas anteriores, esta planificação teve como intenção proporcionar uma boa condução da aula. Nela foram previstos os aspectos a seguir indicados: conteúdos, competências específicas, resultados pretendidos, condução da aula, recursos, duração e avaliação (consultar o apêndice documental número 23). A primeira aula supervisionada (13-03-2012) foi dividida em duas partes. A primeira parte consistiu na projecção de um PowerPoint (consultar o apêndice documental número 3) de introdução e explicitação dos conceitos, com quarenta e cinco minutos aproximadamente. Como estas aulas tinham a duração de noventa minutos, nos restantes quarenta e cinco minutos propus um exercício prático de desenho, no qual os alunos iriam aplicar um processo de síntese de escolha livre, com base na imagem da natureza que cada um tinha escolhido.

Comecei então a aula com uma justificação e explicação acerca da escolha do título Arte, Natureza e Comunidade para a unidade de trabalho. Expliquei que o ponto de partida tinha sido o tema do relatório – Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral. Tracei algumas das características principais desta pedagogia integral, nomeadamente, o facto de tratar-se de uma educação pela arte, de promover a reverência pela Natureza e pelos estádios de desenvolvimento de cada aluno, e fomentar a cooperação e entajuda entre alunos, pais, professores e comunidade. De seguida esclareci que iríamos trabalhar com as três palavras-chave de forma integrada – Arte, Natureza e Comunidade. Referi que trouxe também para a unidade de trabalho conteúdos da disciplina de Desenho A, nomeadamente, os Processos de Síntese/Transformação. A intenção foi desenvolver conteúdos programáticos de uma forma original, isto é, introduzir e desenvolver estes conteúdos, considerados como conteúdos de sensibilização no 10.º ano e de aprofundamento no 11.º e 12.º anos, através da sua interligação com as três palavras-chave há pouco referidas. De seguida, enumerei e expliquei quais os processos de síntese que existem e quais as suas características. Deste modo, esclareci que existem processos de síntese por via gráfica – nivelamento, acentuação, rotação, repetição, sobreposição, transparência e ampliação – e por via da invenção – construção de formas, texturas e padrões. Depois referi aos alunos que na segunda parte da aula, após a apresentação, iriam fazer um

exercício gráfico com base na imagem escolhida, no qual iriam aplicar o processo de síntese por eles escolhido. Dei a indicação de que tanto os suportes como os materiais actuantes seriam também de escolha livre. Alertei para o ajuste adequado entre materiais e suportes. Porém, seriam bem-vindas as experimentações. Mostrei alguns diapositivos como sensibilização ambiental e sublinhei a importância da “linguagem” que a Natureza utiliza para comunicar. Referi a linguagem de “conexão” e de “interdependência” que existe entre os seres e outros elementos do planeta. Mostrei exemplos de padrões ilustrativos das estruturas que a Natureza constrói. Através da observação e do estudo desses padrões o ser humano tem conseguido criar estruturas semelhantes para as aplicar nos mais variadíssimos campos do quotidiano – arquitectura, design, permacultura, arte, engenharia, etc. Desta forma, mostrei aos alunos que a Natureza é uma fonte inesgotável de conhecimento e inspiração para todos nós. De seguida mostrei-lhes exemplos de formas e elementos da natureza – sobreiro, pinha, casca de árvore, favo de mel. Na última fase da introdução teórica, mostrei imagens com exemplos de obras de arte nas quais pudemos ver os processos de síntese. Para cada processo de síntese escolhi uma obra exemplificativa, mas por vezes numa só obra podíamos encontrar mais do que um processo. Nesta fase da aula, com base nas obras seleccionadas, explorei com equilíbrio vários assuntos, como artistas (curiosidades e biografia), respectivas obras e sua análise temática e formal, movimentos artísticos, influências, e os próprios processos de síntese. Comecei por mostrar quatro pinturas do artista holandês Piet Mondrian (1872-1944), que pela sua sequência sugeriam uma simplificação por nivelamento, a qual unifica, realça a simetria e omite detalhes. As quatro pinturas apresentadas foram as seguintes: *Árvore Vermelha* (1908), *Árvore Cinzenta* (1912), *Macieira em Flor* (1912) e *Composição 2* (1922). Seguiu-se a artista russa Marianne von Werefkin (1860-1938) com a pintura *Noite Fantástica* (1917), obra bem representativa da simplificação por acentuação, a qual realça as diferenças, exagera as proporções, aumenta a tensão pictórica. Depois mostrei o artista holandês Maurits Cornelis Escher (1898-1972) com a obra *Fish Vignette* (1954) ilustrativa do processo de rotação, no qual as formas, ou alguns elementos, ou os detalhes de uma imagem surgem em movimento de rotação. Mas esta obra ilustrava ainda o processo de repetição. Seguiu-se a obra *Flores* (1964) do artista norte-americano Andy Warhol (1928-1987), exemplificativa do processo de repetição, no qual se fazem ligações visuais importantes para a unificação da expressão plástica, através da ideia de continuidade. Continuei com os exemplos,

através do arquitecto português contemporâneo Álvaro Siza Vieira (1933-) com um detalhe de um esquisso de caderno de uma cidade, Macau (1990). Este esquisso sugeria o processo de sobreposição, no qual se oculta total ou parcialmente as formas que se sobrepõem no sentido de sugerir o espaço tridimensional. Sempre que possível interligo os temas e os exemplos dados com o meio e a comunidade locais. Assim, mostrei um pormenor do Bairro da Malagueira (1977), em Évora, e perguntei aos alunos quem tinha sido o seu autor. Muitos deles desconheciam que esta obra urbanística de referência nacional e internacional era da autoria de Siza Vieira. Apresentei a artista portuguesa Lourdes Castro (1930-) através do visionamento de um curto vídeo com algumas das suas obras da exposição retrospectiva do grupo KWY – KWY, Paris 1958-1968. Esta exposição esteve patente no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, em 2001. Através das obras da artista, nomeadamente, as obras em plexiglas, os alunos observaram o processo de transparência, o qual consiste num efeito visual obtido pela sobreposição translúcida das formas. O penúltimo exemplo que escolhi foi a artista Louise Bourgeois (1911-2010) com as obras Ode à Minha Mãe (1995) e Mãe (1999). Estas obras são representativas do processo de ampliação, o qual consiste numa transformação da escala das formas no sentido da sua ampliação como o próprio nome do processo o indica. Existem diferentes métodos de ampliação dependentes do género de trabalho a realizar, da dimensão pretendida e do grau de exactidão. Para concluir a abordagem feita a esta artista, mostrei um pequeno vídeo sobre as suas influências artísticas e algumas das suas obras, uma delas Mãe (1999). Por último, para ilustrar o processo de síntese pela invenção, que pode ser aplicado pela construção de formas, de texturas e de padrões, voltei a dar o exemplo do artista M. C. Escher (1898-1972) com a série de desenhos “estudos prévios para dragão” (1952) e a obra final Dragão (1952). Os alunos puderam ver esses estudos prévios, através do desenho, nos quais o artista ensaiou a fusão entre um pelicano e um dragão, surgindo com novas formas e texturas. À medida que mostrei cada uma das obras, solicitei sempre a análise e a interpretação dos alunos. O meu objectivo com a introdução teórica não foi apenas transmitir informação, mas antes uma troca de ideias e interpretações entre professor e alunos, criando uma aula dinâmica que promovesse a participação constante dos alunos. Depois de ter mostrado todos os artistas e respectivas obras, fiz passar pelo grupo dois livros, um acerca de Andy Warhol e o outro acerca de M. C. Escher. Deste modo, os alunos puderam observar novas imagens de obras destes autores, ilustrativas de todos os processos de síntese e

estabelecerem contacto com outro formato de apresentação, o livro. Para fechar esta parte da aula apresentei a proposta de trabalho, a qual integrava a calendarização das actividades. De seguida recapitulei aquilo que era pretendido com o exercício de desenho proposto (consultar o apêndice gráfico número 4). Os alunos trabalharam de forma interessada e criativa, durante cerca de trinta minutos. Cerca de dez minutos antes do final da aula pedi aos alunos que interrompessem o trabalho e que observassem e comentassem os trabalhos uns dos outros, uma estratégia favorecedora da aprendizagem mútua usada pelo professor cooperante. Entreguei-lhes depois uma ficha informativa com a proposta de trabalho e um pequeno arquivo multimédia com os nomes dos artistas e respectivas obras (consultar o apêndice documental número 13). Antes do final da aula os alunos aguardaram alguns segundos, em silêncio, nos seus lugares, e quando tocou para a saída esta ocorreu com calma.

Quanto aos aspectos mais positivos, considero que um deles foi o apoio e a força transmitida pelo professor cooperante. Este aspecto positivo ajudou-me a relaxar e a acreditar em mim. O seu apoio foi extremamente valioso e determinante. Deste modo, tentei estar mais solto e descontraído na aula e penso que o fui conseguindo de aula para aula. No início da apresentação, quando eu expliquei o motivo da escolha do tema Arte, Natureza e Comunidade, na qual fiz uma breve introdução à Pedagogia Waldorf, houve um certo nervosismo inicial da minha parte. Tal nervosismo deveu-se talvez ao facto de vários alunos tardarem em chegar, pois tinham tido teste de Matemática. Consequentemente, tive de gerir o tempo e a espera. Ao justificar o tema da unidade de trabalho eu tinha de explicar, de modo geral, o tema do meu relatório. Ao querer explicar-lhes de forma completa esse tema, em tão poucas palavras e em tão pouco tempo, talvez eu tenha ficado menos descontraído, até porque eu estava, simultaneamente, a ser alvo de uma supervisão. Apesar da tensão inicial, o meu discurso foi fluente e a minha postura não tão tensa como habitualmente. Outro aspecto muito positivo desta aula foi o facto de eu ter sido mais ousado. Não usei diapositivos com demasiado texto, ao contrário das aulas supervisionadas na Escola Básica André de Resende, dado que a maioria da informação foi exposta oralmente com base em imagens de obras de arte e de elementos da natureza. Ainda assim, consegui trabalhar as ideias que eu queria explorar, tendo sempre presente o equilíbrio entre o comentário e a análise formal das obras. Expliquei os processos de síntese através deste comentário e desta análise. Por este motivo, eu não quis explorar demasiado um lado em detrimento do outro. Em suma, eu não pretendia desenvolver

demasiado a explicação sobre a vida e a obra do artista, devido ao tema e duração da aula, como também não pretendia limitar-me a explicar apenas os processos de síntese. Tive de encontrar um equilíbrio entre a transmissão de informação e a gestão do tempo de aula. Outro aspecto positivo foi a ligação à comunidade, à cidade de Évora. A propósito desta ligação perguntei aos alunos se tinham visitado as exposições sobre Warhol e Escher, as quais tinham estado patentes no Fórum Eugénio de Almeida. Ainda a propósito dessa ligação à cidade de Évora mostrei-lhes uma imagem do Bairro da Malagueira, como exemplo de uma obra de Siza Vieira.

Esta aula foi a aula onde melhor geri o tempo. Planifiquei os noventa minutos da aula de acordo com as etapas por mim definidas e segundo as quais ela se iria desenvolver. No entanto, tive de realizar alguns ajustamentos ao longo da própria aula. Alguns tempos foram ultrapassados, avancei mais rapidamente quando foi necessário e fiz algumas mudanças. Estive sempre atento ao tempo e geri alguns momentos da aula de forma intuitiva. Por vezes, vemo-nos obrigados a sair da planificação inicialmente prevista, o que é um óptimo desafio. Defendo que as estratégias do ensino e da aprendizagem não devem ser apenas racionalizadas, devem ser também equilibradas pela intuição, sempre que possível de forma balanceada e integrada.

Um dos aspectos menos positivos da aula, como já referi, foi o facto de me ter sentido menos à-vontade no início da apresentação. De resto toda a aula decorreu sem que eu tenha dado por outros aspectos menos positivos.

A Ficha de Observação da Prática de Ensino Supervisionada, na qual o Orientador da Universidade Professor Doutor Leonardo Charréu faz uma apreciação qualitativa do meu desempenho em aula, poderá ser consultada no apêndice documental número 17.

4.2.3. Prática de ensino entre as aulas supervisionadas

Na aula que se seguiu (16-03-2012) foi dada continuação à realização dos desenhos sobre os processos de síntese. No início da aula fiz um exercício de dinâmica de grupo com a utilização de um novelo de lã de cor verde (consultar o apêndice gráfico número 2). Na sala de aula, todos nós fizemos um círculo, e eu expliquei que cada um atiraria o novelo a outra pessoa aleatoriamente, após dizermos

uma palavra sobre a Natureza numa ligação com as três palavras do tema da unidade de trabalho. Depois de apanhar o novelo, cada interveniente segurou no fio antes de o atirar novamente, e no final ficamos todos unidos por uma espécie de trama. Durante o exercício ouviram-se palavras entre as quais as palavras árvore, verde, fantástica, liberdade. De facto, os alunos aderiram muito bem à actividade com interesse e alguns risos. A maioria dos alunos ainda não tinha feito este exercício. A actividade ajudou a descomprimir e a estabelecer mais coesão e empatia entre todos. Depois, após o novelo passar por todas as pessoas, reflectimos sobre a simbologia do exercício e da trama obtida, referindo ideias como ligação, caos organizado, entre outras. Depois da reflexão e de ouvidos todos os alunos, o professor cooperante e alguns alunos sugeriram que explorássemos colectivamente a trama formada. Então, enleamo-nos nos fios e demos as mãos uns aos outros. Penso que acordamos por momentos a criança que há em cada um de nós, a qual está cada vez mais esquecida e recalçada. Deveria reverter-se esta situação, pois ela não é saudável. A actividade foi concluída com o enrolar colectivo do novelo. Concluimos com uma reflexão sobre a dimensão cíclica da vida, da existência, do planeta, do universo. Neste encadeamento de ideias um aluno referiu, ainda, a ideia da reencarnação a propósito dessa dimensão cíclica. Os alunos, mais descontraídos e motivados, retomaram os exercícios gráficos sobre os processos de síntese. Tanto eu como o professor cooperante constatamos que os alunos tinham apreendido estes conteúdos formais e técnicos. Assim, nasceram desenhos muito criativos, com uma resposta positiva dos alunos que habitualmente tinham mais dificuldades (consultar o apêndice gráfico número 4). Penso que o facto da liberdade na escolha e no uso de materiais, suporte e, ainda, na escolha da imagens dos elementos da Natureza aumentaram o interesse e a motivação dos alunos. Desta forma os alunos criaram uma maior empatia com o exercício. Na verdade, o objectivo daquela liberdade foi criar interesse, motivação e empatia.

O exercício inicial de dinamização de grupo favoreceu uma maior descompressão e ligação no seio do grupo.

4.2.4. Segunda Aula Supervisionada – 2.º Semestre

Para esta segunda aula supervisionada (20-03-2012) construí uma nova planificação a curto prazo, com uma estrutura semelhante à estrutura da planificação da primeira aula supervisionada (consultar o apêndice documental número 24). A segunda aula supervisionada integrou a última parte da unidade de trabalho Arte, Natureza e Comunidade. O meu objectivo para esta aula foi torná-la ainda menos formal que a anterior. Não me iria debruçar directamente sobre conteúdos de Desenho A, mas explorar conceitos e práticas ligados às três palavras do tema, de forma integrada. Na construção desta aula pretendi apresentar conteúdos verdadeiramente actuais e inovadores. Pretendi que a aula estivesse centrada na minha visão holística da aprendizagem, da própria vida. Para tal, permiti-me ser “eu próprio”, com ousadia e criatividade, tentando ir mais longe e superar-me a mim mesmo.

Iniciei a aula com um novo exercício de dinâmica de grupo, com o objectivo de relaxar, descomprimir e criar empatia no próprio grupo. Por este motivo realizei na aula anterior um exercício para perceber um pouco como reagiria a turma e, no fundo, para a ambientar um pouco. Os alunos seriam surpreendidos por este exercício bastante diferente do exercício anterior. Expliquei este exercício aos alunos, começando por dizer que ele seria mais dinâmico. Pedi para formarem uma grande roda no interior do “U” segundo o qual as mesas estavam organizadas. De seguida expliquei que iríamos cantar e realizar uma coreografia simples. Os alunos cantaram comigo Epo I Tai Tai E... Num ritmo sempre de dois tempos, cada interveniente batia com as palmas das suas mãos nos seus joelhos, para de seguida bater nos joelhos do colega do lado direito, e voltar a bater nos seus, depois nos joelhos do colega do lado esquerdo, voltando aos seus, e assim sucessivamente. Tudo isto num movimento oscilatório (centro-direita-centro-esquerda-centro-direita...). O exercício fazia sentido com a participação de todos. Outro objectivo deste exercício foi dar a cada interveniente a possibilidade de encontrar o seu próprio ritmo e, a certa altura, o grupo poder funcionar como se de um único ser vivo se tratasse, com o seu próprio pulsar. Na explicação inicial deste exercício houve surpresa e risos. Expliquei que este era um dos objectivos, rir, libertar-se. Seria expectável ocorrer alguma descoordenação na roda. Tudo correu bem e os objectivos foram atingidos.

De seguida iniciei a apresentação do tema Arte, Natureza e Comunidade através de um PowerPoint (consultar o apêndice documental número 3). Comecei por projectar a seguinte citação de Rudolf Steiner: “ Colour is the soul in nature and the whole cosmos, and we are participants of this soul the instant we experience the colours” – “A cor é a alma na natureza e em todo o cosmos, e nós somos participantes dessa alma no instante em que vivenciamos as cores” (Nobel, 2005, p. 221). Com base nesta citação propus um novo exercício, um exercício de cor com todo o grupo e um único suporte – papel de cenário. Expliquei que o objectivo principal era trabalhar em grupo e partilhar o mesmo suporte, tintas e pincéis, e simultaneamente, experienciar a cor e deixar fluir os sentimentos e a intuição. O carácter livre e espontâneo deste exercício, bem como a dimensão do suporte, implicaram o uso do chão. Desta forma, todo o material necessário ficou disponível no chão – papel de cenário (cerca de um metro e meio por três metros), tintas acrílicas (sobretudo cores primárias), um grande leque de diferentes pincéis e recipientes reutilizados para misturar as cores, como garrações, garrafas e copos de plástico. Senti de imediato o entusiasmo dos alunos, os quais inclusivamente pintaram com as próprias mãos. Ao longo de todo o exercício foi evidente a grande satisfação dos alunos (consultar o apêndice gráfico número 1). De seguida, já com os alunos sentados nos seus lugares, desenvolvi um pouco mais alguns aspectos biográficos de Rudolf Steiner e referi algumas características da Pedagogia Waldorf. Concluí este momento da aula com um vídeo acerca de uma escola Waldorf e pedi aos alunos que o comentassem. Após esta introdução, fiz uma contextualização histórica com enfoque nas décadas de 60 e 70 do século XX. De uma forma generalizada, nestas décadas surgiram, particularmente no campo das artes visuais, uma maior preocupação ambiental e a vontade de reconquista de uma relação mais íntima com a Natureza, os seus seres e elementos. Deste modo, referi movimentos artísticos como a Land Art, a Environment Art e a Earth Art. Comecei, então, por dar o exemplo do artista pioneiro norte-americano Robert Smithson (1938-1973), através dos estudos em desenho Espirais (Spirals) (1970), Espiral Jetty em Red Salt Water (Spiral Jetty in Red Salt Water) (1970) e da obra final Espiral Jetty (Spiral Jetty) (1970). Pretendi mostrar aos alunos que apesar de falarmos em pintura, escultura ou intervenções na paisagem, o desenho está sempre presente, como comprovam os estudos anteriormente referidos. Posto isto, apresentei aos alunos o casal de artistas Jeanne-Claude (1935-2009) e Christo (1935-), com o objectivo de evidenciar a importância da cooperação no trabalho artístico. Comecei

uma vez mais por mostrar estudos prévios para a obra *Cortina do Vale* (Valley Curtain) (1970-72). De seguida expliquei o significado e a importância da sustentabilidade, especialmente a sustentabilidade ambiental ao nível das nossas práticas diárias. De facto, a sustentabilidade ambiental posta em acção garante os recursos naturais necessários para as actuais e futuras gerações, o que possibilita a manutenção dos recursos naturais – glaciares, florestas, matas, rios, lagos, oceanos, entre outros. Mostrei o vídeo *Uma Estória Sobre Sustentabilidade* (A Story About Sustainability) que através de uma narração, semelhante a um conto infantil, mostrava imagens reais da poluição e destruição causadas pelo ser humano no planeta. Nesse conto infantil, o rei, o qual simboliza a humanidade, percebe que pode estar a destruir o seu reino para sempre com a sua ganância e por pensar que pode controlar tudo. Então, o rei tenta reverter a situação fazendo energia através da força do vento, do poder da água e do calor do sol. A história termina com o rei a tentar guardar energia, pensando no futuro, não apenas no presente. Esta iniciativa do rei é tomada com a esperança de que tudo isso venha a ser suficiente. Como é hábito sugeri aos alunos que comentassem estas questões. Seguidamente, apresentei novos artistas e as respectivas obras, como o artista belga Bob Verschueren (1945-) com a obra *Instalação XVI/09* (Installation XVI/09) (2009). Esta instalação realizou-se no interior de uma galeria de arte e era composta por uma mesa com duas cadeiras, nas quais os pés eram ramos de árvore frágeis e caóticos. Depois apresentei o artista português Alberto Carneiro (1937-) com uma das obras da exposição *Sobre a Água* (2011). Voltei a estabelecer uma ligação ao trabalho cooperativo entre artistas e ao seu envolvimento com a comunidade local. Neste sentido dei o exemplo do grupo de artistas *Red Earth – Environment Art Group*, criado em 1997, e co-dirigido pelos de artistas Caitlin Easterby e Simon Pascoe. Mostrei a instalação e performance *Long Shore Drift* (2008). *Red Earth* é um grupo que trabalha por todo o mundo em colaboração com artistas de cada país e com as comunidades locais. À semelhança da *Pedagogia Waldorf*, *Red Earth* faz a integração entre a Arte, a Natureza e a Comunidade. Voltei a apresentar uma outra iniciativa, esta mais recente, *Cidades em Transição* (Transition Towns), iniciativa esta co-fundada pelo inglês Rob Hopkins (1968-) em 2005. Tal como nas aulas supervisionadas anteriores, tive sempre a preocupação de apresentar aos alunos alguns artistas, obras marcantes e iniciativas contemporâneas. Tudo isto, geralmente, através de uma passagem diacrónica. Através da iniciativa *Cidades em Transição* (Transition Towns) e da *Rede em Transição*

(Transition Network) explorei a problemática do uso dos combustíveis fósseis, como o petróleo, e a urgência de todos nós nos tornarmos resilientes face às características e aos desafios do tempo em que vivemos. Expliquei que estas iniciativas de transição podem ter diferentes áreas de intervenção, dependendo das características das pessoas envolvidas, da comunidade local, das necessidades locais, etc. Tais iniciativas podem desenvolver-se nas seguintes áreas de intervenção: a alimentação (por exemplo, através da permacultura), as energias renováveis, as relações interpessoais (por exemplo, com a comunidade local), a Natureza (por exemplo, limpar e vigiar matas), os resíduos, entre outras. Após ter abordado a permacultura, concluí as explicações com a apresentação de um vídeo sobre esta iniciativa, narrado pelo próprio Rob Hopkins. De seguida, apresentei um outro exemplo de uma iniciativa artística e colaborativa, o XII Simpósio Internacional de Arte do Feital (2011), o qual tinha como objectivo integrar o desenho, a natureza e a comunidade envolvente. Sublinhei também o facto deste simpósio ter reunido artistas nacionais e internacionais. Para concluir a apresentação, mostrei o artista inglês Andy Goldsworthy (1956-) que trabalha numa íntima relação com a Natureza, criando peças delicadas e efémeras, apenas com elementos naturais que encontra no local. No final passei um excerto do documentário Rios e Marés (Rivers and Tides) de Goldsworthy, de 2001. Seguiu-se a apresentação da nova proposta de trabalho. Nesta proposta de trabalho propus que os alunos formassem grupos, três grupos de três alunos e um grupo de quatro alunos, e que nas aulas seguintes iniciassem estudos prévios (desenhos, maquetas, etc.) para a realização de uma instalação por cada grupo. Pequenas instalações essas que formariam, no final das aulas previstas, uma instalação colectiva sustentável, a qual seria exposta nos espaços interiores e exteriores da escola. Deste modo faria a ligação com a comunidade escolar e sensibilizaria para a interdisciplinaridade do tema. Entreguei um ficha informativa a cada aluno com a proposta de trabalho e um arquivo multimédia com os nomes dos artistas abordados, legendas das respectivas obras, vídeos e sugestões de leitura (consultar o apêndice documental número 14). De seguida organizei os grupos de trabalho de forma aleatória, recorrendo a um saco dentro do qual estavam os nomes escritos dos alunos. No final da aula, não foi possível realizar a última parte do exercício de cor, que consistia em recortar as manchas de cor e colá-las num globo. Na sua imensa simbologia de dinamismo e unificação, o globo teria sido o elemento catalisador da partilha de contributos e cedências. Num determinado momento tomei consciência de que não haveria tempo

suficiente para levar a cabo este exercício final. Decidi então conduzir o resto da aula com o mesmo ritmo e alguma calma, ao invés de apressar a transmissão de informação para chegar ao exercício do globo, o qual nunca iria ficar completo. Assim, penso que esta foi a solução mais acertada. Expliquei aos alunos que iriam concluir o exercício numa outra aula. Perguntei aos alunos se tinham algum comentário a fazer ou alguma dúvida a colocar. Alguns referiram aquilo de que tinham gostado mais, outros indicaram o exercício de cor e outros ainda referiram o exercício de dinâmica de grupo. Então, um aluno perguntou-me se poderíamos voltar a fazer o exercício, para terminarmos da mesma forma como tínhamos começado. Fiquei bastante surpreendido por terem gostado de ambos os exercícios, sobretudo, este último que foi menos convencional. Aceitei de imediato o desafio do aluno, que logo teve a aderência de todos, e terminámos a aula em roda e a cantar, tal como tínhamos iniciado.

Um dos pontos mais positivos desta aula foi o facto de eu e os alunos nos termos libertado, com a ajuda do exercício de dinâmica de grupo. O objectivo deste exercício foi descomprimir e unir o grupo, criando uma maior ligação entre todos. Tudo isto teve também como objectivo preparar os alunos para o exercício seguinte, um exercício de cor, e também criar um ambiente propício à aproximação entre todos. Foi bastante positivo nesta aula o facto de os alunos terem respondido de maneira interessada e liberta a todos os desafios propostos. No exercício de cor foi-lhes pedido que deixassem fluir os seus sentimentos e a sua criatividade. Desta forma, assim que terminei a explicação do exercício e da citação, logo se lançaram à combinação das cores. Já sentados e deitados no chão, já utilizados os pincéis, usaram então as mãos para espalharem as cores, num tom de liberdade. Continuaram a revelar o seu entusiasmo durante a parte expositiva da aula, embora pouco participativos, como vinha a ser habito. Foi preciso estimulá-los sempre um pouco mais para fazerem comentários. Um dos momentos mais surpreendentes e positivos foi quando os alunos no final da aula pediram para repetir o exercício da roda, ou seja, terminar a aula da mesma forma como ela tinha sido iniciada. Repetimos o pequeno “ritual” e foi novamente o despoletar do riso e da alegria.

Relativamente aos aspectos menos positivos da aula, um deles deveu-se ao facto de os alunos terem despendido demasiado tempo na lavagem das mãos. Havia apenas uma torneira na sala de aula, o que criou mais demora. Este compasso de espera levou-me a gerir o tempo de uma outra forma e a agilizar as minhas

intervenções em certos momentos. Deste modo, a aula seguiu o mesmo ritmo e foi possível concluí-la da forma como iniciara.

A Ficha de Observação da Prática de Ensino Supervisionada, na qual o Orientador da Universidade Professor Doutor Leonardo Charréu faz uma apreciação qualitativa do meu desempenho em aula, poderá ser consultada no apêndice documental número 18.

4.2.5. Prática de ensino posterior às aulas supervisionadas

Na aula seguinte (11-04-2012) os alunos concluíram os desenhos sobre os processos de síntese com bastante entusiasmo e criatividade, mesmo aqueles que habitualmente revelavam mais dificuldades.

Na aula que se seguiu (13-04-2012) fiz uma introdução acerca da instalação. Mostrei alguns projectos artísticos (instalações) da minha autoria, com o intuito de preparar os alunos para o trabalho de grupo. Após esta introdução, cada grupo iniciou os estudos preparatórios para as suas instalações finais. Quanto ao balanço que faço desta aula, apesar de considerar que fui demasiado longo na explicação acerca da instalação artística e nas explicações dos meus trabalhos (tão variados e com diferentes conceitos), os alunos formaram os grupos e em alguns minutos conseguiram esboçar várias ideias e soluções. No final da aula todos tinham as ideias principais do que iriam construir. Após o toque de saída, um grupo nem notou que tinha tocado, e continuou a debater ideias acerca da sua instalação.

Na penúltima aula (17-04-2012) os alunos iniciaram as suas instalações e avançaram bastante. Contudo, antes de iniciarem os trabalhos esclareci, em alguns minutos, as dúvidas levantadas por dois alunos na aula anterior. Estas dúvidas prendiam-se com a banda sonora do excerto do documentário Rios e Marés (Rivers and Tides) e com o artista Christian Boltanski. Mostrei dois pequenos vídeos da banda sonora de Rios e Marés (Rivers and Tides), de grande relevância, porque os alunos constataram como as vocalistas da banda CocoRosie misturavam instrumentos musicais clássicos com brinquedos sonoros e outros elementos inusitados. Esclarecidas as dúvidas solicitei aos alunos que trabalhassem em grupo e começassem a construir as instalações com os materiais seleccionados. Todos os grupos tinham

consigo os materiais necessários, e aqueles que eu próprio levei revelaram-se também de grande utilidade. As instalações evoluíram bastante.

Na última aula (04-05-2012) os grupos de alunos finalizaram as suas instalações (consultar o apêndice gráfico número 7) e realizaram a auto-avaliação (consultar o apêndices documentais números 6 e 7). Foi usada uma ficha de auto-avaliação na qual foram registadas opiniões sobre alguns aspectos da unidade de trabalho, e sobre o meu próprio trabalho. Esta ficha era constituída pelas duas seguintes partes separadas: auto-avaliação propriamente dita, identificada, e a avaliação do meu desempenho, feita de forma anónima. Relembrei ainda o dia e a hora para a montagem da exposição da instalação colectiva da turma. Faço desta aula um balanço bastante positivo. O único aspecto menos positivo foi o facto de os alunos não poderem expor qualquer trabalho nos espaços exteriores da escola, porque após a sua requalificação tornou-se impossível neles intervir plasticamente. Do meu ponto de vista esta impossibilidade não se coaduna com a existência de cursos artísticos na própria escola, a qual sempre primou pela experimentação e pelo cariz técnico, profissional e artístico dos seus cursos. Neste caso, aquando das obras de requalificação deveria ter sido previsto um espaço com características flexíveis para exposições diversificadas e até mesmo com um carácter interventivo, como é o caso da instalação artística. Deste modo, a exposição das instalações construídas pelos alunos ficou limitada ao interior do pavilhão que integra as salas de desenho. A exposição colectiva esteve patente entre os dias 16 e 21 de Maio de 2012 no pavilhão A3 da Escola Secundária Gabriel Pereira e nela foram mostradas não só os trabalhos sobre os processos de síntese, o exercício colectivo de cor e as instalações há pouco referidas, mas também os projectos levados a cabo pelos outros mestrandos com a turma (consultar o apêndice gráfico número 6).

4.3. Avaliação dos Alunos

4.3.1. Escola Básica André de Resende

A avaliação dos alunos foi realizada com base nos meus registos de observação e acompanhamento da turma, nas actividades de pesquisa levadas a cabo pelos alunos, nos trabalhos por eles realizados, numa ficha de auto-avaliação e numa

grelha de avaliação final. Contudo, elaborei os métodos de avaliação dos alunos de acordo com as especificidades próprias de cada uma das escolas cooperantes.

No caso da Escola Básica André de Resende, a avaliação dos alunos realizou-se a partir dos registos de observação dos alunos em aula, da aplicação de uma ficha de auto-avaliação e de uma grelha de avaliação final.

A ficha de auto-avaliação entregue aos alunos (consultar o apêndice documental número 7) apresentava duas componentes, a primeira consistia num quadro de atitudes e capacidades, entre elas a assiduidade, o empenhamento na realização dos trabalhos, a cooperação e a evolução da capacidade expressiva. Esta primeira parte da ficha dispunha ainda de uma área para as possíveis observações dos alunos e para a sua proposta de classificação quantitativa. A outra componente da ficha consistia num quadro com quatro áreas, nas quais os alunos puderam expressar as suas opiniões. Estas áreas de preenchimento apresentavam os seguintes assuntos: “o que mais me interessou na disciplina”, “as principais dificuldades que senti”, “a minha participação nos trabalhos de grupo” e “o desempenho do mestrando na PES”.

No que diz respeito ao balanço das opiniões dos alunos, no âmbito do que mais lhes interessou na disciplina de Educação Visual, a maioria deles referiu a realização de muitos trabalhos manuais. Um número inferior de alunos referiu como preferência o projecto das Florestas. Um número ainda mais inferior referiu o projecto dos Resíduos. Um número mínimo referiu ter apreciado ambos os projectos. Relativamente às principais dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina, a grande maioria referiu não ter sentido dificuldades. Quanto à participação dos alunos nos trabalhos de grupo, nomeadamente no projecto das Florestas, a maioria mencionou que a sua participação tinha sido boa. No âmbito do projecto Resíduos, a maioria dos alunos referiu ter sido boa e activa a sua participação. Um número inferior de alunos referiu ter trabalhado bem com os colegas do grupo. Relativamente ao meu desempenho, a última área de preenchimento da ficha, a maior parte dos alunos disse ter sido muito bom.

Para além da ficha de auto-avaliação anteriormente referida, utilizei uma grelha de avaliação, correspondente ao final do 1.º período lectivo, com parâmetros e respectivos indicadores (assiduidade, pontualidade, atenção, entre outros). O recurso a esta grelha (consultar o apêndice documental número 19) possibilitou avaliar os alunos individualmente e em grupos de trabalho, dentro dos seguintes parâmetros: empenhamento e responsabilidade, capacidade de trabalho em grupo, capacidade de

tomar iniciativa, cumprimento das tarefas propostas e desenvolvimento da criatividade. Para os indicadores desses parâmetros utilizei a avaliação qualitativa adoptada pela escola cooperante, isto é, Não Satisfaz, Satisfaz, Satisfaz Bem e Excelente. Nesta avaliação foram indispensáveis os registos anteriormente efectuados relativamente à assiduidade, ao comportamento, à participação, à realização dos trabalhos propostos, entre outros elementos. De facto, a grelha de avaliação final mostrou ser um instrumento de avaliação eficaz, uma vez que a avaliação global de cada aluno reflectiu os aspectos verificados ao longo do 1.º período.

Relativamente ao balanço das classificações finais atribuídas aos alunos, este revelou ser muito positivo, dado que as classificações finais se situaram entre os níveis 3 e 5 e corresponderam a uma média de 3,7. Assim, numa turma com 18 alunos, foi atribuído o nível 3 a 8 alunos, o nível 4 a 8 alunos e o nível 5 a 2 alunos. Contudo, verificou-se pela análise das fichas de auto-avaliação que os alunos tinham expectativas elevadas relativamente à sua classificação final do 1.º período lectivo. Estas expectativas foram reveladas pelo facto de 13 alunos terem proposto como classificação o nível 4 (de facto, a 8 destes 13 alunos foi atribuído o nível 4, e aos restantes 5 foi atribuída uma outra classificação – a 2 alunos foi atribuído o nível 5, e o nível 3 aos outros 2 alunos). Dos 5 alunos restantes, 4 propuseram o nível 3, o qual lhes foi de facto atribuído; o último aluno não esteve presente na aula de auto-avaliação e a ele foi atribuído o nível 3.

4.3.2. Escola Secundária Gabriel Pereira

Para a avaliação dos alunos da Escola Secundária Gabriel Pereira utilizei os registos provenientes da observação e do acompanhamento dos alunos em aula, e uma ficha de auto-avaliação. Nesta escola cooperante não apliquei uma grelha de avaliação final, uma vez que não se tratava de uma avaliação de final de período e a conclusão da Prática de Ensino Supervisionada ocorreu antes do final do 3.º período.

A ficha de auto-avaliação entregue aos alunos consistia num quadro com três áreas, nas quais os alunos tinham de expressar a sua opinião relativamente ao que mais lhes tinha interessado na unidade de trabalho, às principais dificuldades sentidas e à sua participação no trabalho de grupo (consultar o apêndice documental número

8). Desta vez optei por não colocar na ficha de auto-avaliação dos alunos a avaliação do meu desempenho. Desta forma, esta avaliação seria feita à parte, de forma a permitir aos alunos manter o anonimato, fomentando a sua sinceridade relativamente à apreciação do meu desempenho (consultar o apêndice documental número 6).

No que diz respeito ao balanço das opiniões dos alunos, no âmbito do que mais lhes interessou na unidade de trabalho, a maioria referiu os Processos de Síntese/Transformação e o trabalho de grupo (instalação colectiva sustentável). Um número inferior de alunos indicou como preferências a pesquisa inicial e o contacto directo com a natureza, a possibilidade de relacionar e interligar a natureza com a arte e a comunidade, e o tema da unidade de trabalho em geral. Relativamente às principais dificuldades sentidas, uma grande maioria dos alunos referiu os Processos de Síntese/Transformação. Um número inferior de alunos referiu que as suas principais dificuldades foram a falta inicial de imaginação e ideias. Um número mínimo de alunos referiu que não sentiu grandes dificuldades. No que diz respeito à opinião dos alunos quanto à sua participação no trabalho de grupo, a maioria indicou ter sido boa e positiva e acrescentou ainda ter-se esforçado em todos os momentos e participado activamente. Um número inferior de alunos referiu que poderia ter participado mais no trabalho de grupo. Um mesmo número inferior de alunos referiu que a sua participação foi boa e sublinhou o facto de todos os colegas do grupo terem participado de igual modo.

Relativamente ao balanço das opiniões indicadas pelos alunos acerca do meu desempenho, a maioria indicou o facto de eu ter sido prestável e de ter ajudado no que diz respeito às ideias, aos conselhos relativamente aos materiais a escolher e à sua utilização, à disponibilização de alguns materiais. Alguns alunos indicaram o facto de terem sido muito positivas as ideias e os exemplos que eu lhes apresentei durante as aulas, nomeadamente os artistas e respectivas obras e projectos, os temas e a unidade de trabalho em geral. Outros alunos referiram o facto de eu ter sido muito dedicado e empenhado.

De forma sucinta diria que o balanço positivo anteriormente feito do meu trabalho nas duas escolas, teve como factores quer as características das próprias escolas, quer, em particular, as características favoráveis das turmas com as quais desenvolvi esta minha experiência no ensino.

Conclusões

O relatório constituiu-se uma evidência de descrição e reflexão acerca da Prática de Ensino Supervisionada realizada nas escolas cooperantes, bem como do tema escolhido para aprofundamento. De facto, este relatório favoreceu a sistematização e permitiu a realização de balanços e reflexões dos vários momentos da prática de ensino.

A Prática de Ensino Supervisionada foi determinante para mim, dado que permitiu o desenvolvimento de ideias e da minha filosofia de ensino, proporcionando a aplicação efectiva desses mesmos aspectos na prática de ensino. Terminada a componente curricular do mestrado, a Prática de Ensino Supervisionada revelou ser o culminar das aprendizagens concretas. De facto, no âmbito curricular do mestrado, apenas algumas unidades curriculares considero terem sido verdadeiramente essenciais e determinantes para o meu futuro enquanto professor.

Das minhas vivências nas escolas cooperantes ressaltam as aprendizagens realizadas no campo das relações interpessoais. Estas aprendizagens tiveram origem nas relações humanas intensas estabelecidas com os diferentes agentes educativos, nomeadamente os alunos das turmas que me foram atribuídas, os professores cooperantes e outros professores com os quais fui contactando ao longo da minha prática de ensino. As escolas cooperantes proporcionaram condições favoráveis à minha consciencialização dos diversos aspectos envolvidos na prática de ensino, bem como o desenvolvimento das minhas capacidades no campo educativo.

O aprofundamento do tema escolhido, Pedagogia Waldorf: Uma Educação Integral, possibilitou o surgimento e o desenvolvimento de novas aprendizagens e de uma visão mais alargada da Educação. Deste modo, o tema aprofundado constituiu-se a base de toda a prática de ensino por mim realizada.

Em suma, tudo o que foi experienciado durante este mestrado e que culmina agora com este relatório, representa um percurso de aprendizagens aberto a novas aprendizagens, como um processo orgânico.

Fontes e Referências Bibliográficas

- Alexander, Kay & Day, Michael (1991). *Discipline-based art education: a curriculum sampler*. California: Curriculum Development Institute, The Getty Education Institute for the Arts.
- Carrol, Lee & Jan, Tober (2007). *As crianças índigo: se tem filhos pequenos, este livro é para si!* Lisboa: Sinais de Fogo.
- Clouder, Christopher & Rawson, Martyn (2003). *Waldorf education*. (s/l): Floris Books.
- Colaço, Maria (coord.) (2009). *Floresta, muito mais que árvores: manual de educação ambiental para a floresta*. Lisboa: Autoridade Florestal Nacional. [disponível em <http://www.afn.min-agricultura.pt/portal/sensibilizacao/material-de-sensibilizacao>].
- Direcção Serviços de Desenvolvimento Florestal (2005). *Caderno da Floresta*. Lisboa: Direcção-Geral dos Recursos Florestais. [disponível em <http://www.afn.min-agricultura.pt/portal/sensibilizacao/material-de-sensibilizacao>].
- Elkington, John & Hailes, Julia (1992). *Guia do jovem consumidor ecológico*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Fernandes, Helena (2008). *Conhecer as árvores...compreender a floresta*. Lisboa: Autoridade Florestal Nacional. [disponível em <http://www.afn.min-agricultura.pt/portal/sensibilizacao/material-de-sensibilizacao>].
- Gardner, Howard (1997). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Jardim, Maria. A. (2009). *Crianças índigo: novas atitudes pedagógicas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Miranda, G. L. (2009). *Ensino online e aprendizagem multimédia*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nobel, Agnes (2005). *Educating through art: the steiner school approach*. Reino Unido: Floris Books.
- Orr, David. W. (2004). *Earth in mind: on education, environment and the human prospect*. (s/l): Island Press.
- Rogers, Elizabeth & Kostigen, Thomas M. (2007). *O livro verde: O guia do dia-a-dia para salvar o planeta*. Lisboa: Estrela Polar, p.77.
- Soares, Paula (2007). *Criatividade e consciência para o século 21: uma poética da alma*. In Trindade, V., Trindade, N. & Candeias, A. A. (Orgs.). *A unidade do conhecimento*. Évora: CIEP/Universidade de Évora.

Wilber, Ken (2005). *Uma teoria de tudo*. Lisboa: Estrela Polar.

Williams, Rick & Newton, Julianne (2007a). Art and personal development: the quest for balance. In Williams, Rick & Newton, Julianne (2007). *Visual communication: integrating media, art and science*. (pp. 53-68) New York: Lawrence Erlbaum.

Williams, Rick & Newton, Julianne (2007b). Visual illiteracy and education: what we don't learn. In Williams, Rick & Newton, Julianne (2007). *Visual communication: integrating media, art and science*. (pp. 131-152) New York: Lawrence Erlbaum.

Yarrow, Joanna (2008). *Como reduzir a sua pegada de carbono: 365 conselhos que fazem a diferença*. Lisboa: Editorial Estampa.

Webgrafia

AAVV (2005). *Pedagogia Waldorf*. [<http://www.lazarus.net/cursos/waldorf.html> (consulta de 25-11-2011)].

AAVV (2006). *Uma pedagogia alternativa*. [<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=1037623138963A1FE0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B> (consulta de 26-11-2011)].

AAVV (2007). *Rivers and tides (extraits 1)*. [<http://www.youtube.com/watch?v=O9TyHzP-8b8> (consulta de 12-10-2011)].

AAVV (2009a). *Home: O mundo é a nossa casa (trailer)*. [<http://www.youtube.com/watch?v=LzRMtxZlz6Y&feature=fvvr> (consulta de 10-10-2011)].

AAVV (2009b). *Necrópole romana encontrada em escola secundária*. [http://www.dn.pt/inicio/ciencia/interior.aspx?content_id=1350272 (consulta de 14-05-2012)].

AAVV (2011a). *A story about sustainability*. [<http://www.youtube.com/watch?v=nJliYqEXfeI> (consulta de 10-10-2011)].

AAVV (2011b). *Normas de utilização do logótipo do ano internacional das florestas*. [http://www.florestas2011.org.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=52:normas-de-utilizacao-do-logotipo-do-ano-internacional-das-florestas&catid=58:logotipo&Itemid=80 (consulta de 10-10-2011)].

- AAVV (2012a). *Documentos estruturantes*.
[http://www.esgp.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=71 (consulta de 10-04-2012)].
- AAVV (2012b). *Ecoponto*. [<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ecoponto> (consulta de 03-11-2011)].
- AAVV (2012c). *Escolas*.
[<http://www.parque-escolar.pt/pt/escolas/escolas.aspx> (consulta de 10-04-2012)].
- AAVV (s/d). *André de Resende*.
[[http://www.infopedia.pt/\\$andre-de-resende](http://www.infopedia.pt/$andre-de-resende) (consulta de 28-03-2012)]
- Association of Waldorf Schools of North America [s/d]. *Waldorf Education*.
[<http://steinercollege.edu/waldorf> (consulta em 25-11-2011)].
- Escola Livre do Algarve (s.d.). Escola Livre do Algarve.
[<http://www.wix.com/escolalivredealgarve/waldorf-school-!> (consulta de 12-12-2011)].
- Moore, Dianne (2002). *Structure of steiner schools*. [http://www.steiner-australia.org/other/school_structure.html (consulta de 25-11-2011)].
- Oliveira, Sara (2010a). *A pedagogia Waldorf é um conceito de educação integral*.
[<http://www.educare.pt/educare/Atualidade.Noticia.aspx?contentid=90393CE653307B4E0400A0AB8001D4B&opsel=1&channelid=0> (consulta de 25-11-2011)].
- Oliveira, Sara (2010b). *Waldorf: sem avaliação e sem chumbos*.
[<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=7803CEABFBFE3686E0400A0AB8002553&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B> (consulta de 26-11-2011)].
- Santos, Joana (2007). *Aprender em comunhão com a natureza*.
[<http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=3572CDF25C784C0AE04400144F16FAAE&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B> (consulta de 26-11-2011)].
- Setzer, Valdemar (2010). *Pedagogia Waldorf: introdução*.
[<http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm> (consulta de 26-11-2011)].
- Steiner Waldorf Schools Fellowship (s.d.). Steiner Waldorf Schools Fellowship: serving steiner education in the UK and Ireland.
[<http://www.steinerwaldorf.org/index.html> (consulta de 10-11-2011)].
- Zenhas, Armanda (2006). *A pedagogia waldorf*.
[<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=103762311B>]

[C23A1FE0440003BA2C8E70&channelid=0&schemaid=&opsl=2](#) (consulta de 25-11-2011)].