

Por um novo caminhar na visita a um espaço de educação não formal

For a new walk in the visit a space of non formal education

Resumo

Este trabalho defende a aula-passeio, uma das técnicas da Pedagogia Freinet, como referência teórica para uma visita a um espaço de educação não formal. Apresenta as características básicas da escola tradicional e suas marcas no ensino da biologia, além de resgatar aspectos históricos da vida de Freinet e abordar algumas das técnicas criadas por ele. Sugere ainda, a partir da literatura, pontos indispensáveis para o professor obter um bom resultado em uma aula-passeio, a partir da constatação que este tipo de aula possibilita motivação e interesse, pois ao incorporar a vida da comunidade e o meio à escola, afasta-se do ensino expositivo.

Palavras-chave: espaços não formais, ensino médio, Freinet

Abstract

This work supports the lecture-tour, one of the techniques of Freinet pedagogy as a theoretical reference for a visit to a space of non-formal education. Presents the basic features of the traditional school and their marks in biology education, and rescue historical aspects of the life of Freinet and address some of the techniques he created. It also suggests, from the literature, the teacher points needed to get a good result in a lecture-tour, from the observation that this type of class provides motivation and interest, because by incorporating the life of the community and the school, away is the expository teaching.

Key words: no-formal spaces, high school, Freinet

A principal preocupação, do Ministério da Educação (MEC), ao apresentar os PCNEM à sociedade, diz respeito a velocidade na qual se apresentam as mudanças do mundo. Podemos constatar isso quando argumentam que “as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.” (BRASIL, 2000, p.5)

O ensino médio, há dez anos chamado de novo ensino médio, incorpora mais uma das muitas denominações que recebeu e que por vezes sempre foi chamado de maneira diferente daquela que estava positivado na legislação. Ao longo do tempo e ainda hoje, é de uso comum e freqüente expressões como: segundo grau, colegial, secundário, científico, para denominá-lo. Atualmente, o ensino médio compõe a última divisão da educação básica, cuja duração é de três anos.

De acordo com Piletti (1999), desde a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1759, até a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96), foram realizadas vinte e uma reformas nesse nível de ensino. Sendo, segundo ele, (1999, p.23): “uma no período colonial, nove durante o império e onze após a proclamação da República.” É dele também a constatação que a cada dez anos aconteceu uma reforma no ensino médio. Para complementar esta informação, basta atentar para a quantidade de publicações oficiais referentes ao ensino médio (DCNEM, PCN +, OCEM, dentre outras) editadas nos últimos anos para constatar a inquietação existente com esse nível de ensino.

É por tudo isso, que as OCEM (BRASIL, 2006) da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias expressam na sua introdução a preocupação com o ensino de biologia nos últimos anos. Constatam que, apesar dos preceitos legais para o ensino médio estabelecidos na Lei nº 9394/96 e das recomendações constantes nos documentos legais o que está sendo ofertado nas escolas está muito distante daquilo que é preconizado. A publicação desses documentos acompanhada de uma tímida discussão não foi suficiente para mudar o ensino médio e priorizar o aluno e sua aprendizagem.

Certamente, dotar o nosso fazer pedagógico de um novo sentido requer uma reflexão constante e permanente sobre nossa formação docente inicial e continuada, sob pena de continuarmos fazendo a mesma prática com outra aparência. A ausência de uma referência teórica para a prática pedagógica reforça a constatação de Farias e Nuñez (2004) quando escreveram que o processo de formação dos professores, já sedimentado

sob a vertente do condicionamento operante, aliada a própria organização da escola são dois fatores que reforçam a pedagogia tradicional.

A crítica à escola tradicional tem sido uma constante na vida de todo professor ao ponto de ninguém ficar satisfeito em ter sua prática classificada como tal. Embora o seu fazer não seja diferente, ser rotulado como professor tradicional é algo que incomoda, constitui-se num sinônimo de ofensa, de injúria, de afronta (GIORGI,1986).

Apesar de se submeter a um julgamento desfavorável, que acontece de maneira incessante e reiterada, a escola tradicional permanece viva, firme, sem mudar ou variar sua intenção a despeito de tantas tentativas e investidas no propósito de romper com ela.

Dessa forma podemos constatar como essa prática pedagógica ainda está tão presente na escola contemporânea e apesar de sempre ter inquietado muitos, são poucos os que têm respostas prontas, imediatas e capazes de transformá-la em curto prazo.

Encontramos na reflexão de Alves (2007) não uma resposta, mas um ponto de partida para quem quer e necessita de um indicativo para as mudanças que a escola e nós, professores, precisamos. Para Alves (2007, p.18):

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?

É a partir disso, que relembramos a principal preocupação da escola tradicional sempre foi repassar o maior número possível de informações que constituíram o saber acumulado ao longo do tempo, de maneira superficial e com predomínio de aspectos relacionados ao intelectual, por isso é classificada como intelectualista e também chamada de enciclopedista. Além de estar centrada na figura do professor detentor do conhecimento e do poder. (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1990; ARANHA, 2005)

Outra característica presente nessa escola é o fato dela não considerar as particularidades de cada indivíduo. Parte do princípio que todos possuem o mesmo patamar de cognição, ou seja, considera a sala de aula homogênea, recomenda inclusive o empenho nas tarefas a serem realizadas para aqueles que encontrarem dificuldades.

Presente também, como uma de suas exigências, é a necessidade de memorização dos conhecimentos repassados pelo professor, que para isso valoriza atividades que ajudam a fixar os conteúdos. A postura de passividade do aluno contrasta

com a evidência dada ao professor. A esse cabe a função de expor de forma oral, ainda que faça uso de imagens, figuras ou peças, seu papel será sempre transmitir conhecimentos e àquele assimilar esses conhecimentos. (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1990; ARANHA, 2005).

Sob essa perspectiva de ver e compreender as relações que se estabelecem entre educador e educando, Paulo Freire (2007) qualificou-a como concepção bancária da educação. Para Freire (2007), nessa maneira de compreender a educação o conhecimento é uma concessão daqueles que são versados em determinados assuntos para aqueles menos capacitados.

No ensino da biologia não é diferente. Na prática, durante muito tempo, as aulas de no ensino médio limitaram-se aos conteúdos traçados pelos livros didáticos e o professor fazendo as exposições. Predominava a transmissão verbal e a memorização de conceitos, termos e palavras para serem posteriormente cobrados pelo professor em testes, provas ou nos exames vestibulares.

Segundo Frota Pessoa et al. (1979), por ocasião da I Conferência Interamericana sobre o Ensino de Biologia que aconteceu em San Jose, na Costa Rica, no ano de 1963, reconheceu-se que a técnica expositiva prevalecia como método de ensino da biologia no nível médio, no continente americano, e que a maior parte das escolas fazia uso de programas que privilegiavam somente o repasse de informações. Naquele momento tais procedimentos foram considerados impróprios para atingir os objetivos propostos para a disciplina.

Apontando para outra direção, a Conferência sugeriu como recomendações, dentre outras, a utilização do método de problemas como alternativa para o ensino da Biologia, sob a justificativa da necessidade do aluno tomar parte de maneira efetiva e ativa para dar soluções a questões que apareçam; a utilização de práticas laboratoriais e de campo, desenvolvidas de maneira individual ou coletiva; o uso de textos de diferentes naturezas; o estabelecimento de conexões daquilo que se aprende na escola com as exigências da vida do aluno e aquelas coletivas.

Em relação ao modo como o conteúdo é trabalhado, é fácil constatar entre os colegas que ainda prevalece a aula expositiva com grande aceitação, apesar dos aspectos negativos elencados (Krasilchik, 1996) para essa modalidade, tais como: a postura passiva dos alunos, o volume das informações repassadas e efetivamente entendidas, o mau planejamento-preparação das aulas, a improdutividade decorrente da exposição excessiva, dentre outras. A aprovação dessa maneira de trabalhar é apontada em virtude

de tratar-se de um procedimento de baixo custo, da idéia de autoconfiança e controle proporcionado ao professor (KRASILCHIK, 1996).

Os programas definidos a partir do livro didático também é um recurso presente nas nossas aulas de biologia. O livro didático ainda representa um instrumento de relevância como fonte de conhecimentos e na mediação professor-aluno, especialmente nas escolas onde ainda predomina na sala de aula a união entre informação-teoria (Krasilchik, 1996). É indiscutível o avanço da qualidade do livro didático no Brasil com o advento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM) e as freqüentes avaliações promovidas pelo Ministério da Educação. O resultado disso tem sido a melhoria e o aperfeiçoamento das coleções didáticas existentes no mercado.

Apesar do exposto, Chassot (2009) aponta avanços no ensino das ciências ao constatar o afastamento dos programas e conteúdos propostos pré-estabelecidos, quer sejam nos livros didáticos ou em documentos oficiais, além da articulação das disciplinas em torno de uma área de conhecimento chamada Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias.

Uma das necessidades formativas do professor de ciências apontados por Carvalho e Gil-Perez (1993, p.38) é “saber analisar criticamente o ensino tradicional”. Sugerem que para julgar o ensino tradicional o professor necessita saber quais são as insuficiências de um currículo que tenta abranger todo o saber; considerar que para o ato de construção do saber é necessário certo espaço de tempo; ter consciência das restrições que são comuns quando se deseja iniciar determinado assunto; ter noções das deficiências da resolução de exercícios, das atividades práticas apresentadas e do processo de avaliação proposto.

A busca para a superação daquilo que conhecemos como escola tradicional não é nova. Inovações e experimentações já aconteceram e provavelmente continuarão a surgir. Uma delas ganhou notoriedade em meio a grande inquietação e oposição a Pedagogia Tradicional, no fim do Século XIX, um movimento que buscava sair do padrão, estabelecido até então, que garantia a uniformidade do comportamento com os alunos aceitando o professor discorrendo sobre determinado assunto para ser retido na memória e repetido com exatidão, quando necessário.

O movimento da Escola Nova também chamada de Escola Ativa, embora dividido em diversas tendências, convergia para a intenção de colocar o aluno numa posição privilegiada em relação a sua postura para construção do conhecimento.

Recorremos a Lourenço Filho (1978) para ilustrar a perspectiva que se colocava essa corrente em oposição à tradicional:

A escola nova, ao contrário, concebe a aprendizagem como um processo de aquisição individual, segundo condições personalíssimas de cada discípulo. Os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalho, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas. (LOURENÇO FILHO, 1978, p 151)

Nesse contexto de efervescência pela busca de alternativas à escola tradicional, surgiu na França a Pedagogia Freinet, posteriormente denominada Movimento da Escola Moderna, essencialmente constituída por uma diversidade de técnicas cujas bases foram projetadas para serem usadas numa escola popular, com práticas que deveriam se voltar para modificar o estado em que se encontrava a sociedade.

A Pedagogia Freinet foi um manifesto contra o autoritarismo da escola tradicional e a favor de uma escola voltada para o povo e conseqüentemente para as mudanças necessárias a ordem econômica, social e política vigentes na época.

Entre os possíveis referenciais teóricos que podem ser utilizados em atividades de ensino nos espaços não-formais, daremos atenção à perspectiva de Freinet para a aula- passeio.

Embora o objeto de interesse seja a aula-passeio, considero que é impossível falar de Freinet sem levar em consideração o conjunto de suas técnicas ou pelo menos de algumas delas, por isso as referências ainda que de maneira superficial as demais. A dinâmica das técnicas de Freinet não permite reduzi-lo somente a aula-passeio. Outro ponto necessário é entender o contexto e a trajetória de Freinet.

Célestin Baptistin Freinet nasceu na França, em 15 de outubro de 1896, num povoado chamado Gars. Na condição de filho de agricultores, desde criança trabalhava na lavoura e guardando rebanhos, como pastor. Segundo Elias e Sanches (2007, p.146) “sua visão de mundo é fortemente influenciada pela sua origem familiar e pelo contexto onde viveu e cresceu”. Apesar disso desejava ser professor.

Por ocasião do período que frequentava o curso de formação de professores, na Escola Normal, eclodiu a Primeira Guerra Mundial. Acontecimento que interrompeu a

conclusão do curso e sua profissionalização, mas que não fez desaparecer a sua vontade ser professor.

Ao voltar da guerra foi nomeado professor, em Bar-sur-Loup, povoado dos Alpes Marítimos. Sua falta de experiência profissional foi compensada com o apontamento de detalhes da rotina da sala de aula, acompanhada da leitura de autores como Rosseau, Rabelais, Montaigne e Pestalozzi. (SAMPAIO,1989)

Encontrou uma escola tradicional, promotora de uma conduta egocêntrica, distante do cotidiano, horários e conteúdos a serem cumpridos, com um livro didático limitado, carteiras enfileiradas, alunos copiadores e sujeitos as ordens do professor, que reforçava sua autoridade em cima de um estrado. (SOUZA;DANTAS, 2007; SAMPAIO, 1989)

Esse retrato da escola provocava um grande desassossego em Freinet, pois percebia que o interesse dos alunos estava fora da sala de aula. Foi a partir dessa constatação que organizou a aula-passeio.

Ao propor a saída da escola para uma aula-passeio, Freinet (1975) constatou o entusiasmo entre os alunos. Explorando os arredores, percebeu a curiosidade pelos acontecimentos extraclasse e a partir disso as aulas-passeio foram sendo incorporadas ao cotidiano da escola. Porém, embora adaptadas as suas condições de saúde, o próprio Freinet reconhecia a inadequação do termo aula passeio, em virtude do sentido restrito que sua realização pode trazer. Segundo esse autor (1975, p.23): [...] “a expressão fora evidentemente mal escolhida, pois os pais supunham que as crianças não iam à escola para passear e o inspector não desejava certamente percorrer os campos para encontrar as suas ovelhas.”

Mesmo com esta preocupação, o nascimento desta técnica se adaptava perfeitamente as condições de saúde de Freinet, comprometida a partir de sua participação na Primeira Guerra Mundial, que gerou para ele sérios problemas respiratórios.

Ao conceber a aula-passeio Freinet buscou exatamente a possibilidade de dedicar-se a um trabalho mais ameno e eficiente, uma vez que a rotina da aula tradicional o impediria de exercer a profissão em função da sua pequena resistência física advinda do comprometimento dos seus pulmões por ocasião da sua participação na guerra e ao mesmo tempo possibilitaria uma aula mais fascinante para seus alunos ao explorar o meio ambiente e o meio social, deixando de lado as lembranças nada agradáveis, para ele e seus alunos, da guerra.

No excerto a seguir podemos perceber a satisfação de Freinet (1975) com a nova técnica, nele é possível visualizar a riqueza de uma aula-passeio ressaltando as múltiplas possibilidades que se estabelece ao utilizá-la.

A aula passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no Inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamo-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta...” (FREINET, 1975 p.23)

Duas consequências são evidentes na aula-passeio: a melhora na convivência professor-aluno, cujas relações se tornam mais fraternais e como é comum encontrar no decorrer das aulas-passeio elementos a serem explorados mais próximos do universo cultural da vida da escola, a volta à escola colabora para se estabelecer um clima menos formal do que nas aulas tradicionais.

A inclusão da aula passeio como recurso didático desloca o local de produção de conhecimento e requer mudanças de métodos por parte do professor. Freinet (1975), por exemplo, percebeu que a alegria dos alunos na volta dos passeios era desfeita com a leitura dos textos presentes nos livros, cujos conteúdos eram diferentes do que acabara de vivenciar. A partir disso, buscou uma nova técnica que proporcionasse manter o encantamento com as atividades realizadas, começou a registrar no quadro os acontecimentos ocorridos e relacionar com o que viram.

Além da exposição oral e da leitura os alunos faziam considerações, complementavam as informações ali existentes para, a partir dali, elaborarem e ilustrarem um novo texto. A socialização da experiência ajudava, dessa forma, a confeccionar o material a ser utilizado nas leituras diárias.

Os textos produzidos representavam a união escola-vida, pois restabeleciam o interesse pelo trabalho realizado fora da sala de aula, sendo sua leitura uma oportunidade para rever as imagens do passeio que ocorrera e recuperar o entusiasmo.

Se considerarmos que a dificuldade de leitura e escrita dos alunos, um assunto que está sempre presente nas rodas de conversas, entre os professores, essa técnica poderá ajudar a enfrentar tal obstáculo.

Para a realização de uma aula-passeio freinetiana, defendemos a postura adotada por Souza e Dantas (2007), que elencam como pontos indispensáveis para um bom resultado o professor dispor de informações do espaço; estabelecer, preliminarmente, junto aos alunos os preceitos a serem observados referentes à aquisição de conhecimentos e à disciplina; compartilhar oralmente com os alunos, após a aula, de suas visões particulares para a construção de uma visão coletiva, que culminará com a realização de diversas tarefas escritas, tais como criação de textos, poemas, desenhos, dentre outros possibilitando assim a livre expressão.

A impressão que a escola tradicional passa é da incapacidade de abandonar o que faz. Qualquer passo diferente, no sentido de desencaminhar o de sempre, é visto com desconfiança pelos colegas professores, pelos alunos que nos cobram “aula” e pelos pais. Todos acostumados com práticas que servem conhecimentos prontos e acabados na certeza que serão úteis, pois estarão sujeitos a cobrança posterior. Para isso Freinet (1975, p.114) recomenda para o professor que quer sair da maneira tradicional “reflexão, tato e prudência”.

Referências

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 11 ed. Campinas: Papirus, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2005

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares para Ensino Médio**, resolução CEB nº. 3, de 26 de Junho de 1998.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, A. M. P. GIL PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHASSOT, Attico. **O Ensino de Ciências**. Entrevista ao site Conexão Professor. Disponível em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/temas-especiais-04a.asp>>. Acesso em: 04 de mar 2009.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. SANCHES, Emília Cipriano. **Freinet e a pedagogia – uma velha idéia muito atual**. In: Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado - Construindo o Futuro. Oliveira-Formosinho, Júlia. Kishimoto, Tizuko Morchida. Pinazza, Mônica Appezzato. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, Tereza Cristina Leandro. NUÑEZ, Isauro Nuñez. **O ensino tradicional e o condicionante operante**. In: Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: o Novo Ensino Médio. Nuñez, Isauro Beltran. Ramalho, Betania Leite. Porto Alegre: Sulina, 2004.

FREINET, Célestin. **As técnicas Freinet da escola moderna** Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FROTA-PESSOA, Osvaldo. GEVERTZ, R. SILVA, A. G. **Como ensinar ciências**. São Paulo: Nacional, 1979.

GIORGI, Cristiano Di. **Escola Nova**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. 3 ed. São Paulo: Harbra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea**. 12 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º Grau**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

SAMPAIO, Rosa Maria W. Ferreira. **Freinet: evolução histórica e atualidades**. São Paulo: Scipione, 1989.

SOUZA, Djanira Brasilino de. DANTAS, Joana D'arc de Souza. **Pedagogia Freinet: uma abordagem teórica e prática.** Natal: Faculdade CDF Ponta Negra, 2007