

Nº 1

1976

EDUCAÇÃO E REALIDADE

ER

N1.1976

ER

Educação E Realidade

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**EDUCAÇÃO
E
REALIDADE**

Nº 1 — Fevereiro 1976

INTEGRAÇÃO CURRICULAR E HUMANIZAÇÃO DO ENSINO: UMA DUPLA DIMENSÃO DE BUSCA.

Merion Campos Bordas

“...mais le rôle du sentiment ne doit être que de nous enraciner profondément dans l’existence et, au lieu, comme il arrive, de nous dispenser de l’usage de la raison, d’obliger celle-ci à maîtriser la vie elle-même et à ne point s’évader dans l’abstraction”

Louis Lavelle

Um dos lugares comuns de nossa época é a afirmação de que a Educação encontra-se em crise. Igualmente comum é explicar que a crise seria, antes de mais nada, um reflexo da situação geral do mundo contemporâneo.

Se nos detemos no exame da história da Educação, constatamos que nunca, como hoje, foi ela, como sistema formal da sociedade, objeto de tanta contestação. As queixas e críticas contra a orientação, os métodos, os custos e os resultados dos sistemas educacionais se avolumam e envolvem a cada dia contingentes maiores e mais diversificados de pessoas. Variam as formas e as razões de protesto, mas este revela profunda e crescente insatisfação. A insatisfação dos que “consomem” educação corresponde o sentimento de inquietude ou de perplexidade de seus agentes, o qual pode, por vezes, assumir contornos assustadores.

É lícito pensar, contudo, que, na medida em que tal sentimento for assumido com criticidade e imaginação, ao temor e à perplexidade, poderá suceder mais clara antevisão de soluções possíveis e ajustadas. Como afirma Marcuse (1969): “Hoje qualquer forma nova de vida sobre a terra, qualquer transformação do ambiente técnico ou natural, é uma possibilidade real, que tem seu lugar próprio no mundo histórico”. Se, como diz o autor, esta é uma verdade óbvia, nem tão óbvias parecem ser as maneiras de efetuar as possibilidades existentes para inovar em Educação. Não se esqueça que os sistemas educacionais são produto da sociedade, derivam-se da mesma e, dificilmente poderão sobrepor-se às limitações que decorrem de tão estreita relação de dependência.

Ainda que conscientes dessas limitações, muitos especialistas e educadores vem a cada dia mais se preocupando e se ocupando em buscar para a Educação novas perspectivas e caminhos que respondam melhor às exigências

de um mundo em acelerada mutação. Busca-se encontrar não apenas novos rumos teóricos, mas metodologias e instrumentos que possibilitem e garantam a real interação entre a vida escolar e a realidade.

Uma das áreas prioritárias na busca de soluções, a partir das três últimas décadas, é a da elaboração e desenvolvimento dos currículos. É uma decorrência, principalmente, da tendência bastante generalizada de considerar o currículo não mais como um tipo de solução estática para resolver necessidades dos sistemas sociais, mas como uma organização flexível, sujeita à reavaliação e mudanças, em função dos problemas, objetivos e fins específicos que cada sistema educacional enfrenta e procura resolver. A idéia básica é de que a maior efetividade na estruturação dos currículos garantirá maior sucesso de todo o processo educacional.

Os caminhos investigados e propostos divergem, seja quanto aos elementos fundamentais a serem considerados no currículo, seja quanto à ênfase a ser dada a cada elemento, seja quanto às orientações metodológicas. É possível, porém, detectar, no momento atual, a presença de algumas características básicas na maioria das tentativas de inovações nessa área. À primeira vista, destacam-se:

- a preocupação com o ensino centrado no aluno
- a preocupação com a introdução de metodologias ativas para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos estudantes .
- a preocupação com a facilitação da transferência da aprendizagem a novas situações.
- a preocupação com uma visão sistêmica do processo de ensino-aprendizagem
- a preocupação com a estrutura das matérias de ensino ou disciplinas
- a preocupação com a integração curricular com vistas a facilitar o processo intelectual de integração dos conhecimentos
- a preocupação com a humanização do ensino.

A partir dessas características comuns, configuram-se os fins da Educação no consenso contemporâneo. Considera-se que o processo educacional formal deve, em todos os seus níveis, ocupar-se em oportunizar e facilitar o desenvolvimento de pensamento produtivo, preparar o indivíduo para manejar com segurança os instrumentos ou “tecnologias” que lhe permitirão compreender, dominar e modificar o meio-ambiente; auxiliá-lo a definir seu estilo próprio de pensamento e de ação. Paralelamente a esse desenvolvimento intelectual, e com a mesma disponibilidade, deve a Educação preocupar-se em possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento dos controles emocionais, das habilidades de relacionamento pessoal, das características de sensibilidade, imaginação e criatividade que, unidas à razão, fazem do homem um ser distinto dos demais.

O alcance dessas metas, que configuram um conceito englobante e mais amplo de Educação, requer, naturalmente, novas formas de ação. E o processo de busca dessas formas deveria engajar todos os profissionais da educação.

Dentre as características básicas antes apontadas, duas merecem atenção especial, pois se destacam pela complexidade e alcance: a preocupação com a integração curricular e a preocupação com a humanização do ensino. São elas indicadoras dos dois polos íntimamente envolvidos no processo educacional: desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo.

A busca de conexões: integração curricular

A primeira preocupação refere-se, pois, de maneira geral, à busca de conexões reais, efetivas, íntimas entre os diversos campos de conhecimento, entre as distintas perspectivas teóricas; à busca de uma visão de totalidade, na qual se poderia distinguir, talvez a nostalgia da unidade do pensamento antigo.

No seu nível mais amplo, se está a procurar meios de auxiliar o indivíduo, durante seu processo educativo, a melhor se localizar dentro de um mundo cada vez mais rico, complexo e diversificado em matéria de informação. O aumento explosivo de conhecimentos começa a exceder mesmo a capacidade dos mais inteligentes especialistas e educadores. Ocorre, assim, proliferação de sub-campos de especialização na maioria das áreas de conhecimentos. Tal desenvolvimento tem provocado, mesmo entre a comunidade dos homens educados, falta de comunicação efetiva e desconhecimento tanto da matéria como dos valores de cada campo, em detrimento da visão do todo.

O que se verifica em nosso mundo, já definido por Wise (1966) como um “multiverso post-moderno”, é uma sucessiva fragmentação, a qual, partindo da área de conhecimento, se espalha para a área dos valores, refletindo-se nos comportamentos individuais e sociais. Distanciamos-nos sempre mais rapidamente do grande consenso do racionalismo que caracterizou o mundo desde a Renascença até a 2ª Guerra Mundial.

Esta realidade impõe mudanças radicais. A estrutura acadêmica altamente diferenciada e compartimentalizada da atualidade deverá ceder lugar a novas formas de organização que sublinhem e valorizem o processo intelectual de integração, partindo da exploração do que de diferente, desintegrado e múltiplo se oferece ao mundo da experiência individual.

A nível dos sistemas educacionais essas mudanças se tornariam mais viáveis pelo cuidado e interesse em elaborar sistemas curriculares orgânicos, onde cada disciplina ou grupos de disciplinas se constituam e organizem de

forma inovadora, “como sub-sistemas abertos e flexíveis que regulam constantemente seu funcionamento de acordo com a múltipla retroalimentação que recebem do resto dos componentes ou do exterior do sistema”, como afirma Lafourcade (1974)

A resposta a tal objetivo está sendo tentada por muitos a partir do conceito de interdisciplinariedade curricular. Aparentemente de fácil aceitação, porque lógico, tal conceito encontra, no entanto, as barreiras do comodismo e da tradição isolacionista das disciplinas “em-si”. Enfrenta a separação forçada mas ancorada em sólidos preconceitos, das áreas de conhecimento e a recusa em enfrentar uma inovação complexa e exigente. Tal reação talvez seja sentida com maior nitidez no âmbito do ensino universitário, no qual o sistema das “cátedras” subsiste, senão de direito, pelo menos de fato. De maneira geral, o modelo curricular vigente no sistema universitário é pluri-disciplinar sem coordenação, sem ajustes, sem interfaces efetivamente definidas. Tal modelo propõe ao aluno uma visão atomizada da realidade. Tenderá a tornar mais difíceis, mais raras aprendizagens bem sucedidas porque bem integradas.

A compartimentalização curricular se reflete não apenas ao nível dos processos intelectuais. Um exemplo referido por Wise (1966) o da natureza inibidora do uso de “categorias” para abordar os fenômenos humanos - ilustra com clareza as falhas metodológicas e éticas da visão fragmentária desses fenômenos. Wise declara que as modernas ideologias muitas vezes refletem os limites provincianos de nossas disciplinas intelectuais, por reduzirem o homem a dimensões unilaterais, considerando-o ou apenas do ponto de vista econômico, ou apenas do ponto de vista político, psicológico, tecnológico e assim por diante. Assim procedendo, nessa “categorização” excessiva, nossas disciplinas têm afastado de nós a rica tessitura da realidade existencial.

O aumento e complexificação das diferentes áreas de conhecimento;
a diversificação das tarefas e encargos que o indivíduo deve enfrentar nas sociedades em mudanças;

a consciência de que a escola é simplesmente uma introdutora ao mundo do conhecimento;

as exigências crescentes de atualização apresentadas pelos usuários das escolas;

a consciência da necessidade de responder, e aceitar valores distintos, são fatores que criam uma força de pressão a qual os sistemas educacionais serão obrigados a responder, mais cedo ou mais tarde. É preferível que a resposta ocorra mais cedo. É possível, é permitido esperar que os sistemas de ensino, encabeçados pelas Universidades, realizem as mudanças estruturais e conceituais que a realidade está a exigir. O desejável é que o movimento favorável a uma concepção integradora dos diferentes campos do saber, das diferentes disciplinas que compõem os currículos, adquira amplitude a força num menor

espaço de tempo, sob pena de aumentar o fosso existente entre Educação e Vida.

* * *

Se o alcance da meta da integração curricular contribuirá poderosamente para atingir os objetivos intelectuais, poderá também, influir para o alcance dos objetivos sócio-emocionais da educação. Mas, para que esses se tornem realidade plena e contribuam ao crescimento do ser humano, mister é sejam determinadas e utilizadas estratégias e formas de ensino que respondam eficazmente àquela preocupação a que nos referimos no início: a preocupação com a humanização do ensino.

A busca do sentido e do desenvolvimento do humano: humanização do ensino.

O reconhecimento crescente da dupla dimensão - cognitiva e afetiva - no processo de aprendizagem, originou, nos últimos anos, um movimento de renovação educacional conhecido como Educação Humanística ou Confluente.

Parece irônico que depois de tantos milênios, um movimento que pretende **humanizar** o ensino seja considerado renovador... No entanto, a consideração dos motivos e das conotações que estão ligados à palavra e ao movimento deixa antever não se tratar de uma volta ao conceito grego ou romano de humanismo, ou ao chamado humanismo renascentista. Tratar-se-ia de redimensionar o humanismo dentro do contexto contemporâneo.

Os motivos dessa preocupação são facilmente assinaláveis. Vivemos numa era tecnológica cujas tendências mais aparentes são a massificação e a alienação do indivíduo. A essas tendências alia-se a precária compreensão das relações entre a tecnologia e o pensamento, ocasionando, muitas vezes, extremismos ideológicos quando se discute problemas educacionais.

Os posicionamentos extremados, as distintas políticas educacionais, refletem as indecisões e os temores dos homens diante de situações que, para muitos, parecem sem controle, e conseqüentemente, carregadas de poder destrutivo. Ao mesmo tempo explicam a necessidade de serem encontradas novas formas de viver e conviver com o desenvolvimento tecnológico sem por ele serem os homens aniquilados.

Essa procura de um novo sentido para o humanismo, caminho natural do pensamento contemporâneo é evidente na filosofia, de onde, naturalmente se alarga para outros campos do saber. Já em 1936, Heidegger buscava colocar respostas à interrogação "Como tornar a dar sentido à palavra Humanismo?" (1967). A partir da definição do homem como "a janela do Ser,"

Heidegger coloca a importância de ser ensinada ao homem uma ética que lhe permita viver historicamente, dentro de seu tempo. “A exigência de uma ética - diz Heidegger - tanto mais se impõe quanto mais cresce desmedidamente a desorientação do Homem, tanto a oculta como a manifesta. Uma vez que só se pode confiar numa estabilidade do homem da técnica entregue à massificação, planejando e organizando em conjunto seus planos e atividades, por isso se devem dedicar todos os cuidados e esforços à obrigatoriedade ética”.

Do ponto de vista educacional, pode-se afirmar que o aumento do emprego da tecnologia nas escolas não é de molde a tornar os educadores mais tranquilos e menos céticos quanto ao futuro.

Ainda que conscientes das vantagens que podem advir do emprego da tecnologia educacional, existe o temor de que sua introdução possa desumanizar ainda mais o processo de ensino. Considerando as soluções impessoais que em geral são propostas pela engenharia comportamental, as quais esquecem as necessidades humanas mais profundas, tal temor não é infundado. Como afirma com justeza Mc Murrin, “os padrões recorrentes de uma tecnologia que criou uma sociedade desumanizada ao mesmo tempo que servia apenas alguns desejos dessa mesma sociedade, são uma fonte de ansiedade em função de sua crescente intrusão na educação. (1971) Tal ansiedade se justifica quando, ao examinarmos os desempenhos educacionais de nosso contexto, nos perguntamos em que medida se está efetivamente utilizando todo o conhecimento já existente sobre a natureza humana. Não estamos demasiado imersos na função cognitiva da educação, negligenciando outras funções importantes e talvez mais singulares do indivíduo? Não estamos demasiado preocupados em desenvolver as habilidades de pensar (se é que o fazemos...) do que as habilidades de ser?”

Apesar da reconhecida insistência sobre o desenvolvimento intelectual parecer ignorar a estreita relação entre os domínios cognitivo e afetivo, tal relação é real como real é a necessidade de admiti-la e trabalhar para que ela se efetive dentro de cada sala de aula, ao longo de cada experiência de aprendizagem. Como acentua B.D.Smith... “ensinar qualquer conceito, princípio ou teoria é ensinar não somente para sua compreensão, mas também para uma atitude em direção à aceitação ou rejeição disso como útil, dependente, indiferente, e assim por diante”.(7)

O que os educadores humanistas estão a propor, é que se volte a considerar o indivíduo, a pessoa em sua unicidade e totalidade. Que se busque meios e formas de propor e oportunizar o desenvolvimento de objetivos educacionais integradores da dupla dimensão humana, levando o estudante ao desenvolvimento harmônico de suas potencialidades.

Conhecemos várias estratégias, técnicas e instrumentos bastante precisos para desenvolver e avaliar objetivos cognitivos. O mesmo não ocorre em relação à área afetiva da aprendizagem, o que vem reforçar a observação de

que o alcance dos objetivos dessa área são geralmente negligenciados. Os aspectos emocionais das experiências de aprendizagem envolvem, certamente, o que de mais complexo e íntimo se passa com o indivíduo durante aquelas experiências. Como ele sente o que aprende, como se sente quando aprende, como se posiciona face ao aprendido são problemas ainda descuidados pela maioria dos professores. Tal negligência se explica por vários fatores; destacaríamos dois apenas: o primeiro é a dificuldade de objetivar o desenvolvimento afetivo, em termos de comportamentos nitidamente observáveis; o segundo, o perigo que pode decorrer da influência direta dos professores no ensino de atitudes ou na orientação da descoberta de valores.

Como assinalam Bloom e seus colaboradores, (9) a resposta para essas dificuldades parece estar em duas atitudes: a utilização dos conhecimentos já existentes sobre a personalidade, sobre a natureza humana e a investigação paciente, humilde e cheia de tato das possibilidades ainda não bem conhecidas dessa natureza, por um lado. De outro lado, uma visão clara e responsável do mundo dos valores e de como abordá-los sem prejuízo da personalidade dos alunos. Para tanto é útil pensar nas colocações de Scriven (1971) quando distingue entre valores adquiridos paralelamente à aprendizagem cognitiva (tais como a valorização do método científico, da objetividade, da imparcialidade) e valores morais, tais como a empatia, a simpatia, o espírito de cooperação, os quais não podem ser ensinados com métodos e técnicas cognitivas.

Com relação aos primeiros valores, diz Scriven que “não ensiná-los é, não apenas **covardia**, mas **incompetência profissional**” - Quanto aos comportamentos éticos, afirma ainda o autor que há um imperativo moral em ensiná-los “para que os estudantes não deixem a escola ignorantes do impulso empírico que impulsiona a moralidade, a lei e as instituições. impulso esse que incorpora as virtudes de um país e explica seus vícios”.

Tal ensino poderá ocorrer na medida que o processo educativo torne o estudante mais comprometido com sua aprendizagem e contribua para torná-lo um ser equilibrado, livre e responsável face ao que aprende e face a vida. Esta seria, fundamentalmente a dimensão humanizante do ensino, que poderá adquirir várias formas ou matizes, mas que necessita ser tentada.

Parece evidente, hoje em dia, que a qualidade “humanidade” nos seres humanos distingue-se das outras qualidades biológicas não unicamente humanas. Parece também evidente que essa qualidade é instilada em cada indivíduo a partir de suas relações com outras pessoas, desde o início de sua vida. Parece ainda evidente que tal qualidade precisa ser constantemente, persistentemente alimentada através de repetidas experiências ao longo da vida. E essas experiências são invariavelmente baseadas nas inter-relações humanas. Carl Rogers, num de seus últimos livros (1975) acentua essa dimensão do processo de “humanização” dos indivíduos, ao analisar os problemas resultan-

tes da ignorância dos jovens de hoje quanto a maneira de viverem uma interação pessoal realmente humana. Diz Rogers:..."em momentos de preocupada reflexão, pergunto a mim mesmo se seria realmente demasiado pedir ao nosso sistema educacional que incluísse uma nova meta entre as que já foram definidas tão intelectualmente, tão precisamente. Pergunto a mim mesmo se os nossos educadores estariam dispostos não só a acreditar, mas também a provar por atos, que **um** dos objetivos da educação consiste em ajudar o jovem a viver, como pessoa, com outras pessoas?"

Ao lado das preocupações com a dimensão relacional do homem, o processo humanizador da educação deveria levar em conta, com a mesma intensidade, o que cada ser humano tem de único, de original. Ser humano é ser diferente. Por isso, a educação humanística é aquela que cria e encoraja diferenças tanto na área cognitiva quanto na área afetiva. O fundamental, na organização de situação de ensino-aprendizagem será ter presente que cada aluno, como ser singular, aprende de modo diferente e em diferentes ritmos; que cada aluno responde de forma distinta aos estímulos que lhe são propostos; que cada aluno deve descobrir e por em ação, no processo de aprender, sua forma individual de situar-se e posicionar-se no mundo em que vive.

* * *

Se a educação, por meio de seus agentes diretos e indiretos for capaz de buscar com maior afinco efetivas maneiras de alcançar os objetivos envolvidos na sua dupla dimensão inovadora, estará cumprindo, em nossos dias, seu papel básico: o de levar os homens a se esforçarem por manter abertas e profundas suas mentes e seus corações; por conservar vivo o seu sentido de beleza e a capacidade de criá-la; por desenvolver mais agudamente seus sentidos de busca e inovação, o que lhes permitirá afrontar dignamente o difícil mas excitante exercício que é a construção de sua vida pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. MARCUSE, **O fim da utopia**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.
2. WISE, G. Integrative education for a disintegrated world, **Teacher's college record**, LXVII, March, 1966.

3. LAFOURCADE, P.D. **Planeamiento, conducción y evaluación en la enseñanza superior**, Buenos Aires, Kapeluz, 1974.
4. WISE, G., op. cit.
5. HEIDEGGER, M. **Sobre o humanismo**, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1967.
6. Mc MURRIN, Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed), **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co., 1971.
7. SMITH, B.D., Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed) **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co. 1971.
8. SCRIVEN, Evaluation techniques for affective objectives, in B. Bloom et alii (ed), **Formative and Summative Evaluation of the student - learning**, New York, Mc Graw Hill Book Co, 1971.
9. ROGERS, C. **Novas Formas de Amor**, Rio de Janeiro, Livr. José Olympio, 1975.