

A EMOCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Iselda Pereira – UNOESC

Eixo Temático: Organização e gestão da educação superior

RESUMO

Este artigo tem o objetivo de apresentar as possibilidades de desenvolvimento das emoções no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de graduação tecnológica da Faculdade Senac de Chapecó, representando um recorte teórico da dissertação. A emocionalidade e seu reflexo no processo de aprendizagem: um olhar para muito além do paradigma cartesiano instalado no ensino superior. Os dados coletados a partir da aplicação de questionário e entrevista com questões semi-estruturadas, foram categorizados em três grupos: educação e educação profissional; emocionalidade x racionalidade; e, formação humana x formação profissional. A pesquisa aponta para alguns fatores limitadores à superação do paradigma dominante, mas também, para o forte desejo de mudança e as ações empreendidas no sentido de promover a ruptura paradigmática e fazer da formação humana uma realidade no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Paradigma newtoniano/cartesiano. Emocionalidade. Complexidade. Graduação tecnológica.

1. INTRODUÇÃO

O motor deste trabalho é a possibilidade de contribuir em alguma medida com as pessoas que dele possam usufruir. Analisar as emoções no contexto sócio-cultural que nos encontramos se traduz em um desafio, especialmente pela construção deste contexto se edificar e se sedimentar, prioritariamente, nos pressupostos filosóficos do paradigma cartesiano.

A complexa relação entre o racionalismo e a emocionalidade e seu reflexo no desenvolvimento da humanidade nos instigou a observar a dinâmica estabelecida por estes dois aspectos no contexto acadêmico, em uma instituição de ensino que se coloca a disposição da formação profissional.

Seria possível a formação humana num contexto educacional, como presenciamos neste momento histórico, atendendo aos ditames do mercado de trabalho sem, contudo, resignificar a condição humana neste processo produtivo, sem destituí-lo de sua potencialidade enquanto ser que sente, pensa e age?

Ressalvamos também que este nível de ensino segue os pressupostos capitalistas que tem como base o consumo e o lucro, relegando a segundo plano as emoções e seus reflexos na

existência humana.

Partindo deste pressuposto e, compreendendo que a educação, também na graduação superior, tem por missão o desenvolvimento do ser humano em sua potencialidade, uma extensão do exercício do aprender que acontece em todo o histórico de vida do sujeito, empreendemo-nos em desbravar esta pesquisa no campo da educação profissional. Mais especificamente, da qualificação profissional situada no nível da graduação superior, retratando neste artigo somente um recorte teórico da dissertação realizada.

Este é um desafio que se coloca a todas as instituições formadoras, a todos os educadores, a todos os seres humanos. Compreender que somos muito além do que pensamos, e que são nossos sentimentos que nos mobilizam a agir em determinada direção, realizando escolhas pessoais e, assumindo a responsabilidade de nossa própria existência, mesmo que, em algumas vezes, a escolha seja não escolher.

2. CARTESIANISMO – POSSIBILIDADES E FRAGILIDADES

As luzes da razão sustentaram toda a construção de ciência objetiva. Podemos traduzir como objetivo maior de Descartes a busca pelo conhecimento verdadeiro, partindo da dúvida, para a certeza das coisas e fenômenos da natureza em todos os seus aspectos, entendendo que o bom senso é a coisa mais bem compartilhada do mundo. A analogia com a máquina se traduz em uma forma de qualificar e objetivar o ser, o fenômeno e a idéia em sua essência, transformando em evidências e certezas; explorando cada uma de suas partes até tornar indiscutivelmente conhecido o seu conteúdo.

Assim, Descartes constitui a máxima “que é verdadeiro tudo aquilo que percebo muito clara e muito distintamente”, e também, “Penso, logo existo”, uma das afirmações mais famosas da história da filosofia. A partir da compreensão desta idéia de que o pensamento é a tomada de consciência da existência de algo, do fato, do fenômeno, do ser, ele constitui as célebres expressões, transcrevendo a partir do *cogito* a forma dogmática do ser, a qual expressa efetivamente a consciência de ser e sua relação direta com o existir (DESCARTES, 2003 *apud* MOREIRA, 2005).

A essência do paradigma newtoniano-cartesiano reside na certeza absoluta do conhecimento, de tal forma que este seja inquestionável, atribuindo segurança ao sujeito que dele tiver acesso; sendo este conceito aplicável a todas as áreas do conhecimento, sem qualquer possibilidade de restrições.

Aplicar o entendimento de rigor absoluto aos conhecimentos matemáticos, num primeiro momento nos parece completamente aceitável. Pois as equações até onde nosso conhecimento nos permite avançar, contemplam resultados objetiváveis e expressos com exatidão. Mas ao observarmos o comportamento humano contemplando a expressão e a profundidade da emocionalidade que o constitui enquanto ser, deparamo-nos com uma questão bastante complexa: como o modelo newtoniano-cartesiano pode estar a serviço da humanidade respondendo também a esta equação que não pode ser quantificável?

O ser humano é um ser envolvido por tamanha complexidade de funcionamento que restringi-lo ao paradigma newtoniano-cartesiano é reduzi-lo a uma simples máquina, completamente previsível, ignorando sua capacidade autônoma de se construir enquanto ser histórico e potencialmente definidor de seu caminho e escolhas. Está inserido de forma participativa em vários contextos sociais, desempenhando papéis distintos e, continuamente, estabelecendo e aprofundando seus relacionamentos interpessoais, determinando e sendo determinado por estas escolhas e convivências, mapeando e construindo sua própria história.

Referenciando as escolhas que o ser humano realiza ao longo de sua construção enquanto ser pensante e provido de emoções e sentimentos, Capra (1996), nos adverte para a sensação de alienação que os padrões impostos pela sociedade capitalista nos inculcam. Padrões estes que se encontram de forma tão “naturalizada” no contexto em que o ser está inserido, que não há espaço para questionamento. A exploração da força de trabalho em troca de uma quantidade dada de dinheiro, que não necessariamente é justa, passa a ser vista como “normal”.

Os tempos históricos nos oportunizaram a evolução para este momento atual que estamos vivenciando, independentemente de seu aspecto positivo e benéfico para a humanidade ou não. Transitamos dos modelos produtivos de base agrícola, para a tecnológica e, atualmente, para o do conhecimento, sendo que este é visto como fator essencial no processo de produção e geração de riquezas. (CAVALCANTI; GOMES, 2010).

A produção econômica atual se apresenta centrada muito mais no oferecimento de bens e serviços, presentes e disponíveis na cotidianidade dos indivíduos e se estendem desde o *self service* até a aquisição *on-line* de produtos e serviços nas mais variadas áreas da vida em sociedade. Estes bens e serviços apresentam-se cada vez com mais recursos tecnológicos e inovações; contando também com a questão da acessibilidade e poder de aquisição dos mesmos, que se apresentam cada vez com um alcance maior, tanto nos meios que utiliza para realizar a difusão e promoção de suas ofertas, como nas linhas de crédito que oferece para que o consumidor possa efetivar sua compra.

Da mesma forma, flexibilidade, criatividade e a capacidade de iniciativa são atributos essenciais do profissional que está se formando para trabalhar nesta nova economia. A época em que o trabalhador eficiente era o “que deixava o cérebro em casa”, como afirmava Ford, está definitivamente ultrapassada. O profissional da nova economia deve aprender a aprender para poder estar continuamente atualizado (CAVALCANTI; GOMES, 2010, p. 9).

Podemos afirmar ainda tendo por base autores como Capra (1996) e Morin (2006) que o século XX resultou em um salto quântico nas revoluções tecno-científicas. Mas paradoxalmente, também limitou-se evolutivamente na resolução de problemática que envolvem a humanidade, em sua complexidade e interconectividade (MORIN, 2006).

E no contexto acadêmico podemos considerar a fragmentação, da divisão e classificação em partes das áreas do saber em disciplinas, séries e conteúdos que didaticamente foram e ainda estão assim estabelecidos. O volume dos conteúdos a serem transmitidos e absorvidos no contexto escolar estimula ainda mais a presença e o desenvolvimento da objetividade e da racionalização na aprendizagem. Os currículos escolares se apresentam de forma bastante objetiva, contemplando os assuntos a serem desenvolvidos, a ideologia que os impõem a que está a serviço, não apresentando espaço para a emoção que caracteriza o próprio fazer educacional, ou até mesmo, poderíamos afirmar que a ideologia de forma intencional e cumprindo o seu papel, ignora a emocionalidade do processo educativo.

A organização escolar na formatação como está apresentada não cede espaço para a emocionalidade. O padrão arquitetônico dos prédios em que estão alojadas as escolas, que foram projetados de forma adequada e funcional, com o intuito de divulgar uma nova ordem social, o modelo republicano (WOLFF, 1992); a organização das salas de aula, com carteiras enfileiradas, minimizando a interação entre os atores do processo e maximizando a concentração, uma vez que a interação maior é com o docente.

Morin (2005) destaca que a “a maior contribuição de conhecimento do século XX foi o conhecimento dos limites do conhecimento.” Ou seja, o racionalismo cartesiano em suas certezas absolutas e inquestionáveis começa a se mostrar em sua fragilidade... A certeza. E complementa, “a maior certeza que nos foi dada é a da indestrutibilidade das incertezas, não somente na ação, mas também no conhecimento” (MORIN, 2002, p. 55).

A trajetória histórica da universidade no contexto brasileiro explicita a influência do modelo napoleônico, deixando claro que a instituição foi organizada para atender as necessidades prementes que se configuravam com o advento da modernidade, e com estreita

relação entre a universidade e a empresa, numa perspectiva racionalista

O modelo educacional adotado pela universidade brasileira coloca-se inteiramente a disposição da formação profissional, a disposição do mercado produtivo. Neste cenário, dada a urgência e especificidade desta formação, não há garantias do espaço para que a pesquisa seja uma constante e uma fonte de produção de conhecimento profícua e contributiva ao desenvolvimento do ensino.

A expansão pode traduzir a interpretação da educação universitária como um mercado em franco crescimento, uma oportunidade de negócio e, não mais como um direito assegurado à nação de acesso ao ensino superior.

Os currículos acadêmicos apresentam-se organizados de forma fragmentada, distanciando-se das práticas transformadoras sociais, seguindo a demanda mercadológica de necessidade de mão de obra que se estabelece. Conforme novos postos de trabalho se configuram no cenário produtivo, com o auxílio, também, da tecnologia, os programas da graduação eram organizados visando ao atendimento da formação deste profissional, contemplando suas especificidades.

A formação de profissionais tem como objetivo o desenvolvimento de competências para auxiliar na melhoria da performance da capacidade competitiva das empresas, conciliando a inovação tecnológica e a recíproca elevação da produtividade econômica, viabilizando e otimizando cada vez mais os resultados das atividades produtivas, com menor custos e maior resultado.

Demo (1996) compreende a aprendizagem universitária como um processo político, na busca constante pela autonomia, pela criticidade e questionamento da realidade posta, onde o movimento dialético de ouvir e falar se traduz em uma constante e legítima o processo de construção do conhecimento.

Conhecimento este que tenha como objetivo o desenvolvimento do ser humano como ser humano, como sujeito de sua própria história, como partícipe do processo de sua auto-educação, de seu auto-desenvolvimento. Conhecimento este que concebe dialogicidade entre todos os envolvidos, que considera e parte de um conhecimento já desenvolvido pelos alunos, e prima por uma organização dos ambientes escolares com possibilidades de expressão emocional, crítica, criativa, investigativa, questionadora.

3 EMOCIONALIDADE: outra visão para o ser humano e suas interrelações

A compreensão de um determinado fenômeno é que nos permite sua superação, ou seja, não podemos superar o que ignoramos. Não podemos superar o que não conhecemos que existe. Somente de posse consciente e crítica de determinada situação ou fato que nos mobilize de determinada maneira, que nos coloque em movimento para sua modificação e nos impulsiona para sua superação, é passível de transformação.

O que mobiliza o ser humano para a ação, independentemente de qual seja e em que direção ela aponte, é a emoção. Conforme Maturana (2004, 2009), Capra (1996), Morin (2006, 2002), Restrepo (1998), entre outros, o ser é movido pela emoção em tempo integral. Qualquer que seja seu movimento, ele é precedido da emocionalidade, que lhe dá o “tom” para sua execução.

A corrida pela produção em larga escala deixa a desejar no quesito de desenvolvimento e autodesenvolvimento do potencial humano, não correspondendo aos anseios atuais da humanidade. Se é que podemos afirmar que, da forma como a humanidade está constituída e se constituindo dia-a-dia, houve alguma época histórica que este anseio pode ser atendido.

Nessa forma de organização, percebemos com maior nitidez com o auxílio de Morin (2002, p. 17) a separatividade entre a “cultura das humanidades e a cultura científica”. Concebendo ainda pelo olhar deste autor, que

A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência (MORIN, 2002, p. 17).

Assim, concebemos que também a ciência está a serviço da técnica, que está à disposição do processo produtivo, que obviamente, submete-se à lógica da lucratividade. Neste contexto a dignidade humana em toda sua forma de expressão, liberdade, igualdade soberania, entre outras, fica subjugada a autorregulação da economia capitalista e, quando for o caso, da socialista.

Os valores ideológicos presentes no mercantilismo e objetivados pelo racionalismo fundamenta a produção de riquezas materiais, base do sistema capitalista. Esses valores ideológicos voltados para a economia e a tecnologia, estimulam profundamente a política do mercado livre e da lucratividade, em que a desigualdade é uma de suas características mais evidentes, trançando como destino do ser humano a produção e o consumo.

Este cenário configura a expropriação do ser humano da possibilidade de desenvolver a capacidade de superação da situação de exploração, de marginalização, de “coisificação” ou de transformação em um mero executor de tarefas pré-estabelecidas, no mundo do trabalho. Não podemos ignorar o ser humano em sua amplitude e totalidade, dotado de razão e emoção, impedindo-o ou minimizando sua possibilidade de desenvolver habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento de um ser contextualizado, crítico, histórico e sujeito ativo de sua própria história.

Faz-se necessário revermos as ideologias e paradigmas que se encontram cristalizadas ao longo da existência da humanidade. Esta revisão deve estar alicerçada sob o olhar crítico e contextualizado, resgatando o ser humano, sua humanidade e emocionalidade.

Bauman (2004), de forma bastante enfática desenvolve a temática que contribui sobre a fluidez do amor em nossa sociedade. E os prejuízos causados pela ausência nos relacionamentos e rumos da humanidade. Ele retrata o progresso e a economia mundial e seus reflexos para a humanidade de forma impactante. A reflexão de Bauman (2004, p. 148) nos permite visualizar que

O segundo ramo da indústria moderna conhecido pela produção contínua de grandes quantidades de lixo humano era o progresso econômico, o qual, por sua vez, exige a incapacitação, o desmantelamento e a aniquilação final de certo número de formas e meios de os seres humanos ganharem a vida – modos de subsistência que não podiam nem iriam ajustar-se a padrões de produtividade e rentabilidade em constante elevação. Via de regra, os praticantes dessas formas de vida desvalorizadas não podem ser acomodados em massa nos novos arranjos da atividade econômica, mais esguios e inteligentes. Eles tiveram negado o acesso a esses modos de subsistência na medida em que os novos arranjos se tornaram legítimos/obrigatórios, enquanto os modos ortodoxos, agora desvalorizados, não mais permitem que se sobreviva. Eles são, por esse motivo, o lixo do progresso econômico.

A assimilação da ideologia cartesiana partiu do pressuposto que o ser humano deve coordenar suas ações racionalmente, sempre guiadas pela razão; ignorando totalmente que, qualquer que seja nossa decisão e ação, estas sempre estão amparadas e precedidas pelas emoções.

Ao analisar a trajetória construída pela educação, e mais especificamente ainda pela educação profissional, no contexto brasileiro, nos deparamos com a influência determinante do paradigma mecanicista nas salas de aula, na produção científica, na pesquisa e na extensão, privilegiando a racionalidade em detrimento de aspectos humanos mais subjetivos inerentes ao processo (MORIN, 2006). E, conseqüentemente, a clara destituição da emoção das salas de aula, apesar de elas estarem presentes e serem determinantes em todo o processo educativo de

construção do conhecimento cientificamente elaborado e acumulado pela humanidade no decorrer da história.

Morin (2006 p. 15) relata ser necessário e urgente resgatar a “condição humana como objeto essencial de todo o ensino”, integrando o processo educativo e o ser em sua inteireza e complexidade, considerando todos os seus aspectos humanos. O autor complementa ainda que “o ensino pode tentar, eficientemente, promover a convergência das ciências naturais, das ciências humanas, da cultura da humanidade e da Filosofia para a condição humana” (MORIN, 2003, p. 46).

É importante resgatar que além do conhecimento a escola é repleta de relacionamentos, que ao final de um determinado tempo escolar, soma-se ao conjunto observável de conhecimentos, mudanças de “hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando” (RESTREPO, 1998, p. 15).

CONCLUSÃO

A história da humanidade na modernidade se construiu perpassada pelo paradigma cartesiano, que se fortaleceu com o sistema capitalista. A ciência se fez objetiva e exigiu comprovar os fenômenos observados, fragmentando e especializando o olhar do investigador, ao ponto de, por vezes, cegar o sujeito da percepção do contexto maior, da pertença ao todo, da conexão e interdependência com tudo.

A ruptura paradigmática, a mudança cultural, conceitual, epistemológica, requer esforço redobrado para ser superado. Uma ruptura que exige o repensar do *status quo*, exige indignação com contextos dados, mobilização pessoal para desejar que o novo tenha espaço para vir-a-ser. Sonha-se com essa oportunidade para ter chance de se instaurar, mesmo que inicialmente de forma tímida, mas gradativa, revolucionando e contagiando todos os segmentos sociais.

A formação profissionalizante pode partir da instrumentalização e ignorar completamente a formação do ser. Considerar a razão e a emoção, no processo de construção do ser humano, de forma distinta e separada, é desconhecer a impossibilidade de separar o sentir, a racionalidade e a formação dos sujeitos. Uma formação que ocorre a partir também dos sentimentos, que implicam em sua mobilização, seus desejos e o contexto de suas ações envoltas em emocionalidades.

A ressignificação da emocionalidade e a superação do paradigma cartesiano são hipóteses que oportunizam o resgate da essência do ser humano, a fim de possibilitar o tornar-

se o que de fato veio desenvolver, desenvolvendo habilidades também de humanização.

Os resultados representam uma realidade do processo ensino-aprendizagem institucionalizado, em um dado momento histórico, o qual resgata a emoção no decorrer do processo conforme coletado nas entrevistas.

O Senac é uma organização humana e, como tal, constitui um sistema social. Reafirmamos com Maturana que sistemas sociais somente existem se baseados no amor.

Todo sistema social humano se baseia no amor, em qualquer de suas formas, que une a seus membros e o amor é a abertura de um espaço de existência para o outro [...] se não há amor na socialização genuína os seres humanos se separam. Uma sociedade na qual o amor acaba entre seus membros se desintegra. (1998, p. 76).

Podemos também considerar que os dados coletados traduzem, intrínseca e inconscientemente, o ardente desejo de que esse é o sonhado, mas não ainda uma efetividade. Pode, portanto, traduzir-se no retrato mais fiel do íntimo desejo de ressignificar o contexto sócio-econômico onde estamos inseridos, iniciando pela graduação tecnológica.

Assim, o diferencial reside na ação individual e também na ação coletiva entre os envolvidos, nas emoções que desencadeiam cada movimento e cada dinâmica empreendida, desvelando e construindo o próprio processo de aprendizagem. Na convivência dos envolvidos, as emoções mais evidenciadas residem na alegria, na amizade, na aceitação do outro, na colaboração e ajuda mútua, indicados porque influenciam diretamente no processo de produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da via: uma nova compreensão dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAVALCANTI, Marcos & GOMES, Elisabeth. **A sociedade do conhecimento e a política industrial brasileira**. 2010,

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas/SP: Autores Associados, 1996.

DESCARTES, René. **Discurso do Método: Regras para a direção do espírito**. São Paulo: Marin Claret, 2008. (Coleção A obra-prima de cada autor).

MATURANA, Humberto; DÁVILA YÁÑEZ, Ximena. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athenas, 2009.

_____; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____. **Da Biologia à psicologia.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 7. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A religião dos saberes:** o desafio do século XXI. 2. ed. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **O método 5:** a humanidade da humanidade. 2. ed. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito a ternura.** 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

WOLFF, S., (1992). **Espaço e educação.** Mestrado em Arquitetura. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo.