

EMOÇÕES E ÉTICA NA FORMAÇÃO DE FORMADORES A Complexidade em Ação¹

Ana Paula Caetano²
Isabel Pimenta Freire³
Catarina Sobral⁴

RESUMO

Neste artigo apresentamos um processo de autoformação de formadores refletindo sobre como as dimensões emocionais e éticas foram aí aprofundadas. Segue uma abordagem transdisciplinar, que extravasa o domínio das múltiplas disciplinas científicas que têm se debruçado sobre estas temáticas, assumindo a perspectiva da complexidade e a modalidade de self-study. A realização de self-studies dos formadores é uma prática pouco habitual, pelo que constitui uma vertente inovadora do projeto. Os autores, enquanto formandos/formadores e investigadores do processo formativo, apresentam dados sobre dinâmicas de autoformação, focadas em algumas das emoções trabalhadas e nas questões éticas que lhes estão associadas, tendo, para isso, seleccionado emoções designadas na literatura da especialidade como emoções morais. Por fim, faz-se uma reflexão sobre essa formação e os princípios da complexidade, nomeadamente os conceitualizados por Edgar Morin.

Palavras-chave: Autoformação. Autoestudo. Emoções. Ética e complexidade.

EMOTIONS AND ETHICS IN THE TRAINING OF TEACHER EDUCATORS – COMPLEXITY IN ACTION

ABSTRACT

In this paper we present part of the development of a training of trainers' project, which is based on research on human development in the emotional and ethical dimensions and on the principle of self-training. It follows a transdisciplinary approach, which goes beyond the domain of the multiple scientific disciplines that have been focused on these themes, assuming the perspective of complexity and the modality of self-study. The practice of trainers' self-studies is unusual, and therefore constitutes an innovative aspect of the project. The authors, as trainees/trainers and researchers of the formative process, present data on self-training dynamics, focused on some of the emotions worked on and on the associated ethical issues. Finally, there is a reflection on this formation and the principles of complexity, especially those conceptualized by Edgar Morin.

Keywords: Self-training. Self-study. Emotions. Ethic and complexity.

RECEBIDO EM: 30/3/2018

ACEITO EM: 22/7/2018

¹ Este trabalho é financiado por fundos nacionais da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), IP, no âmbito da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação – UID/CED/04107/2016.

² Professora-associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem doutoramento em Ciências da Educação – especialidade em Formação de Professores. Atualmente coordena o grupo de Investigação Currículo e Formação de Professores, bem como o Doutoramento em Educação, especialidade em Formação de Professores e Supervisão e o Mestrado de Educação e Formação, área de especialidade em Desenvolvimento Social e Cultural (ambos em coordenação com outros colegas). Pesquisa temas relativos à Formação de Professores (desenvolvimento profissional, formação ética e dilemas dos professores, projetos de investigação-ação), e à Educação e Cidadania (educação e mediação intercultural e comunitária, cyberbullying e violência na escola), e à Pedagogia no Ensino Superior (inclusão, educação emocional, ética e educação artística), privilegiando a perspectiva da complexidade e metodologias qualitativas, entre as quais a investigação-ação. Portal de pesquisa: <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Caetano13/publications?sorting=newest&page=2>. apcaetano@ie.ulisboa.pt

³ Professora-associada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, com Doutoramento em Ciências da Educação. Tem participado em estudos e projetos nacionais e internacionais cujos temas destacam a importância das relações interpessoais, da interculturalidade e da complexidade dos processos educativos e formativos. Tem coordenado o doutoramento em Educação na especialidade de Formação de Professores, o Mestrado em Educação e Formação na área de especialização em Desenvolvimento Social e Cultural e o Mestrado em Educação na área de especialização em Educação Intercultural (coordenações com outros colegas). É autora e coautora de livros, capítulos de livros e artigos científicos publicados em língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa sobre Formação de professores (desenvolvimento profissional, nomeadamente na dimensão emocional e relacional, e formação em contextos laborais colaborativos) e também sobre temáticas ligadas à cidadania (educação intercultural e mediação comunitária, prevenção da indisciplina e da violência nas escolas (nomeadamente bullying e cyberbullying), áreas preferenciais de investigação. Portal de pesquisa: <https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Freire3/contributions>. isafrei@ie.ulisboa.pt

⁴ Doutora em Educação na especialidade de Formação de Professores pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professora-auxiliar convidada no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Portal de pesquisa: <https://www.researchgate.net/profile/Catarina_Sobral>. cmsobral@ie.ulisboa.pt

No mais frio da razão faz-nos falta a paixão, quer dizer o amor
(MORIN, 2004, p. 120).

A investigação em que se insere o presente texto visa a desenvolver conhecimento sobre os processos formativos, nomeadamente no que respeita ao desenvolvimento de formadores de educadores e de professores nas componentes emocional e ética.⁵

Os processos de formação de formadores concretizam-se, neste projeto, instituindo práticas paritárias de trabalho colaborativo entre formadores com diversos níveis de formação e experiência formativa – incluindo formadores investigadores que são docentes do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, doutorandos dessa mesma instituição, diplomados com grau de Mestrado ou Doutoramento e atuais estudantes de Mestrado, Doutoramento e Pós-Doutoramento. A transformação almejada passou pela criação de uma equipe coesa de formação-investigação, com estes investigadores seniores e juniores, prosseguindo com a ligação de recém-diplomados à universidade e favorecendo uma ligação cada vez mais forte entre a investigação e a formação.

Em termos investigativos, com este artigo pensamos contribuir para a discussão da seguinte questão de investigação: Como é interpretado pelos atores (profissionais de educação/formadores seniores e juniores) um processo de autoformação focado no desenvolvimento emocional e ético?

Este processo implicou a vivência de práticas formativas que foram utilizadas e testadas pela equipe nos contextos das reuniões e nos contextos profissionais dos seus membros, com registos de áudio, vídeo e de escrita narrativa e reflexiva sobre o processo de autoformação, assim como uma primeira análise dos dados daí decorrentes, à medida que vão sendo recolhidos/elaborados. Daqui saem, como produtos, materiais para a formação e registos a serem organizados em processos de disseminação da investigação e da formação.

EMOÇÕES E ÉTICA, UM IMBRICADO E COMPLEXO PROCESSO

Refletir sobre o que se sente; agir de acordo com o que se sente e reflete; sermos num corpo uno o que, às vezes, surge em separado. Posicionarmo-nos no mundo para sermos construtores, nele, de uma transformação que entendemos necessária e desejável. As emoções são faróis que nos impelem a continuar, a persistir, a olhar para o que, de outro modo, nos passaria despercebido. As emoções, que são o contrário da indiferença, do que nos magoa, do que nos alegra, do que nos desampara. Sentimos as nossas e as dos outros; sentimos as dos outros como nossas e isso nos impele a sermos com eles, a estarmos com eles, a cuidarmos de ser com eles. Ou sentimos as dos outros como distintas, ou como iguais na repulsa, e isso nos afasta, por não nos quisermos rever neles, por os entendermos como contrários, ou demasiado simétricos, ou indistintos, o que nos assusta, nos repugna, nos oprime.

⁵ Este projeto integra-se noutra mais ampla intitulada Educação emocional e ética – para uma formação integrada (EducEM) que, para além da formação de formadores, foca na formação de estudantes do Ensino Superior que serão profissionais de educação e formação.

Os sinais estão aí, dentro de nós como sentimentos, dentro dos outros passando para nós pelo que nos dizem, nos fazem, pelos gestos que se escapam quando não nos querem dizer nem assumir fazer em concordância com eles. Os sentimentos se escondem em sombras que se ampliam e nos engolem, caso não as consigamos ver antes de se tornarem invisíveis de tão cegos sermos a elas.

Sinais que descodificamos de acordo com a nossa própria experiência, de acordo com a experiência coletiva que nos dita sinais diversos, sinais que não entendemos por ser o outro de uma cultura diferente, de uma família distinta, de uma escola, de um país, de um continente. Sinais que precisamos olhar, sendo, para isso, necessário estarmos atentos, vemos, escutarmos, sentirmos.

Devemos estar atentos e despertos na nossa sensibilidade, para sentirmos os sinais, sentirmos os seus sentidos, sentirmos o que nos comunicam. Sensibilidade que precisa ser trabalhada, refletida, expressada, para, com ela, fazermos algo que nos transcende, para fazermos com ela material de comunicar com o outro, para que nos transforme.

Ver o outro dentro de nós através dele, o outro, estranho sempre, um rosto no espelho, no qual nos vemos em reflexo, com o risco do engano, por projetarmos o que só em nós é.

O outro como um estranho, que nos devolve o estranho em nós; aquele em nós que não sabíamos, que se adensa numa complexidade que não suspeitávamos, que nos questiona e nos faz ver não ser nada natural, ser mesmo estranho, o modo como nos julgamos, como nos percebemos, como atuamos.

O estranho, outro e nós, para nós próprios, fazendo-nos entender quão estranho é o modo como os nossos coletivos não interrogam o óbvio, por considerarem óbvio, inquestionável, o que merece ser visto e questionado de novo, para poder ser, quiçá, colocado noutra perspectiva, repensado e, nesse sentido, transformado.

Precisamos do outro, precisamos da diferença, precisamos do questionamento, para voltar a sentir o que já se havia tornado invisível, e por isso nos era indiferente.

O outro pode ser o próprio que escreve e olha a escrita como se de fora olhasse, vendo o que antes não vira e sentindo o que antes não sentira e que, quando se relê, sente de novo a novidade de um outro olhar que olha quem olhou, que sente diferente o sentimento de quem escreveu, sentindo diferente do que foi vivido em primeira mão no passado. Somos testemunhas da nossa testemunha e testemunhamos na escrita todo o imbricado processo. Um processo que ainda por cima é uma invenção que se distancia da invenção que fomos no passado e que inventa outra coisa que nem na escrita ficou, sendo o importante no momento aquilo que inventa, pensa e sente a partir daí.

E de tudo isto vai depurando, como numa alquimia, uma quintessência, um fino risco de entendimento do mundo, construindo-se sobre ele como se sobre o fio de uma navalha de que sempre se resvala, num desequilíbrio que permanentemente se reverte, inventando novos equilíbrios.

As emoções autorregulam-se e com elas os pensamentos, que nos apoiam no processo, e com eles o fio do sentido do que é e queremos que seja, do que entendemos ser o certo, do que queremos que seja o certo com os outros, para os outros, para todos.

A ética é esse fio de entendimento, sempre incerto, por incerto ser o processo de o entender no mundo, incerto por ser incerto onde nos leva o questionamento em cada momento, incerto por sermos, com o outro, incertos.

Incerteza e certeza ao mesmo tempo. Por ser certo, em cada momento, o que entendemos ser o caminho, depois de decidirmos enfrentar a incerteza e assumir algo para além dela, apesar dela, com ela. A certeza de um valor que nos apoia, a certeza de uma convicção que nos move, a certeza de não sermos só nela, a certeza de com ela podermos e só com ela ir a algum lado.

A complexidade de aceitarmos o desafio de ser na complexidade, de aceitarmos o desafio de a vivermos dentro de nós e com os outros, de aceitarmos que ela nos prepara para o desafio de estendermos o processo a outros, ampliando a complexidade.

O desafio de vivermos a aventura, de não sabermos aonde esta nos leva, de nos abirmos nas nossas vulnerabilidades, nos nossos medos, nos nossos conflitos.

O desafio de trazermos desafios uns aos outros, de experimentarmos viver o que gostaríamos que outros vivessem, de debatermos a partir daí o que faz e não faz sentido para uns e para outros, percebendo as possíveis diferenças entre nós e eles, dando o desconto ou, ao contrário, acrescentando ou adaptando o que para eles poderá ser ainda mais desafio.

PESQUISAS ANTERIORES SOBRE EMOÇÕES E ÉTICA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Na equipe participam investigadoras com trabalho nas áreas da emoção e ética, associados quer à formação dos professores, quer aos alunos e suas aprendizagens. Trata-se de linhas de investigação distintas mas cujos resultados vêm mostrar a importância de confluírem e serem pensadas em conjunto. Os estudos apontam para a importância de formar alunos para o desenvolvimento de competências emocionais; recomendações decorrentes, por exemplo, de investigações sobre o *cyberbullying*, quando se observam dificuldades de os adolescentes compreenderem as emoções dos colegas que vitimizam, muitas vezes não percebendo que provocam tristeza, desespero e mesmo terror, centrando-se em emoções como satisfação, alívio e indiferença mais do que em emoções morais, como o remorso e a culpa, e sendo movidos por emoções como a inveja e o ciúme (CAETANO et al., 2016).

Na formação destes alunos, os professores e outros agentes educativos terão um papel central, pois eles próprios carecem de uma formação a nível emocional, em que possam aprofundar as relações destas dimensões com as dimensões éticas (BAHIA et al., 2011). Disso são testemunhos estudos destas autoras, cujos resultados mostram também a necessidade sentida pelos professores de formação emocional, pela qual desenvolvam, entre outras, as suas competências de discriminação entre emoções e/ou de autorregulação emocional (FREIRE et al., 2012a; BAHIA et al., 2013). Revelam, ainda, o potencial dos processos de formação ensaiados onde a escrita, observação e reflexão são ferramentas de desenvolvimento dos professores (FREIRE et al., 2012c). A formação, mediante a investigação-ação, revelou o seu potencial no sentido de desenvolver, na maior parte dos professores, a capacidade de identificar e discriminar melhor não

somente as suas emoções, mas as dos alunos, e também a mudança de níveis de racionalidade técnica para uma racionalidade prática e, para alguns, o desenvolvimento de uma racionalidade de nível emancipatório (FREIRE et al., 2012a, 2012c). As estratégias de escrita e reescrita de situações pedagógicas e de reflexão no grupo formativo, a partir de observações dos sentimentos e emoções dos alunos e respectivos contextos em que foram utilizadas, revelaram-se muito importantes para o desenvolvimento da consciência dos professores acerca das emoções e sentimentos próprios e dos alunos. Os estudos antes enunciados revelam, ainda, a importância da relação entre emoção e ética, desde logo evidenciando a percepção dos professores de que ensinar exige, pelo contrário, uma estreita relação pessoal entre o professor e os alunos, quando as emoções e a ética têm um lugar cativo. Alguns professores assumem, mesmo, a formação emocional como imperativo ético e um contributo para o desenvolvimento de sociedades mais solidárias e justas.

Para além destas razões apontadas para a necessidade de formação neste campo, os professores envolvidos nestes estudos salientam o desgaste emocional da profissão, o que vem ao encontro dos resultados de investigações em muitos países desde a década de 80 do século 20. Muitos vivem a chamada “fadiga da compaixão” (DAY, 2004), fruto de uma dedicação ilimitada e do cuidado incondicional com os outros, que gera vulnerabilidade, frustração e culpa, por, nessas circunstâncias, muitas vezes, não conseguirem cumprir, como é previsto, as suas funções. Outros colocam-se na postura oposta, de alheamento e afastamento emocional, encarando o trabalho apenas nas suas dimensões racional e técnica, o que pode conduzir a uma certa alienação (BAHIA et al., 2011). Este desgaste emocional tem razões complexas, mas parece estar mais associado às pressões emocionais decorrentes das organizações escolares e da tutela do que das tensões vividas em sala de aula (FREIRE et al., 2014). Num estudo mais recente, realizado com professores do Ensino Superior, também se observou: as emoções sentidas como negativas (tristeza, medo, raiva, preocupação, desamparo, inquietação) predominam na esfera das mudanças organizacionais, das condições de trabalho e da carreira. Em contraste, os professores enfatizam emoções como a alegria e o afeto na esfera do ensino. A burocratização, a intensificação do trabalho e a incerteza na carreira e não só, parecem ser responsáveis por esta dualidade. A falta de estabilidade e de harmonia e sentida como uma ameaça à identidade profissional e como um ataque à autonomia dos professores (BAHIA et al., 2017).

Num outro estudo, centrado no pensamento e formação ético-deontológica de professores, as questões emocionais e éticas surgem igualmente interrelacionadas (CAETANO, 2011; ESTRELA; CAETANO, 2010). Verificam-se, entre outros resultados, perspectivas diferenciadas entre os professores, nomeadamente mantidas com uma ética racionalista e universalista (com dominância da razão e da normatividade) e uma ética contextualista e particularista (onde a dimensão do sentimento, do cuidado e da benevolência domina).

O nível de escolaridade em que os professores trabalham parece também diferenciar as suas preocupações éticas, indo da preocupação prioritária com uma ética do cuidado (atenção às necessidades básicas do aluno/da criança), que se evidencia nos educadores de infância e nos professores do 1º ciclo do ensino básico (4 primeiros anos

de escolaridade) até que, no ensino secundário, ganha destaque uma ética dialógica, que se traduz na essencialidade da comunicação e do debate conjunto, para se atingir consensos que todos devem adotar, passando pela ética do dever (baseada em princípios gerais e na construção da autonomia do aluno), que é salientada pelos professores que trabalham com pré-adolescentes e adolescentes do 5º ao 9º ano (BAHIA et al., 2011).

Foram analisados também dilemas e problemas, que mostram que os professores vivem dificuldades e conflitos internos cuja superação pode passar por sair de uma lógica linear e por construir novas alternativas, segundo uma lógica ternária e de terceiro incluído, em busca de uma terceira via, que pode significar a aceitação da contradição e a criatividade que daí decorre (CAETANO; AFONSO, 2009; CAETANO, 2015b). Neste projeto, em casos de formação ética de professores, procurou-se fazer o aprofundamento das próprias problemáticas dos docentes envolvidos na formação, sendo autores, coautores dos seus projetos, numa linha de ação multidimensional e multirreferencial, que conjugava uma vertente conceitual, pela clarificação e debate de conceitos de princípios/valores e de perspectivas teóricas, uma vertente investigativa, pela observação, análise e reflexão de situações concretas, e uma vertente processual e experiencial, pela qual os professores eram chamados a experimentar e a partilhar, durante a formação, processos que poderiam transferir para os seus contextos profissionais. Tendo em conta o conjunto dos casos estudados, os processos e sua interdependência complexa parecem promover mudanças, em especial nos professores diretamente envolvidos na formação, enquanto profissionais e enquanto grupo. Verifica-se, entre outros resultados, uma complexificação dos discursos dos professores, nomeadamente no sentido de uma contextualização do pensamento e reflexividade da ação, de uma maior abertura, flexibilidade e questionamento permanente, tendo em conta a imprevisibilidade das situações, a natureza simultaneamente contraditória e religada da realidade e o carácter provisório e limitado do conhecimento possível (CAETANO, 2010). Enquadrado neste projeto, o trabalho de doutoramento de Mariana Feio (2015) procurou articular o tema da ética na formação de professores e de alunos. Esta autora conclui que a dupla preocupação com os alunos e consigo próprios, enquanto profissionais da educação, a experiência de estratégias que servem ambos, embora com adaptações, o desenvolvimento de projetos em que os próprios alunos são chamados a serem parte ativa na análise e solução de problemas, constituem processos centrais no sucesso da formação.

Na sequência do projeto sobre formação ética, quando se analisa o desenvolvimento profissional dos formadores, os dados recolhidos reforçam o desenvolvimento de uma consciência ética, que se eleva e provoca uma intencionalidade de tornar-se melhor professor e melhor colega, fortalecendo a colaboração e solidariedade nas escolas, transformando os seus contextos em ambientes mais justos e solidários (CAETANO, 2015a).

Em um outro estudo, recentemente concluído, num trabalho de pós-doutoramento, as dimensões ética e emocional dos educadores e professores foram trabalhadas em articulação e de forma transversal a três temas centrais – o das dimensões ou consciências intrapessoal, social e profissional. Os resultados apontam para a importância da ética, explorada nas três vertentes referidas, considerando os formandos que as discus-

sões havidas nos grupos, as leituras efetuadas sobre ética e profissionalismo, a escrita de narrativas, a teatralização de dilemas e tensões éticas, contribuíram fortemente para o questionamento dos seus valores, para uma compreensão mais alargada e para o fortalecimento de algumas convicções. Destaque ainda para as expressões, como a poesia e o teatro, pelas quais é possível usar outras linguagens que rompem com leituras mais prosaicas e provocam novos olhares, uma sensibilidade outra, uma busca de sentidos na própria existência, o desbloquear de enclausuramentos individuais, o desdramatizar de situações... (LOSS; CAETANO, 2015).

O que é que o nosso projeto atual acrescenta? Para além de pretender aprofundar a relação entre as dimensões emocional e ética e integrá-las explicitamente na formação, queremos, agora, alargar essa formação aos próprios formadores e perceber como essas dimensões se fundem, nomeadamente pelo trabalho com emoções morais.

O CONCEITO DE SELF-STUDY ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA O Olhar dos Próprios Formadores Sobre o Processo

O self-study pode ser visto como uma resposta à necessidade de estudos acerca da formação e do ensino que envolva os próprios formadores e educadores. Trata-se de processos que podem impulsionar nos formadores uma visão crítica das suas práticas e questionamento das suas crenças acerca da formação e do ensino. Visa a formalizar o trabalho formativo de modo a poder disseminá-lo na comunidade educativa. Os *self-studies* emergem num contexto de superação das práticas tradicionais de formação, reflexo das “novas” modalidades, designadamente as práticas reflexivas, a resolução de problemas ou a investigação-ação (LOUGHRAN, 2005). Segundo este autor, o *self-study* é uma pesquisa no coletivo, focada nas interações (embora não descure a dimensão pessoal), e que está orientada para o desenvolvimento humano e o estudo das mudanças (buscam-se evidências de mudanças). Neste tipo de estudos usa-se uma multiplicidade de técnicas e meios de investigação qualitativa (mais ortodoxos ou mais inovadores), ou seja, tudo o que possa ajudar a melhor compreender os processos que se investigam.

O processo *self-study* despoleta a reflexão sobre tensões e ansiedades, bem como fraquezas e potencialidades, com as quais nos defrontamos nas práticas diárias. O *self-study* é uma forma de investigação que desafia os pressupostos tradicionais e positivistas da formação, pois incentiva a colaboração, a horizontalidade das relações e o espírito crítico, como componentes contínuos da pesquisa e da transformação das práticas.

Com efeito, para além da reflexão e da avaliação a colaboração é essencial para um *self-study*, e permitirá, como ponto de partida, a existência de múltiplas perspectivas. Torna-se base de suporte a futuras atividades, partindo de reflexões colaborativas, diferentes perspectivas, sondando novas questões, oportunidades para analisar e novas alternativas de evolução.

Também a capacidade de abertura de formandos e formadoras desempenha um papel importante num *self-study*, de forma a permitir a cada um revelar-se também nas suas vulnerabilidades, dificuldades e inquietações, para, com o apoio do coletivo, serem ultrapassadas, ou melhor, consciencializadas, o que exige um clima de abertura e confiança.

Todas estas dimensões do processo formativo serão objeto de reflexão e mesmo de avaliação, formando-se, assim, ciclos sucessivos de investigação-ação que permitam a reflexão fundamentada e a reestruturação das práticas. Mediante este processo de pesquisa coletivo, os elementos da equipe, formadores e formandos, partilham o papel de investigadores. Segundo LaBoskey (apud LOUGHRAN, 2005), estes processos podem, também eles, gerar vulnerabilidades pelas tensões e reflexões em torno do “Eu”, pois a pesquisa de *self-study* faz emergir inquietações e tensões acerca das visões, desejos e frustrações a que estamos expostos na vida quotidiana e nas práticas profissionais, em particular. Todavia, O *self-study*, todavia, tem um potencial de criar ambientes colaborativos propícios ao envolvimento emocional e é um veículo pelo qual as identidades profissionais dos professores podem ser reconstruídas e negociadas continuamente (LARSEN, 2007).

O Grupo de Formadores

A equipe de autoformação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa é composta por oito investigadores, designadamente duas formadoras/investigadoras, participantes nos projetos anteriores de investigação e formação sobre a temática/docentes no Ensino Superior; uma jovem investigadora, doutorada, docente no Ensino Superior; duas jovens investigadoras, em Doutoramento/professoras do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário; 1 professor do 1º ciclo do ensino básico, com Mestrado em Ciências da Educação; 1 técnica de educação e formação, em fase de conclusão de Mestrado na mesma área e 1 professora do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

Organização (ou Estruturação) do Processo

O grupo, reunido quinzenalmente desde 2015, foi se organizando, numa primeira fase, para definir um caminho de autoformação, centrado sobre os seus participantes e as suas dinâmicas de interação, visando a um aprofundamento dos processos formativos e das experiências vividas por intermédio de uma prática refletida focada nas dimensões emocionais e éticas. Foram-se sucedendo diversos temas de pesquisa teórica, de vivência e reflexão, passando pela distinção entre conceitos, pela exploração de sentimentos e emoções morais, como compaixão e culpa, e pela partilha de sonhos e de experiências. Dentre as estratégias mais recorrentes destacamos: a escrita de narrativas; práticas de cuidar do outro; pesquisas de textos e vídeos; leituras partilhadas; organização de um espaço na plataforma *moodle* para comunicar, sistematizar processos e produtos, compilar recursos, entre outros.

Trabalhar Emoções Morais – os casos da compaixão, da culpa e da paz

Dentre as emoções que decidimos trabalhar em conjunto no processo de autoformação, elegemos algumas emoções morais, e faz sentido abordar, neste artigo sobre a relação entre emoções e ética, o processo desenvolvido. As emoções morais são precisamente aquelas que nos alertam ou nos apoiam na decisão em situações em que estão em causa questões éticas, quando é relevante refletir e agir tendo em

conta princípios e valores éticos, e importa considerar as consequências éticas dos nossos comportamentos. A compaixão, a culpa e a paz constituíram três núcleos de aprofundamento cuja exploração iremos agora descrever.

a) Compaixão

Desde leituras e visionamento de vídeos, mas, sobretudo, a partir de dinâmicas de grupo, com escrita e partilha de narrativas, de poemas e de reflexões, fomos trabalhando o tema da compaixão.

Também na plataforma íamos colocando os nossos textos reflexivos, alguns de ordem mais geral:

...Vivemos numa época onde as desigualdades são cada vez maiores e mais visíveis; o fosso entre os que vivem e aqueles que apenas sobrevivem é cada vez maior. Num mundo assim, não é raro sentirmos compaixão que, muitas vezes, é acompanhada pelo desânimo; a descrença na condição humana emerge em nós, quase de uma forma vertiginosa, a tendência para pensar que o homem é o lobo do homem (Hobbes). Dou por mim muitas vezes a refletir que, enquanto humanos naquilo que nos deveria caracterizar, na nossa essência, não evoluímos muito. O progresso da humanidade é indiscutível no campo da ciência e da tecnologia; terá a mesma repercussão no campo da ética? ... (Elsa Machado, novembro de 2015).

E compreender “o estado emocional da pessoa”, desejar “aliviar ou minorar o [seu] sofrimento” e “demonstrar especial gentileza com aqueles que sofrem”, não significa deixá-los fazer tudo o que querem. Pelo contrário, ser compassivo pode até e também passar por, precisamente, não os deixar fazer tudo o que querem e pensam que podem, a bem deles e de todos (Olga Correia, outubro de 2015).

Outros textos sobre o tema davam conta de situações profissionais:

- a. É uma boa questão. Refleti sobre isso e apercebi-me de que seria exatamente o tipo de questão que eu própria teria colocado antes de ter vivenciado aquele momento de consciencialização, mas naquele contexto, e na sequência disso fiquei convencida de várias coisas:
- b. Ter compaixão por um nem sempre é compatível com ter compaixão por vários
- c. Ter compaixão pelo lobo não implica deixá-lo atacar as ovelhas
- d. Ter compaixão pela sua dor implica ajudá-lo a encontrar formas de lidar com ela sem ser atacando, maltratando, prejudicando os outros...
- e. Eu reconheço que tu existes, que a tua dor existe, que a tua natureza ou escolha é para agir num sentido que faz mal a alguém... Reconheço o direito de tudo isso existir e ser, mas isso não implica que seja passiva e que possa compactuar com a forma que escolheste para exercer esse direito. E o medo de estar a excluir ou magoar ou maltratar não pode ser um travão ou uma forma de fragilização que impede a ação. Eu reconheço que tu existes (não te estou a excluir, estou a reconhecer a tua integração), reconheço que a tua dor existe (não estou a ignorar o teu estado e o teu sentir, estou a vê-los e a acolhê-los), reconheço que a tua natureza ou escolha é para agir num sentido que faz mal a alguém (não estou a julgar a tua essência mas o resultado da tua ação), e isso não me deve impedir de reconhecer também que a tua ação naquele lugar e daquela forma não são adequadas e não podem continuar.

- f. Ajudar o “bully” a ter consciência de que o seu comportamento está a ser prejudicial também é uma forma de compaixão; ajuda-o a perceber onde estão os limites, ajuda-o a formar-se, a crescer, a estruturar-se, a criar a noção de respeito por si mesmo e pelos outros...
- g. O “não”, dizem muitos pedagogos, dirigindo-se especialmente a pais e educadores, tem um carácter estruturador, dá um sentido de segurança e de noção dos caminhos que se podem seguir...
- h. Impedir que alguém faça tudo o que quer e pensa que pode, pode ser uma forma de evitar o seu sofrimento presente e/ou futuro. Como uma criança pequena que tem a tendência para colocar os dedos nas tomadas e precisa de ser impedida de o fazer, pelo seu próprio bem; ou como uma pessoa que queira comer uma bola de Berlim todos os dias, mas impede-se de o fazer pelo seu próprio bem...
- i. Numa outra perspectiva mais ampla, integrando outras esferas de abordagem ao ser, ainda há outra questão: o “bully”, no fundo, quer que o travem. Quer e precisa desse nosso contributo. Não devemos defraudá-lo. Pelo bem de todos (Olga Correia, outubro de 2015).

Da reunião ficou-me esta inquietação acerca do sentido da compaixão, que não seja um contágio de sofrimento, mas uma libertação.

Ser com a paixão do outro, ao lado dele no sofrimento e na alegria.

Compreendê-lo em empatia mas ir ainda mais longe, acompanhando-o no seu percurso. Ao mesmo tempo, não mergulhar na dor dele, simpaticamente refletindo-o em nós, mas também não nos tornarmos indiferentes, na diferença e na distância.

Uma proximidade, em que nos sentimos juntos sem nos fundirmos.

Uma consciência, de quem somos, acrescida pelo espelhamento mútuo, onde nos revemos, nos distinguimos e nos destrinchamos.

Um distanciamento de nós mesmos, que assim nos permite libertar da ignorância e do ego.

Um caminho de libertação para ambos, se o soubermos possível por essa via (Ana Paula Caetano, setembro de 2015).

Outros, ainda, são narrativas sobre experiências pessoais que implicam esse sentir o outro dentro de si:

Acolhi-te, mesmo depois de eu própria ter estado do outro lado da contenda e perceber em ti tantas vezes a dificuldade de te descentrares e vires leve ter conosco. Primeiro, por ter sido insustentável deixar-te só, rodeado e encurralado pelo fogo. Depois, por sentir a possibilidade de nos escutarmos e darmos um passo que nos leve a outro lado.

Desconstruir lentamente as paredes que vais sobrepondo entre ti e os outros. Desfazer os nós que são as mágoas e as crenças de não seres amado. Desenrolar as histórias que emaranhaste de forma distorcida. Desvelar os padrões que ainda hoje se revelaram e pensarmos juntos como os quebrar. Para que seja possível reconheceres nos outros o direito de serem eles próprios e distintos. Podendo eles ser contigo, a partir daí. Sonharmos ser numa dança, leves fluindo uns com os outros (Ana Paula Caetano, setembro de 2015).

No teu olhar o desconcerto do isolamento, posição em que te colocaste sem saber como lá chegaste, quando tanto desejarias estar no centro, ou pelo menos no lugar do círculo. Sempre tu de um lado e os outros fora, possibilidade de serem companheiros, mas irreduzíveis na sua singularidade e juntos na cumplicidade que a ti escapa.

No teu corpo curvado sobre as plantas, a dor da violência que não entendes ser o reflexo da tua, por não terem as tuas palavras sido gritadas, embora farpas e injustas, ditadas por uma inconfessada necessidade de ser amado.

O que te escapa e não entendes? Como te salves do precipício que invocaste e que, de repente, se abriu à tua frente?

Procuraste uma ponte e encontraste-a em mim. Pensando-me isenta por não serem minhas as vossas histórias antigas (Ana Paula Caetano, setembro de 2015).

Todos estes momentos de partilha e reflexão foram suscitando em cada um, de forma diferenciada, um olhar mais questionador e introspetivo sobre nós próprios e os que nos estão mais próximo (nomeadamente aqueles que temos a responsabilidade de educar), com os quais vivemos emoções e sentimentos, por vezes de grande intensidade, ao mesmo tempo em que nos interrogam sobre os valores que inspiram as nossas vidas, sobre os nossos dilemas, inquietações, incertezas e limites. Estas reflexões alargaram-se também a um questionamento mais amplo sobre os valores éticos da sociedade contemporânea, em que a compaixão nos remete para dimensões que estão para além das relações interpessoais nos contextos de vida e de trabalho quotidianos e incorpora uma problematização mais filosófica, política, ecológica e mesmo espiritual, enquadrada no conceito de Educação Global e Integrada. Quer seja na vida pessoal e social, quer na vida profissional, estas reflexões coletivas e pessoais trouxeram consigo dimensões complexas da nossa vida, em que perpassam não somente os conflitos vividos ou observados, que nos envolvem e constroem, mas as formas de violência que observamos, como é o caso do *bullying* trazido por Olga, professora do ensino básico. Refletir sobre estes fenômenos constitui um processo que põe à prova e aprofunda o conceito de compaixão, como experiência de cuidado e de confronto, de exigência e de libertação.

Aconteceu assim provavelmente porque estava criado, no grupo, um ambiente de abertura e confiança, que incentivou o diálogo fecundo e reflexivo em torno desta emoção moral, que prosseguiu e se tornou escrita em alguns de nós.

Compaixão implica sentir o outro, desenvolver competências; diríamos virtudes morais, como a empatia e ações de cuidado, solidariedade, responsabilidade. É quando “o ser humano percebe o outro como um eu à vez diferente de si e semelhante a si” (MORIN, 2004, p. 113), e que é possível desenvolver uma verdadeira ética da relação, entendendo esta como “um imperativo ético primordial, que comanda os outros imperativos na relação com o outro, a comunidade, a sociedade, a humanidade” (p. 114). Esta relação associa-se, no ser humano, à paixão, ao sentimento e à emoção de amor.

Refletindo sobre emoção e ética, Leonardo Boff faz referência à paixão, aproximando-se da nossa ideia de compaixão, pois, para nós, esta extravasa a ligação ao sofrimento do outro e coloca-nos em ligação com ele na sua complexidade e multidimensionalidade:

Afecto, emoção, numa palavra, paixão, é um sentir profundo, um entrar em comunhão, sem distância, com tudo o que nos cerca. Pela paixão captamos o valor das coisas. E o valor é o carácter precioso dos seres, aquilo que os torna dignos de serem e os faz apetecíveis. Só quando nos apaixonamos vivemos valores. E é por valores que nos movemos e somos (BOFF, 2003, p. 30).

Boff (2003) também assevera: a “paixão deixada a si mesma, pode degenerar em formas de desfrute destruidor” (p. 31). É aqui que entram outras emoções morais relevantes, como a compaixão e a culpa, e o sentido de responsabilidade que nasce do casamento entre paixão, razão e ação.

b) Culpa

Foram diversas as atividades pelas quais aprofundamos o tema da culpa, desenvolvendo um estudo, práticas vivenciais e reflexões, nomeadamente sobre as suas componentes emocionais e éticas. Destacamos aqui: leituras e pesquisas, colocando textos na plataforma; dinâmicas de autorreflexão e partilha em torno de eixos pessoal, profissional e societal; escrita de carta, poema e narrativas retrospectivas e uma tertúlia literária.

A seguir apresentamos uma atividade desenvolvida por proposta de um de nós:

A culpa tem sempre uma conotação negativa associada, que, por vezes, leva ao julgamento e à condenação de si própria porque não pode ou não quer mudar a situação. No entanto, a culpa pode ser um condutor que nos leva a olhar para os próprios erros e tentar mudar, e que pode ser muito positiva. A culpa pode servir para melhorar os comportamentos que não se adequam aos valores éticos e morais.

Dinâmica

1 – Pessoal

2 – Trabalho

3 – Sociedade/Cultural

1ª parte: Em cada uma das áreas acima referidas escolher um motivo em que nos culpamos e outro motivo em que culpabilizamos os outros.

2ª parte: Escrever o que podemos fazer para melhorar esse sentimento de culpa.

Finalidade: Este exercício permite olharmos para a culpa de uma forma positiva se quisermos mudar enquanto pessoas (Natália Rocha, dezembro de 2015).

Esta atividade suscitou uma reflexão para futuras utilizações em outras situações e contextos:

A proposta da prática, pela Natália, resultou numa reflexão muito interessante, em termos individuais e em termos de partilha entre todos, no caso sobre a culpa. A ideia de estruturar a reflexão em torno das três esferas – pessoal, profissional e societal e em dois focos: a emoção individual em relação ao próprio, em relação aos outros –, pode ser um modelo a utilizar noutras reflexões. Acrescentaria, talvez, a emoção vivida coletivamente: Como a vivemos enquanto grupo, instituição, povo, etc. em termos de cultura emocional? (conceito de Rivera).

Nesta prática, proponho que se reformule a 2ª tarefa e se substitua por: Como podemos lidar com esta emoção (inclui a aceitá-la, mudá-la ou regulá-la, mas também mudar as situações, mudarmos algo em nós...).

Acrescentaria uma última pergunta: O que esta reflexão sobre a emoção traz de positivo? (Ana Paula Caetano, dezembro de 2015).

Em termos de conteúdo, foram surgindo linhas de sentido e emergindo sentimentos, emoções e questões éticas que atravessam as narrativas:

No final da conversa, a Sara disse-me que tinha uma pequenina prenda para me dar. Eu senti-me pouco à vontade na situação. Na altura [anos oitenta], eu tinha uma visão muito radical acerca do recebimento de prendas por parte dos professores. Ainda estava bastante presente o passado em que o suborno de professores, e doutros profissionais era muito utilizado e havia um sentido de combate a isso mesmo. No entanto, esse meu lado, digamos político, nesta situação estava em conflito com a minha educação familiar (nunca devemos ser ingratos e não acolher quem nos quer oferecer algo com carinho, ...). O certo é que eu recebi a prenda das mãos da Sara. Só a abri quando cheguei a casa. Era uma bonequinha de porcelana, muito bonita (com um chapelinho), que fazia lembrar a própria Sara. Na minha cabeça, ao olhar a prenda, só bailava uma ideia: *A Sara ofereceu-me isto para eu lhe dar nota para passar de ano*. Chegou a hora da reunião de avaliações do 9º F; eu fui para a reunião com a nota 2 (insuficiente) para a Sara. Venho a constatar que ela tinha mais duas notas nesse nível e com a minha, fazendo três, reprovava o ano. (...) Mantive a nota dois e a Sara reprovou. Durante muito tempo, não sei porquê, não conseguia desfazer-me da bonequinha, e sempre que alguém na minha casa a apreciava, eu contava a história (Isabel Freire, novembro de 2015).

As nossas emoções revelam os nossos dilemas éticos: a forma como se agiu perante o outro; a forma como nos paralisa imaginar o efeito da nossa ação sobre o outro; a forma como somos provocados a ver-nos no lugar do outro; a forma como se teme ser visto pelo outro. Estes dilemas surgem expressos em poemas, em cartas e reflexões escritas:

a culpa
e por detrás dela o medo
de que o outro
alguém
um dia
descubra

ou a vergonha
à vista
e na frente nossa a mágoa
de uma mácula
que nada apaga

a perda de uma imagem
que de nós os outros
e o próprio
teceram

revertidas quando o tempo
apagando a violência
sobre elas sedimenta camadas
de gestos contrários
que as desfazem
terão servido
talvez
para nos esculpirmos
tendo o seu inverso por molde

embora sempre o risco
de nelas
por elas
ou delas
nos perdermos

(Ana Viana e Ana Paula Caetano)

De que sinto culpa?...
Surge-me logo a esfera que em mim está a ter mais impacto: na escola, como professora.
Culpa por me deixar afectar pelo negativismo deles...
Pela inacção, por não agir, não me assumir quando deveria fazê-lo...
E o que me impede de o fazer?... Vamos lá ver...
O medo dos seus efeitos nos outros, de magoar alguém? Como já alguém fez comigo? Ou como eu já fiz com outros?...
E assim para evitar o mal me impeço também do bem...
Culpa por não assumir poder e acção (minha para fora) e por me deixar afectar demasiado pelas escolhas, acções, negativismo, etc. dos outros (de fora para dentro de mim)...

(Olga Correia, dezembro de 2015).

Mea culpa? Vossa culpa? Nossa culpa? Nenhuma culpa!
Não, não quero que seja um peso por um dever não cumprido. Não a culpa, chamando a mim a carga da angústia. Serão as nossas circunstâncias. Será o correr célere do tempo que veloz se escapa à nossa frente. Será a distração ou a dispersão que nos desvia para outras rotas.
A nós cabe-nos, ainda, o olhar para tudo isso, para nós que nos movemos para longe, para os outros que em silêncio aguardam a nossa voz, para a inquietação que nos impele a qualquer outra coisa.
A escrita, como um esbracejar talvez sem consequência, talvez sem sequência. Mas mesmo assim um gesto. Para apaziguar a dor. Para dizer dela. Para recuperar o diálogo ou o monólogo com alguém a escutar-nos do outro lado.
Bem sei que o afeto nos atravessa na distância. Não há culpa, pois todos fazemos parte do mesmo processo.
Mas mesmo assim sinto que preciso. Preciso dizer-vos que penso em vós, que vos sinto, que vos amo. Parte da minha história. Parte de mim.
E que, num dia destes, gostaria de vos reencontrar, face a face. Para sentir que está “tudo” bem. ESTAMOS BEM. Não morremos uns para os outros

(Ana Paula Caetano, novembro de 2015).

Também, a propósito da escolha de um texto sobre a culpa, de Albano Estrela – “Vá de retro, satanás” –, realizou-se uma tertúlia literária, na qual, para além da leitura, procuramos frases significativas no texto e identificamos símbolos representativos de culpa, escrevendo um poema coletivo, e continuamos, posteriormente, e já individualmente, a refletir e a escrever:

Há sonhos assim... de aviso, de alerta... de trazer à consciência o que temos lá escondido nas profundezas à espera de poder atacar...
É uma informação de que uma semente germina na profundidade, um desejo ou um medo, uma possibilidade que luta com o desejo do que se acredita ser errado.

É um jogo, uma dança, um pica-pica, como o gato e o rato mencionados... Um “olha como eras capaz de fazer aquilo que achas errado!... Estás a ver do que afinal também és capaz? Estás a ver? Estás a ver?” E tu como respondes? “Sim, estou a ver, sei que era capaz mas escolho não o fazer”? Ou fechavas-te em negação?, no “vai de retro” que eu não, eu não, e enquanto negas e resistes aquilo que queres reprimir entranha-se insidiosamente nos teus domínios do inconsciente e ganha mais poder sobre ti do que tu sobre ti mesmo...

Então, que vá de retro o “vá de retro”, que se aproxime o “vá de retro”, que se mostre, seja visto, aceite com serenidade, e depois pode ir tranquilamente... deixa-nos em paz e ficamos livres.

Depois há outra coisa: A tentação que nos cutuca para fazermos o que sabemos errado traz-nos angústia porquê? Porque sabemos que fizemos mal ou porque tememos que os outros venham a saber disso? Se ninguém souber já se pode fazer? Só não se pode fazer se for conhecido e condenado pelos outros? Só o julgamento dos outros nos trava e põe limites? (Olga Correia, dezembro de 2015).

A culpa é uma emoção moral muito presente na vida dos professores e de outros profissionais cuidadores e que acompanha quase permanentemente muitos deles. Pode se afirmar que no centro e na origem da culpa estão outros sentimentos, como a frustração ou a desilusão consigo próprios, por não ter correspondido as suas expectativas e as dos outros, por sentir ter traído um ideal ou um valor moral, ou por alguém reconhecer que a sua ação prejudicou outro alguém (DAVIES, 1989; RAWLS, 1971 apud HARGREAVES, 1998). Hargreaves alerta para as “armadilhas da culpa” dos professores, ligadas às características do seu trabalho, como o empenhamento no cuidado com os educandos, a natureza aberta e inconclusa da atividade, as pressões no sentido da prestação de contas e a intensificação do trabalho e também o que chama a *persona* do perfeccionismo que afeta muitos professores (1998, p. 163). A culpa é, assim, uma emoção moral que se contextualiza numa determinada sociedade e mesmo em determinados setores, como é o caso da profissão docente, considerando a sua cultura. Surge ligada não somente aos microcontextos em que o professor trabalha, mas às pressões do macrossistema. É, neste sentido, uma emoção complexa, que, para além das dimensões pessoais, incorpora dimensões sociais e culturais, pelo que lhe estão associados não apenas um conjunto diverso de fatores que pode desencadeá-la, mas outras emoções a montante e a jusante, como a desilusão, a frustração ou a vergonha.

A culpa, como emoção e sentimento, precisa ser repensada à luz de uma ética da responsabilidade, substituindo a passividade e a carga negativa da culpa pela ação positiva e comprometida de assumir a nossa autonomia, autodeterminação e consequências dos nossos atos, no quadro complexo das relações e contextos em que nos movemos. Trata-se, ainda, de assumir a complexidade dos contrários de que somos feitos, as dificuldades da coerência, os desafios da contradição, os riscos do erro, o que implica duas atitudes essenciais, como muito bem expõe Moraes:

Por um lado as que configuram o modo de ser do cuidado, ou seja, do exercício da generosidade e da ajuda incondicional. Por outro lado, o desvelamento dos erros e ilusões das nossas percepções, assim como a sinalização daquelas circunstâncias e elementos do contexto que impedem o desenvolvimento das capacidades huma-

nas (...) o que, em outras palavras, significa ampliar nossos níveis de consciência crítica e autocrítica. A ética da responsabilidade está, pois, intimamente ligada à ética do cuidado e à ética da solidariedade (MORAES, 2015, p. 164-165).

Crítica e autocrítica; eis dois processos reflexivos que procuramos promover no nosso grupo de autoformação, aliando razão e emoção nessa crítica, debatendo as dimensões éticas à luz das nossas diferenças de olhares, trazendo para o diálogo as nossas referências diversas, aprofundando o entendimento de cada um com o dos outros e levando para os nossos quotidianos pessoais e profissionais as experiências, as práticas e as reflexões.

c) Paz

A paz surgiu no percurso do grupo como um tema articulado e transversal às dimensões da formação que acabamos de apresentar, e outras que apresentaremos noutras publicações. A sua transversalidade é também fruto de, em paralelo, estarmos desenvolvendo um estudo baseado na aplicação de um questionário sobre o tema da paz, com estudantes da Licenciatura em Educação e Formação. A análise dos dados desse questionário enriqueceu as reflexões acerca da paz, das emoções e valores que lhe associamos e da importância da educação e dos educadores na promoção da paz na contemporaneidade.

Em que esferas das nossas vidas colocamos a questão da paz?

A análise dos dados trouxe, dentre outros, estes elementos para reflexão:

- a. conceito de paz remete para a ideia de relação, em várias esferas: i. relacionamento consigo próprio; ii. relacionamento com o próximo; iii. relacionamentos na comunidade/na sociedade; iv. relacionamento com a humanidade/com o cosmo; v. relacionamento com Deus.
- b. Nas concepções acerca da paz surge mais refletida a paz interior e as dimensões planetária e cósmica da paz e menos a paz nos e dos relacionamentos interpessoais.
- c. As emoções e os estados emocionais estão muito presentes quando se define o que é a paz e nas diversas esferas: na pessoal (tranquilidade, serenidade, bem-estar), no relacionamento com o próximo (bem-estar, confiança), nos relacionamentos na comunidade/na sociedade (afetividade, compaixão), nos relacionamentos com a humanidade/com o cosmos (bem-estar, harmonia) e no relacionamento com Deus (amor, fé).
- d. As referências às emoções são mais intensas na esfera pessoal e na planetária, sendo menos intensas nas esferas interpessoais e societal, o que nos interroga sobre: “Até que ponto estes dados refletem uma vivência da paz mais como uma abstração ou mesmo como algo que é pertença de cada um e menos uma práxis quotidiana?”
- e. No discurso dos participantes no estudo registou-se também a presença de uma importante diversidade de valores, desde os universais, aos relacionais, espirituais e morais.

- f. Parece-nos que isto sublinha os diferentes níveis de relação com as questões da paz que os seres humanos têm, dando espaço a múltiplos níveis e estratégias de ação a favor da paz (desde o nível pessoal, ao social, cultural, político, ecológico, etc.) e onde a educação na sua multidimensionalidade pode desempenhar um papel muito relevante.

Às reflexões coletivas sucederam outras escritas e reflexões pessoais. Aqui trazemos esta:

Que emoções se escondem na paz? A *tranquilidade* para encontrarmos em nós as respostas, qual fundo de um lago de águas transparentes, aquietado o fundo de lama e visto o rosto da alma à superfície. Uma *serenidade* ainda mais profunda, que nasce de uma raspagem do fundo e de uma torrente que o lava, sabendo que de quando em vez é preciso a coragem para ir até lá de novo limpar o que, entretanto, se acumulou lentamente. Uma *alegria* sem espalhamento, num justo equilíbrio que não nos derrama, que nos acalenta o peito e nos ensina a aceitar o que somos e a não querer o que é em outros. Um *comprazimento* com o que é em nós, companheiros muitos que mesmo invisíveis não deixam de o ser, e nos contam histórias de sonhos nossos a cumprir-se mesmo que não pareça, fazendo-nos sentir despertados para além do sono e levando-nos a acordar dele. Uma *esperança* de que estamos no caminho certo e que em nós há um potencial e um poder para criar para além da divisão, repetindo a unidade. Uma *beatitude* de tudo ser como deve: a separação que nos desinquieta, a inquietação que nos move, o movimento que nos aproxima, a aproximação que nos reflete, o reflexo que nos reconhece, o reconhecimento que nos desarma, o desarmamento que nos enlaça, o enlaçamento que nos une, a unidade que nos liberta, a libertação que nos transcende (Ana Paula Caetano, janeiro de 2016).

REFLEXÃO FINAL

Um Processo de Autoformação à Luz dos Princípios da Complexidade

Assumimos, neste artigo, apresentar apenas alguns exemplos de um processo bem mais amplo e complexo de autoformação, no qual um grupo de formadores, constituído por docentes e estudantes do Ensino Superior e ensino básico, juntaram-se para aprofundar as dimensões emocionais e éticas na relação consigo próprios e em grupo, num vaivém com outras experiências que iam vivendo separadamente noutros contextos. Realçamos, em termos concretos, o trabalho com emoções morais, como a compaixão, a culpa e a paz, mas poderíamos ter explorado outras, que fomos trabalhando associadas às dimensões do cuidado, apresentadas noutros fóruns e publicações.

Numa linha de *self-study* integramos descrições, reflexões e escritas que fomos produzindo ao longo do processo; referimos referenciais de investigações anteriores de membros da equipe e de outras pesquisas feitas pelo grupo em documentos escritos e em vídeos, e que constituíram âncoras do nosso percurso.

Numa breve reflexão final, realçamos, agora, alguns aspectos do trabalho desenvolvido em articulação com os princípios da perspectiva da complexidade referidos por Morin (1997, 2004), autor que nos tem inspirado ao longo dos tempos, nomeadamente na reflexão sobre formação de professores e de formadores (CAETANO, 2004, 2015a, 2015b, 2017).

Em primeiro lugar, destacamos a multidimensionalidade e a recursividade entre emoções e ética, que procuramos desenvolver em nossas análises e práticas. Recursividade, ainda, entre pensamento, emoções e ação no aprofundamento de uma reflexão ética e de uma práxis educativa em coerência. Recursividade entre autoformação e formação daqueles que são nossos alunos noutros contextos. Recursividade entre investigação e ação no nosso processo de *self-study*. Recursividade, ainda, entre temporalidades múltiplas, quando, no presente vivido pelo grupo em autoformação, se convoca o passado, se aprofunda o sentir e o sentido das experiências presentes, se projeta o futuro.

Autoformação implica autotransformação, e esta não se faz sem autorreflexividade a partir de dentro, do que se entende e vai definindo como finalidade à medida que se vai interagindo (propomos aqui o conceito de teleologia emergente), que nos vamos relacionando uns com os outros e com o mundo à nossa volta. Esta é outra marca da complexidade, a de um posicionamento e ação contextualizados, que extravasam o trabalho sobre si próprios na relação com o outro, projetando-se para outras relações com outros, noutros contextos pessoais e profissionais, dentro dos sistemas que habitamos, entre os sistemas que nos habitam, num planeta e no cosmos que nos contêm e do qual somos reflexo e semelhança (nosso entendimento do princípio de hologramaticidade, proposto por Morin).

Nós somos, no meio, mediadores entre planos que atravessamos e percorremos, fazendo dialogar as culturas que transportamos imanentes dentro de nós e, nelas, as tradições, as disciplinas científicas e não científicas, extravasando-as numa fusão singular, em cada momento e para cada situação para a qual o sentido nos leva.

Terminamos, e na sequência, apresentamos uma reflexão de um autor que nos é muito querido e que faz exemplarmente esta relação entre ética, emoções e complexidade, apelando ao conceito de transdisciplinaridade, que também pauta o nosso trabalho:

A essência da proposta da transdisciplinaridade é restabelecer a integralidade de mente + corpo + cosmos na busca do conhecimento, ativando, de forma integrada e subordinada à ética da diversidade, de respeito + solidariedade + cooperação, as capacidades sensorial + intuitiva + emocional + mística + racional dos indivíduos para a abordagem de situações e problemas presentes no mundo real (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 38).

REFERÊNCIAS

- BAHIA, S. et al. *A perspectiva ética dos sentimentos e emoções dos professores*. In: COLÓQUIO DA AFIRSE, 18., 2011. Lisboa. Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade. Lisboa: leul, 2011.
- _____. The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, London, v. 19, n. 3, p. 275-292, jun. 2013. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2012.754160>>.
- _____. The Bologna process and the search for excellence: between rhetoric and reality, the emotional reactions of teachers. *Teaching in Higher Education*, London, v. 22, n. 4, p. 467-482, abr. 2017. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13562517.2017.1303471>>.
- BOFF, L. Ética e moral. A busca dos fundamentos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- CAETANO, A. P. *A complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores*. Porto: Porto Editora, 2004.

BOFF, L. Da análise conjunta de todos os casos de formação à sua modelização. In: ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. (Coord.). *Ética profissional docente*. Do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010.

_____. Pensamento ético dos professores – o lugar da intuição e das emoções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. extra-série, p. 125-134, 2011. Disponível em: <<https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/51552>>.

_____. Ser professor e formador de professores: a complexidade de um duplo papel. In: LOSS, A.; CAETANO, A. P.; PONTE, J. P. (Org.). *Formação de professores no Brasil e em Portugal*. Pesquisas, debates e práticas. Curitiba: Appris, 2015a. p. 31-53. Cap. ZZZ.

_____. A modelização sistémica de dilemas profissionais na formação ética de professores. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade*. Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015b. p. 271-294.

_____. Ética e complexidade na formação de professores. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 52, p. 797-821, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8465/17757>>.

CAETANO, A. P.; AFONSO, M. R. A justiça e os dilemas na formação ética de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 252-259, 2009, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5771/4192>>.

CAETANO, A. P. et al. Emoções no Cyberbullying. Um estudo com adolescentes portugueses. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 199-212, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603138125>>.

CAETANO, A. P.; SOBRAL, C. *Laboratório de competências emocionais* – unidade curricular em estreia no Instituto de Educação. In: CONGRESSO SPCE, 13., 2016, Viseu. Fronteiras, diálogos e transições na educação. Viseu: Escola Superior de Educação, 2016. p. 256-265. Disponível em: <www.esv.ipv.pt/spce16/atas/XIII_SPCE_2016_atas_D.pdf>.

DAY, C. *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora, 2004.

ESTRELA, M. T.; CAETANO, A. P. (Org.). *Ética profissional docente*. Do pensamento dos professores à sua formação. Lisboa: Educa, 2010.

FEIO, M. *A formação ética de professores no cruzamento com a formação ético-moral de alunos: o papel da investigação-ação*. 2015. 483f. Tese (Doutorado em Educação e Especialização em Formação de professores) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

FREIRE, I. et al. Trabalho docente, emoções, contextos e formação. In: CAETANO, A. P. et al. (Org.). *Formação e desenvolvimento organizacional*. Abordagens e casos práticos em Portugal. Lisboa: Ed. Mundos Sociais, 2014. p. 37-47.

_____. A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 0, n. 46-2, p. 151-172, jan. 2012a. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1742/1118>>.

_____. *Crenças e literacia emocional na formação de um grupo de professores*. In: COLÓQUIO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO, 12, 2012. Lisboa. Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: olhares contemporâneos através da investigação e da prática. Lisboa: Ispa, 2012b. p. 722-737.

_____. Emotional Teacher's Training: an Exploratory Study. In: PARIS INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION, ECONOMY AND SOCIETY, 4th, 2012c, Strasbourg: Analytrics, 2012c.

GALVANI, P. A autoformação numa perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN A.; DE MELLO, M. F.; DE BARROS, V. M. (Org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Trion, 2002. p. 93-121. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707POR.pdf>>.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Lisboa: McGraw Hill, 1998.

LARSEN, M. A. . Self-Study Research in a New School of Education: Moving between vulnerability and community. *Studying Teacher Education*, v. 3, n. 2, November 2007, p. 173-187.

LOUGHRAN, J. Researching Teaching about Teaching: Self-Study of Teacher Education Practices. *Studying Teacher Education*, v. 1, n. 1, p. 5-16, 2005. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.180/17425960500039777>>.

LOSS, A.; CAETANO, A. P. *A autoformação e a ética do ser educador*. In: EDUCERE –CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. Curitiba: PUCPress; Ed. Universitária Champagnat, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32405/1/download%20EDUCERE.pdf>>.

MORAES, M. C. Um olhar complexo e transdisciplinar sobre ética e educação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. (Org.). *Complexidade e transdisciplinaridade*. Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 143-174.

MORIN, E. *O Método 1*. A natureza da natureza. 2. ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1997.

MORIN, E. *La méthode 6*. Éthique. Paris: Seuil, 2004.