

EXTRA-SÉRIE, 2011

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

HOMENAGEM AO
PROFESSOR DOUTOR
JOÃO JOSÉ MATOS BOAVIDA

Pensamento Ético dos Professores – o Lugar da Intuição e das Emoções

Ana Paula Viana-Caetano¹
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Resumo

Neste texto é feita uma análise de dados sobre o pensamento ético-deontológico de professores, recolhidos num estudo extensivo realizado com entrevistas junto de 40 professores de todos os níveis de ensino e com 1112 questionários aplicados a educadores de infância e professores de todos os ciclos de ensino não superior. Para aprofundar a questão acerca do papel da intuição no pensamento ético, são realçados e discutidos os dados relativos às perspectivas dos professores que enfatizam as componentes intuitivas e emocionais da ética profissional. Os dados dos questionários apontam para diferenças significativas entre professores, no sentido de serem os professores dos mais novos (educadores e professores de 1º ciclo do ensino básico), do género feminino e mais jovens na profissão que apresentam maiores índices relativos a uma perspectiva intuicionista, por comparação com os restantes. Estes dados são cruzados com os dados das entrevistas com vista a uma compreensão interpretativa.

Palavras-chave: Pensamento dos professores, ética, emoções, intuição

Introdução

Começa este artigo por se inspirar num estudo sobre o pensamento ético-deontológico de professores de todos os níveis de ensino e no livro onde este é globalmente apresentado (Estrela & Caetano, 2010) e mais concretamente num modelo apresentado por Maria Teresa Estrela, nas conclusões da 1ª parte (p.108), onde representa esse pensamento distinguindo, de um modo bifurcado, entre várias perspectivas, que muito embora não sejam totalmente estanques e estejam frequentemente presentes em cada sujeito, ajudam a entender as suas orientações dominantes. E logo à cabeça a

¹ apcaetano@ie.ul.pt

primeira bifurcação distingue entre uma via racionalista, onde o pensamento ético de parte dos professores em estudo se fundamenta e se justifica (este também bifurcado entre uma perspectiva deontológica e uma perspectiva teleológica), e uma via que a autora designa dos sentimentos e da intuição e onde a maioria dos inquiridos se inscreve. À semelhança do que acontece na história do pensamento filosófico e à semelhança do que se observa no pensamento dominante nas sociedades, estas são duas vias muitas vezes em oposição mas que também se podem ver como complementares, propulsoras de um movimento criativo pelo qual elas se podem potencialmente e parcialmente integrar. É para esse movimento criativo que poderá contribuir este texto, onde se cruza a reflexão com alguns elementos resultantes da investigação e onde se lançam interrogações e pistas para investigações futuras. Questionar-se-á, em particular, o papel atribuído às emoções e à intuição, no pensamento ético-deontológico dos professores.

Escolher este tema e este ponto de partida para um artigo de homenagem a João Boavida adequa-se, a meu ver, à história do que cientificamente nos tem ligado, pois é o tema da ética que, na maioria das vezes, nos tem levado a cruzar em encontros e em júris científicos. Não pretendo fazer aqui uma reflexão sobre o seu pensamento neste âmbito, mas apenas reflectir sobre um tema caro a ambos e, assim, contribuir para uma discussão que me parece tão importante quando se pensa em educação.

Uma breve abordagem teórica – pensamento ético, intuição e emoções

Apesar da grande lacuna de investigações empíricas a nível nacional e internacional sobre as dimensões éticas da educação e sobre a formação ética de professores (Hansen, 2001), alguns estudos mostram que há diversas perspectivas dos professores acerca das tarefas e papéis onde a dimensão ética se manifesta, acerca dos valores focados, acerca da própria terminologia, acerca de como se deve fazer a formação moral dos alunos, havendo ainda falta de coerência entre o discurso dos professores e o discurso das instituições (Willemse, Lunenberg & Korthagen, 2005). Apesar desta diversidade, os estudos também mostram que os professores tendem a definir-se profissionalmente como educadores morais e que esta assunção se aprofunda com a experiência de ensino. (Colnerud, 2006; Silva, 1997). A este posicionamento não será alheio o facto da profissão docente apresentar, entre outras especificidades, as do educador e educando se envolverem numa relação onde a sua dimensão pessoal não pode deixar de estar presente e onde se procura diminuir a distância social e a distância entre o conhecimento de ambas as partes.

Num estudo sobre formadores e supervisores no terreno, e de professores em início de carreira, com utilização de entrevistas, Moreau (2007) assinala a importância atribuída pelos sujeitos a uma ética da discussão, na construção de comunidades comunicacionais, onde os acontecimentos críticos, ganham relevo e onde os jovens em início de carreira possam ter um acompanhamento próximo de colegas mais experientes, que lhes proporcione uma análise hermenêutica de práticas profissionais, os ajude a diminuir o sentido de vulnerabilidade e a assumir um comprometimento como agentes morais.

Trata-se de desenvolver comunidades de práticas que dêem relevo aos processos reflexivos e aos saberes implícitos dos professores. Trata-se de valorizar o papel dos práticos competentes que usam a sua experiência para o reconhecimento tácito, reflexão e actuação criativa e adaptada à situação (conceito de *artistry*), nomeadamente em situações de incerteza, complexas, pouco estruturadas, novas e onde são exigidas decisões rápidas (Schön). Trata-se de promover o desenvolvimento de práticos simultaneamente reflexivos e intuitivos, que usem a intuição através de uma prática intensa e focada e simulações mentais de possíveis futuros, num equilíbrio entre risco e contenção, rapidez e precaução, solidez e flexibilidade, visões globais e detalhadas. Trata-se, assim, de usar a intuição para dar suporte à racionalidade e a racionalidade para lhe dar consistência, num equilíbrio entre intuição criativa e análise, pois a racionalidade não é suficiente e é limitada mas a intuição também não é infalível. Aqui, a intuição criativa é entendida como uma antecipação de difícil articulação acerca de uma linha de pesquisa promissora, que orienta a energia mental para um resultado original e inesperado, útil numa tarefa ou propósito específicos (Policastro, 1995, citado por Craft, 2008). Por um lado, a mente precisa estar preparada e atenta, para usar a intuição que emerge como um julgamento ou reconhecimento rápido de um padrão holístico, sem pensamento deliberativo ou consciente racional (Dane & Pratt, *idem*). Mas a mente prepara-se também pelo desenvolvimento dessa intuição, pois esta é manifestação de aprendizagem, mestria e conhecimento tácito (Epstein, 2010; Myers, 2002). Assim, a intuição informada, construída através do tempo e experiência torna-se um poderoso mecanismo para julgar e tomar decisões em situações de incerteza e de pressão temporal.

A psicologia social e a neurociência têm vindo a enfatizar os aspectos emocionais da intuição. Por um lado, ela é manifestação de processos corporais activados abaixo do nível de consciência de vigília - *the embodied mind* - por outro lado, manifesta-se através de sentimentos de certeza, pressentimentos e afectos. Sintonizarmo-nos interiormente com os nossos estados emocionais pode ser uma forma de nos sintonizarmos com a nossa intuição. A intuição facilita, por outro lado, a leitura de estados

emocionais, motivos e intenções, bem como o julgamento moral integrador dessas emoções, nossas e dos outros. A investigação sugere, ainda, que se uma pessoa é capaz de auto-regular os seus estados emocionais (as dimensões éticas podem ser um factor dessa auto-regulação, e as competências sócio-emocionais podem ser em simultâneo competências éticas) pode melhorar os seus julgamentos intuitivos e *insights* criativos, alargar o seu campo de atenção e manter acesso a uma rede semântica mais alargada. Trata-se não apenas de controlar a expressão de emoções mas também de as ler, avaliar, monitorizar e utilizar tendo em conta as situações, com vista a uma clarificação ética e a encontrar soluções criativas para os problemas e desafios. Trata-se, ainda, de perceber as nossas emoções morais (consideradas certas ou erradas) como indicadores para regular o nosso comportamento social (Weiner, 2007; Damásio, 2010). Deste modo, emoções e intuição podem ser usados para favorecer processos cognitivos conscientes e deliberados mais integradores (Ratner, 2007), ajudando-nos potencialmente a ser cidadãos mais responsáveis, mais livres e mais solidários. Enfatiza-se aqui a palavra potencialidade. Trata-se efectivamente de uma escolha eticamente orientada que fazemos com maior ou menor liberdade e consciência e pela qual valorizamos ou não as nossas emoções e as associamos a preferências, a prescrições, a exigências de universalização, bem como ao julgamento e decisão morais (Livet, 2002).

Um estudo sobre o pensamento ético deontológico dos professores - Discussão de alguns resultados

No projecto referido na introdução, sobre o pensamento e formação ético-deontológicos de professores, recentemente concluído e que deu origem a diversas publicações entre as quais um livro síntese das suas principais conclusões (Estrela & Caetano, 2010), são várias as análises que dão ênfase às dimensões emocionais e intuitivas da ética profissional do professor, nomeadamente nos questionários aplicados a 1112 educadores/professores de todos os níveis de ensino não superior, desde o pré-escolar ao ensino secundário. Os resultados foram trabalhados na análise estatística por alguns membros da equipe de investigação (através de uma análise factorial pelo método de componentes principais, aplicado sobre a matriz das correlações, com recurso ao critério da análise paralela e uma análise classificatória para encontrar grupos de professores relativamente homogéneos - ver Marques; Moreira & Gambôa, 2010). Estes resultados mostram, por exemplo, que se verifica uma proximidade entre educadores de infância e professores de 1º ciclo no que respeita a um *cluster* intuicionista (pela sua maior relevância nestes níveis, com destaque maior para os educadores

de infância) e a um *cluster* anti-convencional (pela menor presença nestes níveis do que nos restantes). Em ambos os *clusters* a dimensão intuitiva é evidenciada como fundamento da ética, embora no segundo haja uma tendência para rejeitar quer os valores tradicionais quer o papel do professor na promoção da formação moral dos seus alunos. Estes resultados levam-nos precisamente ao questionamento mais qualitativo do sentido subjacente das suas respostas. De notar que estes dois níveis de ensino pareciam funcionar como um bloco coeso no que respeita a alguns factores (de entre os doze apurados através de uma análise factorial), distinguindo-se pela maior incidência os factores que reflectem uma ética integrada, simultaneamente pessoal e profissional, centrada no aluno e no seu desenvolvimento moral, fundamentada nas intuições inerentes à própria natureza humana e na reflexão quotidiana, confiando na possibilidade de uma regulação deontológica. Os professores dos restantes níveis de ensino tem uma incidência mais baixa precisamente nos factores atrás referidos. Já nas entrevistas a professores de todos os níveis de ensino (incluindo o pré-escolar, o básico secundário e superior) se havia revelado uma forte confluência entre professores do 1º ciclo e educadores de infância no que respeita a uma visão do bem do aluno como um cuidado, protecção e procura da felicidade e a uma visão da justiça como equidade, a serem vivenciados nas experiências quotidianas numa linha contextualista de pensamento ético (Caetano & Silva, 2009). Emergem, daqui, questões que, no quadro de reflexão conceptual desenvolvida no presente artigo, terão interesse para um aprofundamento posterior. Não é difícil desde já avançar algumas hipóteses, nomeadamente as relativas à idade dos próprios alunos e às finalidades educativas diferenciadas para os diferentes níveis de ensino, com destaque para uma visão de formação integral das crianças nos primeiros ciclos, o que implica um envolvimento intenso do próprio educador/professor num quotidiano de tempo dilatado. Envolvimento de todos, o que significa afectividade, intuição e reflexividade. Veja-se, a título de exemplo, o discurso de uma educadora de infância entrevistada, ao tentar definir ética - “(tem uma dimensão ética) porque estamos a mexer com sentimentos”, ou de um professor de primeiro ciclo, onde os afectos e a intuição decorrentes do envolvimento afectivo, são dimensões presentes em situações onde a ética emerge - “não podemos desligar da parte afectiva, o professor não pode ser uma pedra fria que está ali (...) quando eles não estão bem mexem com tudo dentro da sala, inconscientemente, e acaba por mexer connosco (...) não sabemos lidar com aquilo, portanto aquela nossa irritação é, talvez, sei lá, é uma forma psicológica do nosso organismo de tentar defender alguma coisa que nos está a incomodar”. Este envolvimento significa, por vezes, a vivência de tensões, conflitos e dilemas, quiçá diferentes daqueles que são vividos quando o envolvimento dá lugar a uma maior

separação, especialização, diversidade de intervenientes. Frequentemente em relatos de dilemas, valores e emoções surgem intrinsecamente associados. Veja-se, a título de exemplo, o caso da narrativa de uma educadora de infância que refere uma situação onde era acusada pela avó de uma criança de obrigar a sua neta a comer o que não queria, causando-lhe vômitos. Nesta situação emoções intensas estão associadas à emergência de um sentido de injustiça - “a situação magoou-me muito, fui muito injustiçada (...) porque pensei que estava a fazer o melhor ao ‘obrigá-lo’ a comer, a dar-lhe uma dieta mais variada do que lhe davam em casa (...) e depois fui mal interpretada”. Esta situação leva a educadora a questionar o sentido de bem para o aluno, mantendo-se em conflito, pois este parece não ter sido totalmente resolvido, o que a leva a continuar a sentir desconforto - “a partir daí custou-me imenso obrigar alguma criança a comer uma coisa que não goste. Este é um exemplo complexo, onde os conflitos interiores são despoletados por conflitos entre referenciais normativos distintos, dos educadores e família, conflitos que são vividos pelas próprias crianças e que se manifestam em esferas tão pessoais como as da alimentação. Este é um exemplo onde o questionamento sobre o sentido do bem do aluno permanece em aberto e as emoções são manifestações de um conflito entre diferentes perspectivas de valores e onde a regulação dessas emoções implicará não apenas uma integração tácita, intuitiva, momento a momento, mas também um trabalho cognitivo e deliberado de explicitação do implícito e de clarificação dos próprios posicionamentos éticos. Noutras situações dilemáticas, a associação entre emoções e ética está de tal forma intrinsecamente ligada que a competência ética é simultaneamente uma competência de regulação de emoções, por exemplo quando o professor precisa controlar as suas emoções com vista a não ser violento com os alunos, em situações em que a irritabilidade e a ira emergem.

Voltando ao tratamento estatístico dos questionários, outros resultados que nos mereceram atenção foram as diferenças registadas entre professores situados em diferentes escalões de carreira. Aqui, são os professores mais jovens, dos escalões mais baixos (até 11 anos de serviço), que apresentam maiores índices do factor relativo a uma ética intuicionista, o que nos leva de novo a colocar as questões sobre o sentido destas diferenças e sobre a sua transferibilidade para um estudo mais alargado. De notar que não se trata aqui de diferenciação em termos de *clusters*, pois aí não se diferenciaram de forma significativa os professores de diferentes etapas de carreira. A pouca experiência de ensino levará os professores mais jovens na profissão a dar mais relevo à sua intuição do que a uma razão, que exigiria um conhecimento mais vasto que ainda não tiveram oportunidade de aprofundar? Mas porque é que os professores mais experientes, cujo conhecimento supostamente estaria mais

integrado e poderia ser mobilizado de forma mais automática e intuitiva, consideram menos esta intuição como fundamento da ética? Não confiam nela, por lhes ter falhado noutras ocasiões? A formalização do conhecimento que se habituaram a transmitir terá levado a uma valorização dessa formalização, que os leva agora a desvalorizar a intuição? Uma análise de narrativas, mais uma vez, poderá ajudar-nos ao aprofundamento destas questões.

Uma outra variável que se revelou interessante na diferenciação do pensamento ético é o género – quer na análise estatística das respostas aos questionários, apenas não respondidos por professores do ensino superior, quer na análise das entrevistas aos professores do ensino superior (Alves, 2009; Estrela & Marques, 2009). Verificou-se haver alguma diferenciação que aponta para uma visão intuicionista, contextualizada, particularista, onde o bem do aluno é entendido como um cuidado e uma preocupação com o seu desenvolvimento, a sua realização e a sua felicidade, visão partilhada por parte de um número maior de mulheres do que homens, em ambas as amostras estudadas. Estes resultados vão ao encontro de reflexões, estudos e teorizações de Gilligan e de Noddings, que apontam para uma ética do cuidado e da solicitude mais evidente nas mulheres, enquanto nos homens seria mais clara uma tendência para uma ética da justiça. Embora justiça e cuidado não tenham de ser encarados dicotomicamente – veja-se a título de exemplo a ideia de equidade, onde a justiça pode ser entendida numa perspectiva de cuidado que considera as necessidades e condições particulares dos indivíduos – parece efectivamente haver uma forma de entender as questões éticas que é tendencialmente mais contextualista nas mulheres. Mais uma vez as éticas que defendemos são espelho de quem somos e nós somos pelo menos em parte o produto de uma interacção entre genes e ambiente, pelo que as questões biológicas e culturais ligadas ao género podem ajudar a compreender alguns dos resultados encontrados.

Reflexões finais – Para uma visão complexa de ética

Voltamos de novo à questão inicial, sobre o papel atribuído à intuição e às emoções, no pensamento ético dos professores, parecendo que a concepção que se tem de ética é, ela própria, orientadora das construções que fazemos e do papel que permitimos que essas diversas componentes tenham nos nossos processos cognitivos e na nossa acção. Não se pretende, com isto, defender uma perspectiva de controle absoluto sobre os nossos processos, mas tão só enfatizar uma visão construtivista pela qual somos autores do nosso mundo, sendo o conhecimento dele feito à nossa semelhança. Tal ajudaria a entender tantas e tão diversas visões e modos de viver.

Não se trata, tão pouco, de uma perspectiva individualista e subjectivista de ética e moral, embora esta subjectividade individual seja uma realidade parcial que não se pretende negar. É mais uma visão complexa, multireferencial e interdimensional, para a qual concorrem processos culturais de construção social de carácter mais ou menos local, mais ou menos contextualizado, mais ou menos global e nos quais intervêm factores biológicos e genéticos, psicológicos, sociológicos, entre outros, que ditam os nossos limites e contornos, embora estes tenham a potencialidade de se ir expandindo por via dessa mesma construção, fazendo evoluir a nossa própria humanidade e, com ela, os universais que nos caracterizam.

Trata-se de uma visão que acentua uma relação dinâmica entre todas as dimensões, níveis e seres, uma dinâmica que se alarga e aprofunda e que extravasa o domínio exclusivo das relações humanas, pois somos em interdependência, num ecossistema que se estende ao nível do planeta e além dele. E, aí, a nossa intuição pode ser, quiçá, um caminho para nos religarmos a um nível que não podemos entender cabalmente e para nos fazer aceder a uma universalidade que será muito para além da nossa razão humana.

Referências bibliográficas

- Alves, F. C. (2009). As concepções éticas dos professores do ensino superior e a influência do género. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE*. Vila Nova de Gaia CIDInE
- Caetano, A. P.; Silva, M. L. (2009) Concepções Éticas dos Educadores e dos Professores do 1.º ciclo: o Bem e a Justiça – Estratégias de Desenvolvimento dos Alunos e da sua própria Formação. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE*. Vila Nova de Gaia CIDInE
- Claxton, G. (2008). Wisdom: advanced creativity?. In A. Craft; H. Gardner & G. Claxton (eds.). *Creativity, wisdom and trusteeship*. London: Sage Lda
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12 (3), 365-385
- Craft, A. (2008). Tensions in creativity and education. In A. Craft; H. Gardner & G. Claxton (eds.). *Creativity, wisdom and trusteeship*. London: Sage Lda
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência*. Lisboa: Temas e debates
- Epstein, S. (2010). Intuition and decision-making, *Actas do 8º Simpósio da Fundação Bial. Aquém e além cérebro*. Porto: Bial. (no prelo)
- Estrela M.T. & Marques J. (2009). Concepções éticas de professores de ensino superior e o seu papel no desenvolvimento dos estudantes. *Actas do II Congresso Internacional CIDInE*. Vila Nova de Gaia: CIDInE.
- Estrela, M. T. & Marques, J. (2009). Género e pensamento ético de professores. *Actas do X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Investigar, Avaliar, Descentralizar*. Bragança: SPCE.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente. Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal Editores.

- Estrela, M. T. & Caetano, A.P. (Orgs.). (2010). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa.
- Gilligan, C. (1982/1997). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson. *Handbook of Research on Teaching*, Washington American Educational Research Association
- Livet, P. (2002). *Émotions et rationalité morale*. Paris: PUF
- Myers, D.G. (2002). *Intuition: It's powers and perils*. New Haven: Yale University Press
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*, 40 (2), 53-75
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marques, J.; Moreira, J. & Gambôa, P. (2010). A ética docente vista através de um questionário: da análise factorial à tipologia do posicionamento docente. In M.T. Estrela & A.P. Caetano (Orgs.). *Ética profissional docente. Do pensamento dos professores à sua formação*. Lisboa: Educa
- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*, 99-105.
- Ratner, C. (2007). A macrocultural-Psychological theory of emotion. In Paul. A. Schutz & Reinhard Pekrun (Eds.). *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press.
- Silva, M.L. (1997). A docência é uma ocupação ética. *Viver e construir a profissão docente*. In M.T. Estrela (Ed.): Porto: Porto Editora
- Weiner, B. (2007). Examining Emotional Diversity in the classroom: an attribution theorist considers the moral emotions. In Paul. A. Schutz & Reinhard Pekrun (Eds.). *Emotion in education*. Amsterdam: Academic Press
- Willemsse, M.; Lunenberg, M. & Korthagen, F. (2005). Values in education: a challenge for teachers educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 205-217

Résumé

Dans ce texte on fait une analyse de données sur la pensée éthique des enseignants, recueillies dans le contexte d'une étude extensive réalisée avec 40 entretiens et avec 1112 questionnaires auprès d'enseignants de tous les niveaux d'enseignement. Pour approfondir la question sur le rôle de l'intuition dans la pensée éthique, sont discutés les données où les perspectives des enseignants mettent en évidence les composantes intuitives et émotionnelles de l'éthique professionnelle. Les données des questionnaires révèlent des différences significatives entre les enseignants, car sont les plus jeunes dans la profession, les femmes et les enseignants des plus jeunes qui présentent des indices plus élevés d'une perspective intuitionniste, en comparaison avec les autres. Les données sont croisées avec les données des entretiens pour une compréhension interprétative.

Mots-clé: l'éthique, les enseignants pensée, les émotions, l'intuition

Abstract

In this article, we analyse data collected in an extensive study with 40 interviews and 1112 questionnaires, applied to teachers of all school levels. In order to treat the question about the role of intuition in ethical thought, we discuss data where teachers perspectives emphasise the intuitive and emotional components of professional ethics. Questionnaires data suggest that there are significant differences between teachers in the sense that the younger teachers in the profession, of feminine gender, and teachers of the youngest presents major indices of intuitionist perspective, in comparison with the other teachers. These data are crossed with interview data in order to a comprehensive interpretation.

Key-words: Ethics, teachers thinking, emotions, intuition