

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores

Supervisão Pedagógica e Empatia
Uma relação a valorizar

Carla Alexandra de Vasconcelos Balsemão Barbosa

Porto
2008/2009

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti
Pós-graduação em Supervisão Pedagógica e Formação de
Formadores

Supervisão Pedagógica e Empatia Uma relação a valorizar

Carla Alexandra de Vasconcelos Balsemão Barbosa
Orientador:

Prof. José Luís Gonçalves

*Trabalho realizado para a disciplina de
Projecto de Investigação*

Porto
2008/2009

Autorização

Declaro que concedo à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti licença para tornar acessível através do seu repositório institucional, a minha tese ou trabalho de projecto. Retenho todos os direitos de autor relativos ao trabalho, tese ou dissertação, e o direito de a usar em trabalhos futuros (como artigos ou livros).

Porto, ___/___/_____

Assinatura(s):

Resumo

Este texto constrói-se a partir da reflexão em torno da empatia como habilidade a cuidar na relação supervisor-supervisando, por se entender que a qualidade afectiva e relacional dessa relação influencia a construção da profissionalidade docente.

Numa primeira parte, faz-se uma análise do conceito de empatia a partir de diversos autores para, numa segunda parte, tentar relacionar a aplicabilidade deste conceito com a supervisão pedagógica.

Palavras-chave: Empatia; Supervisão Pedagógica; Desenvolvimento Pessoal e Interpessoal.

Introdução

A compreensão da educação como profissão do humano e do relacional pressupõe a impossibilidade de separar as dimensões profissionais e as dimensões pessoais do/no acto educativo. Entender, de modo consequente, que ambas as dimensões se cruzam sempre e inevitavelmente, implica uma reflexão aprofundada em torno da organização do acto supervisiivo, nomeadamente em relação aos diferentes cenários e estilos supervisiivos.

Nóvoa (2009) considera que a dimensão humana e relacional do ensino exige que os professores sejam pessoas inteiras. Sem pretender retornar a uma visão romântica da profissão, este autor considera que a tecnicidade e a cientificidade não são, por si só, suficientes face aos desafios das novas realidade sociais e culturais. Colocando a tónica numa profissionalidade docente que se deve construir no interior de uma personalidade do professor, define cinco disposições essenciais à definição dos professores na actualidade: *o conhecimento* (o professor constrói práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem); *a cultura profissional* (é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão); *o tacto pedagógico* (a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de ensinar); *o trabalho em equipa* (os novos modos de ser professor implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa); *o*

compromisso social (no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural).

Se se assumir tais disposições como pertinentes, delas emergem dimensões como diálogo, relação e comunicação, colaboração, implicação, inclusão, diversidade cultural, nada consensuais com visões racionalistas, tecnicistas e funcionalistas do processo de ensino. Ora, é neste emaranhado que um outro conceito surge implicitamente e que convirá explicitar - o de empatia como habilidade a valorizar e promover, por se entender poder ser um motor facilitador da promoção das dimensões antes referidas.

O autor acima mencionado (Nóvoa, 2009) considera ser fundamental reforçar a “pessoa-professor e o professor-pessoa”¹. Refere-se à necessidade de “elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar (de capturar) o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (Nóvoa, 2009, http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf). Basta pensarmos no tempo em que íamos à escola na condição de alunos, para nos lembrarmos de algum professor que nos tenha marcado pela positiva ou pela negativa, sendo que essa avaliação tem sempre uma dimensão afectiva, não sendo, apenas, feita ao nível da competência técnica e científica.

Ora, é, então, a partir daqui - da valorização da dimensão pessoal e interpessoal na formação de docentes -, que este texto se constrói, mais especificamente da reflexão em torno da empatia como habilidade a cuidar na relação supervisor-supervisando, por se entender que a qualidade afectiva

¹ Sobre este assunto ver também Gonçalves e Gonçalves (2002).

e relacional desta relação terá implicações na construção de uma profissionalidade docente que se deseja centrada na formação de profissionais autónomos e cooperativos, preocupados com padrões científico-pedagógicos exigentes, mas também com a mobilização de “um conjunto de recursos pessoais e de conhecimentos que utilizam de forma única, em interacção com os seus alunos” (Fernandes, 2009).

Quer isto dizer, pensar a empatia como aspecto a considerar na supervisão por contribuir para a elaboração de um conhecimento pessoal no interior do conhecimento profissional.

Empatia: em torno de um conceito

Entendida frequentemente como habilidade para ‘se colocar no lugar do outro’, o conceito de empatia encontra na psicologia clínica e nas neurociências contemporâneas a sua maior fundamentação e análise, tendo sido Carl Rogers (1977) um dos mais relevantes psicólogos responsáveis pelo seu estudo.

De acordo com este autor, a empatia é uma maneira muito especial de ser em relação ao outro, a que se tem dado muito pouco valor atendendo à sua extrema importância “tanto para a compreensão da dinâmica da personalidade, como para a produção de mudanças na personalidade e no comportamento” (p. 69). Como forma de compreensão, definida a partir da “capacidade de imersão no mundo subjectivo do outro” (Queiroz, 2004), convém distingui-la da simpatia, uma vez que a empatia se assume como um processo² através do qual se tenta fazer a abstracção do próprio universo de referência - sem nunca, no entanto, perder o contacto com ele - para se centrar no modo como o outro entende a sua própria realidade.

Sobre esta distinção, Cecconello e Koller (2000) acrescentam que embora a empatia seja um sentimento diferente, quer da simpatia, quer da angústia, está intimamente relacionada com ambos os sentimentos, uma vez que consiste na capacidade de partilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que esse outro está sentindo, logo

² Rogers (1977) aborda a evolução que fez entre a definição inicial de empatia como um “estado em” para a actual definição em que a entende como um processo que pode ser definido em termos teóricos, conceituais, subjectivos e operacionais (p. 72-75).

associada com a habilidade para experienciar e expressar tanto emoções positivas, como negativas próprias de sentimentos como a simpatia e a angústia. A diferença está em que, enquanto a angústia e a simpatia são processos puramente emocionais, a empatia não implica necessariamente compaixão, obrigando a mais do que a partilha de sentimentos e de acontecimentos dado exigir que a pessoa se “consiga colocar verdadeiramente na ‘pele’ do outro e reintegrar de novo a sua própria ‘pele’, mantendo intacto aquilo que é e, até, enriquecendo a sua própria pessoa” (Queiroz, 2004). Isto é, não se trata simplesmente de reconhecer o estado emocional do outro, mas de o sentir como nosso, racionalizando-o com a nossa própria razão. É um processo sistemático e racional de descentração do eu, ao ponto de se conseguir identificar a origem da emoção do outro, portanto uma resposta afectiva apropriada à situação de outra pessoa e não à própria situação.

Directamente relacionada com a afectividade³ (Goleman, 1995 e Oliveira, 2005) precisa de ser trabalhada para poder ser desenvolvida e aprimorada⁴ (Oliveira, 2005). Sobre isto, Goleman (1995) refere que o aperfeiçoamento de tal habilidade social pressupõe um trabalho prévio e constante sobre as próprias emoções porque, só depois de as perceber e reconhecer é que se poderá entender as emoções do outro.

Gonçalves (s/d), num texto sobre a relação entre a inteligência emocional e a tomada de decisão, afirma que o estado emocional de uma pessoa determina a forma como ela percebe o mundo, o que significa que

³ Parte inerente ao ser humano e que se apresenta desde o seu nascimento.

⁴ Também Vedone e Camargo (s/d) lembram que a empatia, embora presente desde o nascimento, não é uma habilidade que se manifesta naturalmente.

num processo de tomada de decisões justas (como deve ser o processo supervisivo) “é preciso encetar um trabalho sobre si mesmo para que as decisões não sejam exclusivamente baseadas na razão fria ou exclusivamente baseadas por pulsões emocionais cegas. As emoções fazem-nos agir para o melhor e o pior. Quanto menos cultivarmos a nossa inteligência emocional, mais sofremos nós e os outros com decisões mal ponderadas. O trabalho a realizar deve ir ao início, lá onde começam as reacções emocionais, através da ‘desconstrução/desprogramação’ da quantidade de estímulos condicionados” (p. 2). Trabalho que implica aceitar as emoções, identificá-las e separá-las dos pensamentos irracionais associados, verbalizar os sentimentos, reflectir sobre esses sentimentos e formular auto-instruções capazes de mudar os nossos pensamentos irracionais e absolutistas (Gonçalves, s/d: 5). Por outras palavras, é necessário um auto-conhecimento (reconhecimento dos próprios sentimentos e emoções), um auto-controle (controlo das próprias emoções e impulsos) e uma auto-motivação (capacidade de direccionar as emoções).

Então, a empatia assume-se como uma espécie de inteligência emocional⁵ e, embora as suas definições possam recorrer a expressões diversas, é consensual a perspectiva de que a empatia engloba componentes cognitivos, afectivos e comportamentais. O componente cognitivo caracteriza-se pela compreensão do ponto de vista e perspectiva do outro, permitindo “estender o seu entendimento além do significado aparente imediato das

⁵ Conceito amplamente trabalhado e divulgado por Goleman (1995) e que se define pela capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações (Gonçalves e Gonçalves, 2002).

palavras e acções de outras pessoas” (Falcone, Gil e Ferreira, 2007: 452). O componente afectivo caracteriza-se por uma predisposição para experimentar compaixão e preocupação com o bem-estar do outro, não implicando necessariamente a experimentação dos sentimentos do outro (Falcone, Gil e Ferreira, 2007; Motta et al, 2006). O componente comportamental consiste na capacidade para transmitir aos outros, de forma verbal ou não-verbal, a compreensão e elaboração desses sentimentos e ideias, de modo a que o outro se sinta compreendido e que isso lhe ajude a obter um maior entendimento acerca de si (Falcone, Gil e Ferreira, 2007). Este componente é, assim, entendido como uma habilidade comunicacional.

Queiroz (2004), citando Egan (1987), fala em empatia de base e em empatia avançada. A empatia de base implica a escuta activa e a comunicação dessa compreensão, enquanto que a empatia avançada ajuda o outro a desenvolver um novo ponto de vista a partir da informação recolhida e das emoções percebidas e vivenciadas.

Daqui se percebe que a habilidade empática exige competências específicas. A primeira delas e essencial, é a escuta activa (já referida no parágrafo anterior) que se caracteriza pela capacidade de detectar “as pistas emocionais”, isto é ouvir e entender o que o outro diz e sente verbalmente e não-verbalmente. Implica treino e refinamento sistemático. Goleman (1995) afirma que “raramente as emoções das pessoas são traduzidas em palavras; as mais das vezes, expressam-se de outras maneiras. A chave para intuir os sentimentos dos outros reside na habilidade de ler os canais não-verbais: o tom de voz, o gesto, a expressão facial, etc.” (p. 117). Sem escuta activa não

será possível ser-se competente na comunicação, quer do grau de compreensão atingido, quer da avaliação comum daquilo que se sente e dos seus significados. Logo, não se conseguirá a tal empatia considerada neste texto como uma habilidade fundamental de um bom supervisor. Afirma-se tal, por se entender que a dimensão afectiva tem importância na qualidade pedagógica, quer do ponto de vista das aprendizagens, quer do ponto de vista da promoção de mudanças.

Supervisão e Empatia: uma relação a valorizar

È consensual considerar-se a supervisão pedagógica como uma relação interpessoal dinâmica, encorajadora e facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem e ao serviço da melhoria educativa. No entanto, dizer isto não significa que todos tenham a mesma concepção dos papéis do supervisor e do supervisando. De facto, o acto supervisoivo pode decorrer em múltiplos cenários, sendo que em cada um deles supervisor e supervisando jogam papéis com contornos distintos (Gonçalves, s7d).

Assumir o acto supervisoivo como um espaço de transformação e emancipação profissional (Vieira, 2006), em que os vários agentes implicados são actores desse espaço e dessa emancipação chama de modo muito pertinente a dimensão pessoal e a relação “eu-tu” para o cenário supervisoivo, nomeadamente no que toca às questões relacionadas com a empatia.

Como relação hierarquizada que muitas vezes assume, supervisionar “implica estabelecer relações em dois sentidos: de distanciamento e de proximidade. O distanciamento possibilitará ao supervisor uma compreensão mais objectivada sobre as acções desenvolvidas contribuindo para actos reflexivos mais sustentados. A proximidade permitirá criar relações intra e interpessoais, que constituem a essência comunicacional no processo supervisoivo” (Mesquita-Pires, 2007); ora é neste duplo sentido que a articulação entre o dizer e o escutar ganha acuidade, tanto mais que a formação de professores e educadores não deverá servir apenas para os dotar de competências técnicas, mas também para maximizar as suas capacidades

como pessoa, criando as condições que lhes permitam desenvolver e aprofundar a capacidade de compreender e interagir com os outros (Gonçalves e Gonçalves, 2002).

A premissa da interdependência entre os afectos e a cognição e a experiência relacional, leva ao entendimento de que se aprende melhor com elevados níveis de autenticidade e empatia por parte do formador, o que quer dizer que a dimensão relacional conta na formação do sujeito. Tavares (2000), por exemplo, considera que a dimensão afectiva é essencial na construção de uma escola reflexiva, porque esta pressupõe contextos pessoais, flexíveis, resilientes e humanizados.

Dito isto, entende-se que o supervisor deve conscientemente cuidar e aprimorar a sua habilidade empática. Saber escutar, saber colocar-se no lugar do outro sem perder a sua referência, saber integrar o outro, saber comunicar para proporcionar desenvolvimento cognitivo, afectivo e pessoal. Portanto, uma atitude humanista e ética face ao outro, entendido como sujeito activo no seu próprio desenvolvimento.

É evidente que não se tem nenhuma visão ingénua do acto supervisivo, e sabe-se que, muitas vezes, se confundem os desejos e os pensamentos pessoais com os desejos e os pensamentos do outro, que se tende a generalizar e a baralhar crenças com valores. Daí que o trabalho de análise da prática supervisiva e daquele que a exerce deva sujeitar-se permanentemente à interpelação.

Ora, tudo isto implica chamar à colação a inteligência emocional que ajudará a decidir de modo ético, ou usando outros termos, que “seja

assegurada a mediação reflexiva entre teoria e experiência, entre racionalidade e sensibilidade” (Baptista, 2005: 28). Recorrendo, ainda, a esta autora a “sabedoria ética” dos professores/educadores/supervisores não deve ser a operacionalização de uma teoria, mas antes a valorização do conhecimento adquirido em diálogo reflexivo com a realidade histórica e social. O objectivo é encontrar respostas contextualizadas aos desafios com que nos debatemos diariamente, o que requer competências reflexivas, dialógicas, de negociação, de decisão e de acção (Idem: 29, 30). Decorre disto, que um modelo supervisoivo que integre a habilidade empática como fundamental, pressupõe um processo de acção-reflexão-acção que transforma o sujeito, a realidade e o próprio supervisor, rompendo com uma perspectiva hierárquica, instrumental e reprodutora (Vieira, 2006), enraizada no paradigma da racionalidade técnica. Considerar a construção de profissionais reflexivos e transformadores como tarefa central (permanentemente inacabada) da supervisão, só será possível com a implementação de práticas de desenvolvimento pessoal e interpessoal partilhadas de investigação, pesquisa, reflexão e análise crítica⁶. Para que se adquiram competências dialógicas, de negociação, de decisão e de acção é preciso ter vivenciado, experimentado e partilhado tais experiências.

A formação tendo por referência o papel crucial das relações empáticas poderá, assim, dar um valioso contributo para tornar a escola uma organização aprendente, não só a partir da reflexão sobre as suas práticas e os seus profissionais, mas também com a integração dos saberes e das vozes

⁶ Sá-Chaves e Amaral (2000) sobre esta temática falam da passagem do “eu solitário” ao “eu solidário”.

dos outros (nomeadamente as crianças e jovens), já que a melhoria do processo educativo, a construção de uma escola melhor não depende, apenas, da existência de profissionais mais competentes; depende, também, da sua capacidade para se abrir ao outro, para permitir a participação mais efectiva deste nas decisões escolares e educativas.

Conclusão

Para concluir este texto, convém voltar a Rogers (1977) quando afirma que a empatia “é uma maneira de ser raramente encontrada de forma integral numa relação interpessoal” (p. 69), sendo um processo intensamente complexo.

Dizê-lo não retira nenhuma pertinência à sua importância no acto superviso e educativo, antes pelo contrário, tal complexidade e dificuldade deverá ser objecto de análise e trabalho permanente por parte dos sujeitos supervisivos.

No caso particular da formação de educadores de infância, a vivência de relações profundamente empáticas pode ser determinante para a construção de um profissional capaz de maximizar as suas capacidades como pessoa. De facto, o “estilo de interacção adulta é um factor crítico na determinação da qualidade das experiências de aprendizagem das crianças” (Luís, 2000), o que nos poderá remeter para as experiências educativas durante a formação inicial dos educadores de infância. Se é certo que os fundamentos dos estilos educativos podem ser analisados teoricamente, é nas experiências relacionais de cada um que eles encontram as suas bases.

Experienciar, na formação, um relacionamento interpessoal gratificante com o supervisor e baseado na comunicação autêntica certamente dotará o profissional da infância de instrumentos que lhe permitirão possuir um conjunto de características pessoais promotoras de desenvolvimento e de

aprendizagem nas crianças, sendo que essas características não são mais do que aquelas que ele próprio experimentou: respeito e empatia.

Bibliografia

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schon e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1999). Um olhar reflexivo sobre supervisão. *Actas do I Congresso nacional de Supervisão*, 256-266.
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora. Coleção Cidine.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.
- Cecconello, A. e Koller, S. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5(1), 71-93.
- Falcone, E.; Gil, D. e Ferreira (2007) Um estudo comparativo da frequência de verbalização empática entre psicoterapeutas de diferentes abordagens teóricas. *Estudos de Psicologia*, 24(4), out-dez, 451-461.
- Fernandes, D. (2009). A Importância de ensinar. *A Página da Educação*, 186, Série II, 86-87.
- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas & Debates.
- Gonçalves, D. (s/d). *Supervisão da Formação de Professores*. Texto policopiado e fornecido na disciplina de Supervisão Pedagógica.
- Gonçalves, J.A e Gonçalves, R.M. (2002). Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em educação. Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 595-604). Lisboa: Edições Colibri.
- Gonçalves, J. L. (s/d). *Administrar emoções nas decisões éticas*. Texto policopiado e fornecido na disciplina de Dimensão Pessoal e Interpessoal.
- Jacinto, M. (2003). *Formação Inicial de Professores. Concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de educação Básica.

- Luís, H. (2000). Educação pré-escolar diferenciada e estilo de interacção adulta. In M. C. Roldão e R. Marques (org), *inovação, currículo e formação* (pp. 73-88). . Porto: Porto Editora. Colecção Cidine.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância. Teorias e Práticas*. Porto: Profedições.
- Motta, D. e tal (2006). Práticas educativas positivas favorecem o desenvolvimento da empatia em crianças. *Psicologia em Estudo*, v. 11, 3, set./dez, 523-532.
- Neves, I. (2007). A Formação Prática e a Supervisão da Formação. *Saber (e) Educar*, 12, 79-95.
- Nóvoa, A. (2009). “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”,
[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf], disponível em 06/09/2009.
- Nóvoa, A. (1999). Seis Apontamentos sobre Supervisão na Formação. *Actas do I Congresso nacional de Supervisão*, 209-214.
- Oliveira, E. (2005). Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática. *Avaliação Psicológica*, 4(1), 91-93.
- Queiroz, A. A. (2004). *Empatia e Respeito*. Coimbra: Ariadne Editora.
- Rogers, C. (1977). Uma maneira negligenciada de ser: a maneira empática. In C. Rogers e R. Rosenberg, *A Pessoa Como Centro* (pp. 69-89). São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Sá-Chaves, I. et al (1999). A mais-valia formativa das estratégias de supervisão vertical e horizontal. *Actas do I Congresso nacional de Supervisão*, 47-53.
- Sá-Chaves e Amaral, M.J. (2000). A passagem do eu solitário ao eu solidário. In I. Alarcão, *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 79-95). Porto: Porto Editora.
- Vedove, J. e Camargo, R. (s/d). “A influência da empatia na relação tutor-aluno”, [<http://intersaberes.grupouninter.com.br/arquivos/3.pdf>], disponível em 06/09/2009.
- Vieira, F. et al (2005). Pontes (in)visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, 1, 116-138.
- Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Ed. Pedagogo.

[http://www.infopedia.pt/\\$empatia](http://www.infopedia.pt/$empatia)

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Empatia>

<http://pt.shroong.com/social-sciences/psychology/1697550-tr%C3%AAs-tipos-empatia-cognitiva-emocional/>

<http://redepsicologia.com/empatia>