



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE



**A ATITUDE EMPÁTICA E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE
QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO**

EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA

Macaé / RJ

Julho / 2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE



INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

**A ATITUDE EMPÁTICA E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE
QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO**

EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA

DRE: 118015468

Mestrado/2018

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Avaliadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde, pelo Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências e Saúde do Instituto de NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Maciel Moreira.

Macaé / RJ

Julho / 2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA

A ATITUDE EMPÁTICA E A FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AULAS DE QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Avaliadora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Saúde, pelo Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências e Saúde do Instituto de NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Aprovada em ____/____/____

Prof. Dr. Leonardo Maciel Moreira
NUTES/UFRJ

Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento
UENF

Prof. Dr. Maurício Abreu Pinto Peixoto
NUTES/UFRJ

Dedico este trabalho a minha mãe, Jovania, por jamais ter medido esforços para me garantir acesso à educação e ao meu querido companheiro, Arny, com quem compartilhei toda a trajetória desta conquista.

AGRADECIMENTOS

Ao NUTES e toda comunidade da UFRJ que tornou possível a realização da primeira turma do mestrado em Macaé.

A todos os docentes do programa, em especial aqueles com quem mais convivi no polo macaense, por toda dedicação para nos proporcionar uma formação de qualidade.

Ao meu orientador, sem o qual essa dissertação jamais teria sido possível, por seu empenho e toda contribuição ao meu processo formativo.

À banca de qualificação cujas sinalizações foram de suma importância para o amadurecimento da pesquisa.

Ao Colégio Estadual Matias Neto e sua comunidade escolar, sobretudo os gestores, o professor e sua turma que aceitaram participar deste estudo de caso.

Aos discentes do programa de pós-graduação do NUTES, uma comunidade da qual tenho muito orgulho de fazer parte, em especial à Emanuela Nunes e Gabrielle Mombra com as quais compartilhei muitos momentos de estudo, tensões e alegrias.

Às equipes gestoras e colegas de trabalho das unidades escolares onde trabalhei durante o desenvolvimento das atividades do mestrado, que compreenderam minha sobrecarga de trabalho e me auxiliaram de diferentes maneiras para que eu obtivesse êxito nessa conquista.

Aos membros da minha família que apoiam os meus projetos e me dão o suporte necessário para seguir em frente mesmo diante das adversidades.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para o sucesso desse trabalho.

“Acabei por me convencer que quanto mais um indivíduo é compreendido e aceito, maior tendência tem para abandonar as falsas defesas que empregou para enfrentar a vida, e para progredir num caminho construtivo.”

(Carl Rogers)

RESUMO

As investigações científicas interessadas nos processos de compreensão e aprimoramento da relação professor-aluno já são objeto recorrente de diversas pesquisas nos últimos anos. Contudo, embora seja muito abordada e discutida na literatura sobre Psicologia e Psicoterapia, a empatia nas pesquisas em educação ainda é incipiente no Brasil. O fenômeno da empatia pode ser definido como uma resposta afetiva e cognitiva vicária a outras pessoas, ou seja, uma resposta afetiva e cognitiva apropriada à situação de outra pessoa, e não à própria situação. Segundo o psicólogo americano Carl Rogers, referencial teórico norteador desta pesquisa, a empatia pode ser compreendida como a capacidade que o professor tem de captar o mundo particular do aluno como se fosse o seu próprio. Nessa perspectiva, através de atitudes empáticas é possível estabelecer relação com a facilitação da aprendizagem, de modo que se viabilize uma aprendizagem mais significativa. Assim, esta é uma pesquisa com objetivo descritivo a qual se valerá, em sua metodologia, de um estudo de caso através de uma análise metodológica sob a ótica da análise do conteúdo. O intuito é compreender a dinâmica das relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e aluno. Dessa forma, as observações, que ocorreram durante o primeiro semestre de 2019, buscaram a compreensão do significado das experiências observadas e, por conseguinte, identificar se havia características de atitudes empáticas nessas. Na coleta dos dados, há turnos que sugerem a caracterização de atitudes empáticas do professor observado, de modo a promover uma possível facilitação da aprendizagem no contexto das aulas de química.

Palavras-chave: atitude empática; facilitação da aprendizagem; relação professor-aluno; química; ensino médio

ABSTRACT

Scientific investigations interested in the teacher-student relation's comprehension and enhancement are already recurrent in many researches in the past years. However, although it is very approached and discussed in Psychology and Psychotherapy, researches about empathy in education are still incipient in Brazil. The phenomenon of empathy can be defined as an affective and cognitive vicarious answer to other people, in other words, an affective and cognitive answer appropriate to another person's situation, not to our own. According to Carl Rogers, guiding author of this research, empathy can be comprehended as the capacity that the teacher has of capturing student's world as it was his own. Based on that perspective, through empathic attitudes it is possible to establish a connection to learning facilitation, in a way that it will make a more meaningful learning something feasible. Therefore, this is a research with a descriptive goal whose methodology is based on a case study under content analysis approach. The aim is to comprehend the relations and connections made in classroom between teacher and student. Thus, the observations, which happened during the first semester of 2019, searched for the comprehension of the observed experiences and tried to identify if there were empathic attitudes in them. Data collection suggests shifts in which the teacher acts with empathic attitudes' characteristics, so it may promote a possible facilitation of learning in the context of chemistry lessons.

Key words: empathic attitude; learning facilitation; teacher-student relation; chemistry; high school

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Nuvem de palavras referente à primeira pergunta

Figura 2: Nuvem de palavras referente à segunda pergunta

Figura 3: Nuvem de palavras referente à terceira pergunta

Figura 4: Nuvem de palavras referente à quarta pergunta

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese da pesquisa empírica

Quadro 2: Tratamento dos dados – Terceiro Turno

Quadro 3: Distribuição de ocorrências por categoria teórica

Quadro 4: Unidades de significado referentes ao turno oito

Quadro 5: Interpersonal Reactivity Index (IRI) – Formulário de autoavaliação de empatia respondido pelo professor

Quadro 6: Síntese das respostas do Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Quadro 7: Avaliação dos alunos quanto à relação com o professor

Quadro 8: Motivos pelos quais os alunos consideram que as atitudes empáticas do professor contribuíram de alguma forma para a facilitação da aprendizagem

Quadro 9: Correlação entre categorias empíricas extraídas das respostas dos alunos e categorias teóricas

SUMÁRIO

1. Introdução	12
1.1. Relevância, contexto e hipóteses.....	13
1.2. Panorama: empatia e educação	19
1.3. Objetivo geral	28
1.4. Objetivos específicos	28
2. Bases teóricas: concepções de Carl Rogers aplicadas à educação	30
2.1. O termo empatia: origem e definições.....	31
2.2. A atitude empática na perspectiva de Carl Rogers: o professor como facilitador do processo de aprendizagem	35
2.3. Reflexões sobre a relação professor-aluno e os conceitos de atitude empática e aprendizagem propostos por Rogers	41
3. Estratégia metodológica	46
3.1. Procedimentos éticos	46
3.2. A pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso	46
3.3. Análise de dados.....	51
3.4. Contexto da pesquisa: Colégio Estadual Matias Neto	55
4. Resultados e discussões dos dados	57
4.1. A percepção do pesquisador: observação das aulas e os registros no diário de campo	57
4.2. A auto percepção do professor em relação à empatia: IRI INDEX e entrevista	69
4.3. A percepção dos alunos: preenchimento dos formulários.....	77
5. Conclusão	91
6. Considerações finais	91
Referências bibliográficas	95
Apêndices	100

Apêndice I: transcrições do diário de campo com as observações de aula.....	100
Apêndice II: formulário de perguntas direcionadas aos estudantes e informações a serem apuradas	108
Apêndice III: transcrições das respostas do apêndice II	110
Apêndice IV: formulário IRI INDEX	120
Apêndice V: formulário IRI INDEX respondido pelo professor	121
Apêndice VI: roteiro de entrevista do professor e informações a serem apuradas	122
Apêndice VII: transcrições da entrevista realizada com o professor	124
Apêndice VIII: turnos das aulas observadas	126
Apêndice IX: quadro síntese dos resultados obtidos no Google Acadêmico	131
Apêndice X: parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa	133

1. Introdução

As investigações científicas interessadas nos processos de compreensão e aprimoramento da relação professor-aluno têm sido objeto recorrente de diversas pesquisas nos últimos anos. De alguma forma, esse movimento do corpo científico que se debruça nas pesquisas em educação tem buscado encontrar maneiras de lidar com os desafios, não raramente complexos, que encontramos no processo de ensinar, com todas as características a eles inerentes, encontradas nos sistemas de ensino brasileiros – especialmente nas instituições públicas. Desse esforço, nascem pesquisas cujos enfoques vão desde as teorias da formação de professores até os mais variados fenômenos que brotam cotidianamente no chão da escola.

É justamente nesse limiar que nasce, no chão da escola, uma questão centrada na relação professor-aluno. Se entendemos que a escola de educação básica é um lugar que deve promover continuamente a facilitação da aprendizagem, repensando seus métodos, desconstruindo e reconstruindo seus paradigmas, numa busca incessante de como aprender a aprender para lidar com cada situação inovadora que surge, é mister que o profissional docente se mantenha como prático e reflexivo, como postula Schön (1995) em suas concepções sobre a formação do professor.

Essa manutenção da prática-reflexiva pode ser a grande aliada no combate aos males que desafiam a educação contemporânea e levam ao fracasso escolar, seja ele provocado por uma dificuldade na aprendizagem ou mesmo uma desmotivação pautada numa crença comum de incapacidade; o fato é que os efeitos recorrentemente são os baixos resultados acadêmicos, além das evasões. Nesse contexto, emerge o interesse desse projeto de pesquisa. Através de uma abordagem que considere as interações construídas entre professores e alunos, observando sobretudo as implicações no processo de aprendizagem, decorrentes das relações de empatia e das atitudes empáticas, ou mesmo a falta delas.

Muito abordado e discutido na literatura sobre Psicologia e Psicoterapia, os estudos sobre empatia nas pesquisas em educação ainda são incipientes no Brasil. Do mesmo modo, o próprio termo ‘empatia’ é historicamente recente. Proposto inicialmente pelo filósofo alemão Robert Vischer em 1873 e depois estendido para o domínio da subjetividade pelo também filósofo alemão Theodor Lipps (GALLESE, 2003), o termo atravessou abordagens da estética da arte na visão de Vygotsky já no

início do século XX (VYGOTSKY, 1999) até advirem os construtos psicoterapêuticos do psicólogo Carl Rogers na década de 70 (ROGERS, 1977), os quais nortearão parte desse estudo.

A relação professor-aluno é comumente demarcada por conflitos oriundos da convivência em sala de aula e, por vezes, motivada pela incompreensão de um para com o outro. Desse modo, tanto professores tendem a encontrar dificuldade de compreender seus alunos, como alunos tendem a encontrar dificuldade de compreender seus professores. A interpretação dos professores sobre a capacidade e o desejo de aprender de seus alunos atravessa esse vínculo, o que demonstra a importância de se analisar essa relação como um fenômeno diretamente relacionado com a aprendizagem. Casassus (2007) defende a premissa de que o ambiente emocional estabelecido na escola, instituído mediante o bom relacionamento entre o professor e o aluno, é fator importante para o desempenho dos estudantes.

Sendo assim, a questão posta nesta pesquisa é: “se as atitudes empáticas por parte dos professores e as conexões de empatia construídas entre eles e os alunos têm relação com a facilitação da aprendizagem e como isso ocorre”. Nesta perspectiva, o ambiente da sala de aula se destaca como espaço apropriado para a observação do fenômeno e coleta dos dados. Com base nessa captação ocular dos dados é que pretendo correlacionar as atitudes e relações empáticas com a facilitação de aprendizagem por parte do professor. Rogers (1975) afirma que as atitudes empáticas têm efeito direto na aprendizagem significativa e em função desse referencial teórico, tenho certa inclinação a concordar com ele. Contudo, ao se considerar primeiramente a extrema subjetividade a qual o ser humano está envolvido e ao mesmo tempo privilegiando toda variação cultural e social dos indivíduos, este estudo se vale de toda cautela no sentido de apurar de maneira pormenorizada cada dado coletado.

1.1. Relevância, contexto e hipóteses

Minha primeira recordação sobre o despertar para a importância das relações interpessoais na escola é do primeiro segmento do ensino fundamental. Já naquela época, chamava a minha atenção o quanto a relação das pessoas no ambiente

escolar fazia diferença positivamente. Naturalmente, ainda não era objeto da minha análise o quanto as relações humanas estavam ligadas à aprendizagem, mesmo assim, havia algo de diferente que despertava meu interesse. Até mesmo a maneira como as merendeiras tratavam os estudantes na hora dos lanches tinha importância, da mesma forma, a maneira com a qual os professores falavam com os alunos também importava.

Foi na minha graduação em licenciatura, quando entrei em contato com a disciplina de Psicologia da Educação pela primeira vez, que me conscientizei sobre esse fenômeno para o qual há muito já tinha despertado interesse: as relações interpessoais no ambiente escolar, mais especificamente a relação entre professor e aluno. Ainda quando aluno da educação básica, sempre notava que professores mais hábeis em se relacionar com suas turmas e seus estudantes tendiam a obter melhores resultados, seja porque conseguiam captar e manter mais facilmente a atenção dos seus grupos, seja porque sua proximidade com eles oportunizava uma comunicação mais aberta, sugerindo uma suposta facilitação do processo de aprendizagem.

Infelizmente, o contrário também parecia se aplicar com alguma frequência: professores menos hábeis em se relacionar com seus estudantes e seus grupos, demonstravam uma tendência maior a ter dificuldade em captar e reter atenção. Como consequência, também aparentam ter uma comunicação mais limitada, fator que pode impactar o processo de aprendizagem.

Observar essas correlações me fez pensar sobre como seria a minha prática docente e, por conseguinte, como seria minha maneira de me relacionar com meus estudantes. Quando me graduei em 2009, aos 21 anos de idade, já falávamos sobre a horizontalização das relações em sala de aula, na qual o professor deveria ser mediador da aprendizagem, transformando seus alunos em protagonistas. Esse debate me trazia a preocupação acerca de que tipo de professor eu seria. Afinal, meu desejo era trabalhar com ensino médio, portanto lidaria com jovens cuja diferença de idade em relação a minha seria de aproximadamente 4 a 5 anos. Para mim, era muito importante assegurar que os alunos tivessem uma aprendizagem que fizesse sentido na vida deles e que as minhas aulas não fossem a causa da desmotivação com seus estudos, tampouco que esse desinteresse levasse a baixos resultados de desempenho escolar.

Todas essas observações e aspirações me levaram a buscar por uma literatura que abordasse a aprendizagem na perspectiva da psicologia, de modo que me subsidiasse com mais conhecimento sobre como lidar com o tema, que sempre me foi tão caro. Durante os anos que sucederam a conclusão da minha licenciatura, concomitante com o trabalho em sala de aula, busquei muito estudo autodidata com cursos livres e leituras acerca do comportamento humano aplicado ao contexto de aprendizagem, dentre os quais estão a psicologia da educação, a neurociência e a programação neurolinguística.

No início de 2014, após exatos 5 anos de efetivo trabalho docente, além dos estudos livres e formações continuadas, me interessei por uma pós-graduação lato-sensu em neuroeducação, justamente por sua abordagem relacionada com processos cognitivos e aprendizagem. Ao concluí-la no final de 2015, pesquisei um pouco sobre como as emoções influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as leituras sobre afetividade e aprendizagem, meu interesse pela área de reafirmou.

Após essa especialização, novas provocações ecoaram em minha mente naquilo que concerne à aprendizagem, tanto pela perspectiva do aluno que precisa estar desejoso a aprender, quanto pela perspectiva do professor que tem, dentre seus diversos desafios, o de captar a atenção do aluno e de despertar nele o interesse pelo conhecimento. Mesmo porque, a desmotivação e o desinteresse dos estudantes pode ser um fator preponderante para levar a um baixo resultado de aprendizagem ou até mesmo à evasão, especialmente no contexto de ensino médio.

Se considerarmos que o sucesso de uma comunidade escolar está relacionado ao bom andamento do trabalho pedagógico, culminando em alunos que aprendem e demonstram bons resultados, então é fundamental que os estudantes estejam motivados a aprender. Entendemos também que uma vez motivados, os alunos se distanciam da possibilidade de evasão, ao menos no que se refere aos grupos de estudantes que, muitas vezes, desistem na escola meramente por não verem nela significado suficiente que justifique sua permanência. Assim, baixos resultados de aprendizagem e evasão são dois problemas graves enfrentados pelo ensino médio brasileiro e que, infelizmente, podem levar ao que poderíamos chamar, de certo modo, a um tipo de fracasso escolar.

Os insucessos das escolas brasileiras têm sido objeto de estudo para pesquisas, instigando a busca pelas razões que justificam ou ao menos elucidam o problema. Infelizmente, ainda hoje é muito comum olhar para dados estatísticos, com uma proposta de reflexão centrada meramente no aspecto cognitivo. As respostas para as perguntas em torno dos porquês do não aprendizado dos alunos brasileiros permeiam inúmeros fatores e embora uma responsabilização cognitivista permaneça como fator de destaque, é relevante destacar que outras esferas podem também exercer influência na (não) aprendizagem.

As relações em sala de aula são complexas demais para serem analisadas de forma reducionista quanto à aprendizagem, de forma a se privilegiar um fator em detrimento de outro. Afinal, o processo de ensinar e aprender tem por característica intrínseca a subjetividade das relações humanas. Por essa razão, a aprendizagem e seus resultados, quando analisados, carecem de uma visão mais holística do contexto e de seus aspectos. Um aluno que se desinteressa pelos estudos, que demonstra vergonha em participar das aulas ativamente ou mesmo aquele que opta por desistir dos estudos não o faz somente por uma questão cognitiva. Não é somente a capacidade intelectual desse aluno que é posta à prova no ambiente escolar, mas uma combinação de fatores afetivos e cognitivos.

Os baixos índices de desempenho e as evasões, embora sejam cenário triste e evidente em nosso país, não retratam necessariamente a dificuldade desses estudantes. Isso porque é possível que parte desses jovens em desenvolvimento e suas famílias reconheçam a importância da educação em suas vidas. Estudantes em situação de vulnerabilidade social, por exemplo, se bem conscientizados, podem enxergar nos estudos mais chances de alcançar oportunidades de vida, seja para obter mais valorização profissional, seja para a realização de uma vida melhor. É evidente que a melhoria na qualidade de vida através do estudo formal não é um benefício que se limitado ao grupo socialmente vulnerável de estudantes, contudo o impacto para ele é maior, dada sua característica. Mesmo com todas essas possibilidades, infelizmente muitos jovens sucumbem aos estudos ou por desacreditarem do seu próprio potencial de superar as dificuldades e não encontrarem o suporte de que precisam ou por não verem um sentido maior na educação para a transformação de suas vidas.

Já quando o ambiente escolar é favorável à aprendizagem e os estudantes se sentem suportados por uma atmosfera que lhes enxerga como indivíduos com potencial, as chances para a sucumbência podem, de alguma forma, ser minimizadas. Por outro lado, quando esse ambiente é isento desse olhar ou simplesmente despreocupado com essas questões, o estudante, mesmo aquele que sabe da importância de estudar e dos seus benefícios, fica suscetível ao fracasso escolar. Por essa razão, a relação professor-aluno, que se dá constantemente nos espaços intramuros da sala de aula, pode exercer papel fundamental para o fomento ao sucesso escolar.

A sala de aula é um lugar de abrigo constante para conflitos de relacionamento. Não são esporádicos os casos em que animosidades entre professores e alunos causam transtornos e provocam alteração na atmosfera da sala de aula, fato que possivelmente pode causar desfavorecimento na aprendizagem. O que pode acontecer quando um aluno, por qualquer motivação, entra em conflito com seu professor? E quando o inverso acontece, quando um professor entra em conflito com seu aluno, o que pode acontecer? Quais consequências essa indisposição pode trazer?

Quando nos confrontamos com essas questões, percebemos o quanto é urgente e necessário abandonar a antiquada valorização da dimensão cognitiva em detrimento da afetiva. Não cabe mais, no contexto contemporâneo da educação, uma visão dualista que ainda veja o ser humano numa perspectiva em oposição a outra, não somos emoção versus cognição. Essa visão, inclusive, não apenas limita a nossa compreensão das relações de ensino e aprendizagem, como também da compreensão do ser humano em sua totalidade. Como postula Wallon (1993), na teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, ao longo do desenvolvimento de um indivíduo, a dimensão afetiva tem papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. O autor defende ainda que esse processo integra a “constituição do eu”, o qual jamais se finda.

Com base nisso, fica evidente que o professor precisa articular tanto aspectos cognitivos quanto afetivos em sala de aula, haja vista que ambos são indissociáveis no processo de se ensinar e aprender. Leite e Tassoni (2006) afirmam que a afetividade estará presente nas principais decisões de ensino que cabem ao professor.

No bojo dessas reflexões emerge a preocupação sobre como o professor deve desenvolver a capacidade para articular os aspectos afetivos e cognitivos de seus alunos. Até mesmo porque essa habilidade será permanentemente necessária no seu fazer docente: do momento em que o professor pensa os objetivos do seu ensino, perpassando pela organização dos conteúdos e atividades propostas até os procedimentos de avaliação. Em cada um desses momentos, atravessando a rotina das atividades pedagógicas, o professor se qualifica para estabelecer relação entre ele, seus alunos e os objetos do conhecimento.

Entretanto, o que percebo após 10 anos em sala de aula atuando com ensino médio é que a relação professor-aluno aparenta ser mais conflituosa que harmoniosa. E ainda que os conflitos tenham naturezas diversas, é possível notar que possuem uma característica em comum: a dificuldade que os professores têm de compreender a postura dos estudantes e, na mesma via, a dificuldade que os estudantes também possuem de compreender as atitudes dos professores. Nesses desentendimentos e nas implicações que podem causar na aprendizagem reside o interesse dessa pesquisa em debater a atitude empática aplicada à educação.

Com base nessas percepções, emergem algumas questões no sentido de tentar compreender como poderia se dar um melhor entendimento mútuo entre professor e aluno. Se o professor compreendesse melhor o universo do aluno tomando a perspectiva desse como referência, isso modificaria sua abordagem em sala de aula? É possível que essa atitude empática favoreça a aprendizagem de alguma maneira? Antes mesmo de obter essas respostas, seria necessário também esclarecer outras questões, como se o professor de ensino médio sabe o que é empatia. Ainda assim, o fato de o professor desconhecer o que é empatia não necessariamente limita sua ação docente, pois é possível que ele aja empaticamente de forma inconsciente. A partir da elucidação dessas questões talvez seja possível descobrir se atitudes empáticas praticadas pelo professor podem impactar a aprendizagem.

Haja vista que a atividade de ensinar é indissociável da relação humana, intrinsecamente permeada pela subjetividade, e que é imprescindível ao professor considerar a importância existente na articulação entre os fatores cognitivos e afetivos na aprendizagem, a empatia pode implicar no sentido de facilitar a aprendizagem?

Por trás da investigação acerca dos conflitos existentes na relação professor-

aluno residem hipóteses de que a presença da atitude empática nesse processo pode facilitar a aprendizagem, contribuindo positivamente para os resultados educacionais. Compreender as implicações dessa relação pode nos levar ao entendimento de um ambiente escolar com atmosfera pouco motivadora e até mesmo uma clareza sobre resultados acadêmicos abaixo do esperado. Igualmente, um ambiente escolar cujas relações sejam permeadas pela atitude empática talvez leve a uma maior motivação e, por conseguinte, a uma possível melhoria nos resultados.

Este estudo, portanto, ambiciona trazer contribuições, no âmbito da educação, debatendo a atitude empática docente como um caminho importante para que tenhamos professores preparados não só na perspectiva intelectual e técnica, mas também na articulação desse aspecto com o afetivo. Trata-se, sobretudo, de um movimento em busca da compreensão do outro, ao qual chamaremos de compreensão empática, e que pode se apresentar como uma estratégia para promoção do sucesso escolar.

1.2. Panorama: empatia e educação

O panorama do campo temático da empatia trouxe, logo no início do levantamento bibliográfico uma constatação que representou um desafio: trata-se de um termo polissêmico. Ao pesquisar e estudar a literatura relacionada, percebi que o termo assume diferentes valores semânticos de acordo com as áreas de pesquisas nas quais é investigado. Isso ocorre porque há uma significativa variedade de propósitos ao se pesquisar e estudar empatia, como o interesse da área da saúde pelas pesquisas em empatia.

Nesse sentido, o tema da empatia à volta da relação professor-aluno é caro à pesquisa em educação porque é uma questão que permeia uma espécie de saber necessário à docência. Ainda que Rogers (1977) tenha introduzido sua abordagem centrada na pessoa através do trabalho da orientação de pessoas num viés psicoterapêutico, o mesmo autor propôs a relação com a atividade de ensinar. Para ele, o papel do professor, na perspectiva da ligação empática, se assemelhava ao do terapeuta, de modo que o papel do paciente também se assemelhava ao do aluno:

Um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de

mudanças e de aprendizagem. [...] Quando o professor demonstra que compreende o significado, para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora (ROGERS, 1977, p. 42).

Destarte, quando o professor procura conhecer mais afundo o que seu aluno pensa, esforçando-se para estabelecer empatia, enseja a possibilidade de uma compreensão com maior acuidade. O professor passa a um nível de entendimento que lhe permite perceber mais perspicazmente o que passa pela mente do seu aluno, fato que cria uma possibilidade de inferência empática, proporcionando maior percepção sobre o processo aprendizagem no aluno:

Quando o professor tem a capacidade de compreender as reações íntimas do estudante, quando tem a percepção sensível do modo de como o estudante vê o processo educacional e de aprendizagem, então cresce a probabilidade de aprendizagem significativa.

(ROGERS, 1975, p. 113 e 114)

Sendo assim, pode-se afirmar que na perspectiva de Rogers, a abordagem de empatia em educação busca uma associação entre o trabalho do professor e do psicólogo, de modo que atribui a empatia certo papel de destaque no desempenho de ambas atividades. O que se pode notar é que o exercício da empatia na relação entre o professor e o aluno, tal qual na relação entre o psicólogo e o paciente, resulta em maior compreensão e aceitação, de modo que se pode esperar que tanto alunos quanto professores tenham atitudes mais positivas em relação ao processo de ensino, construindo um ambiente emocional favorável a aprendizagem, como defendido por Casassus (2007).

No processo de revisão bibliográfica, adotei uma análise documental de artigos publicados nas bases de dados SciELO e Dialnet. Inicialmente, optei por um recorte de 5 anos, iniciando em 2013 até 2018. Contudo, ao notar que o número preliminar de resultados era pequeno, optei por estender a análise para a demarcação de uma década, iniciando assim a partir de 2008 até 2018. Para essa busca, foram utilizadas as palavras-chave “empatia e educação”, “empatia e aprendizagem”; “empatia e professor-aluno” e “empatia e recurso didático”.

Já no início das primeiras buscas foi possível notar que, mesmo estendendo o recorte para 10 anos, os números de pesquisas especificamente de empatia na educação são modestos. A pesquisa retornou com 298 resultados ao todo, contudo, após a leitura dos resumos e análise das palavras-chaves, constatei que muitos deles se tratavam de artigos que meramente citavam o termo empatia de forma superficial,

sem aprofundar a discussão. Além disso, um número significativo de resultados também apontava para outras áreas além da educação, especialmente a saúde, representadas pelas áreas de psicologia e medicina. Ainda assim, é interessante destacar, por exemplo, que o debate sobre empatia na saúde, de certo modo já amadurecido, demonstra a importância de se desenvolver empatia na formação dos profissionais, até mesmo como um modo de contribuir para a ética e a educação moral.

Dessa forma, após realizar devido recorte de adequação cujo propósito consistiu em manter somente os artigos que debatiam a empatia especificamente em educação, restaram 13 artigos. O principal critério para descartar os demais foi a superficialidade. Por superficiais, entendemos aqueles trabalhos que conquanto fizessem menção ao termo empatia, não traziam um debate efetivo sobre o fenômeno ou apenas citavam, de forma rasa, sobre a palavra empatia. Em função dessas circunstâncias, tais trabalhos não apresentavam relação com o interesse desta pesquisa. Assim, o prelúdio da pesquisa já sinalizava aquela que seria a primeira constatação: o termo empatia, embora recente, tem pesquisas significativas em áreas de saúde, mas números pouco expressivos de pesquisa em educação.

De um modo geral, os 13 artigos selecionados a partir do recorte de adequação indicavam que a relação professor-aluno tem recebido atenção na produção de conhecimento. Entretanto, também se evidenciou que embora já seja possível notar um debate em curso sobre a afetividade nessa relação, pouco ainda se aborda especificamente sobre a empatia na pesquisa educacional, fato que me leva a inferir que há uma necessidade de continuar a produção de conhecimento sobre o tema.

Por entender que uma interação efetiva entre docente e discente tem potencial para propiciar a motivação e inspirar os estudantes a melhorar seus desempenhos no processo de aprendizagem, acredito ser pertinente a verificação da hipótese de que a presença da empatia possa contribuir para uma experiência de aprendizagem mais exitosa. Assim, meu interesse neste estudo se deve em parte às minhas vivências como professor que busca a construção de relações empáticas com os alunos em sala de aula, mas também se deve ao interesse em compreender o fenômeno da atitude empática como elemento facilitador da aprendizagem e toda discussão em seu entorno. Outrossim, o considero eminentemente relevante em função do cenário da educação brasileira que preocupa quanto ao insucesso escolar.

Inicialmente, a busca pelo levantamento bibliográfico foi construída sobre a utilização do termo ‘empatia’ combinado com outros termos que se relacionavam com o interesse do estudo. Com o amadurecimento da pesquisa, ficou mais evidente que o cerne do objeto a ser pesquisado estava na ‘atitude empática’ do professor e foi então que me pareceu razoável rever a bibliografia nas mesmas bases de dados, especificamente sobre essa nova expressão chave, também mantendo o recorte temporal de dez anos. Na plataforma Dialnet, efetuando a busca em língua portuguesa, o saldo foi de sete artigos. Dos sete, cinco eram relacionados à área da saúde e dois à educação. Desses dois, um estudo buscava compreender processos de educação ambiental com cicloturistas e o outro pesquisava sobre a relação escola-família em turmas de segundo e terceiro ciclos numa escola da Espanha. Em inglês, dois resultados retornaram, sendo o primeiro com um inventário avaliando a preocupação empática com pessoas deficientes, numa perspectiva de avaliação psicométrica. O segundo se tratava de estudo da psicologia que propunha a analisar o impacto de uma comunicação empática. Assim, nenhum deles foi considerado relevante para embasar ou proporcionar discussões para esta pesquisa.

Já a plataforma Scielo retornou com oito resultados em língua portuguesa. De todos, sete eram relacionados à área da saúde, como medicina geral, psiquiatria e até mesmo odontologia, enquanto o oitavo era um estudo da psicologia o qual pesquisou sobre aspectos teóricos e manejos clínicos na aliança terapêutica em psicoterapia. Já em inglês, a pesquisa retornou com apenas dois resultados, mas nenhum deles trazia o termo ‘atitude empática’, tratavam de alguma forma da empatia. Um deles estudou sobre a aprendizagem da empatia na relação médico-paciente em escolas médicas do nordeste brasileiro. Já o outro, também da medicina, tratava-se de um estudo conduzido no México e se propunha a analisar o nível de empatia, através das escalas de empatia, em cento e oitenta estudantes de medicina.

Assim, esse novo apanhado com a expressão ‘atitude empática’ reforçou a constatação anterior de que a empatia tem sido mais pesquisada no âmbito da saúde e alguns registros, inclusive, sugerem uma preocupação com a formação de médicos, dentistas, enfermeiros e, principalmente, psicólogos no que se refere ao tratamento que esses profissionais podem proporcionar aos seus pacientes se empáticos forem. Trata-se de uma reafirmação importante para o estudo, não só no sentido de compreender que o cenário das pesquisas sobre empatia em educação serem

incipientes, mas também porque é um indicador interessante de um campo de estudo para o programa de pós graduação no qual me insiro, dado que busca, na educação, uma interlocução entre ciências e saúde.

Tendo em vista esse diálogo constante entre educação e saúde que emergiu no processo de levantamento bibliográfico em torno da empatia e da atitude empática, buscarei situar a minha pesquisa em diálogo com outras que considere relevantes nesse processo. Inicialmente, dois estudos com uma característica afim me chamaram atenção, ambos são produtos de uma tese de doutorado e do mesmo modo se interessa em investigar, empiricamente, a empatia. O primeiro é de um programa de pós-graduação em educação cujo cerne é pesquisar empatia no processo de ensinar e aprender, mas na perspectiva do ensino superior em enfermagem. Já o segundo integra um programa de clínica médica e traz um enfoque de investigação em torno do ensino de empatia no curso de graduação em medicina.

O estudo “A EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER – um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública” foi conduzido pela pesquisadora Letícia Pontes em 2013 no Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso. Seu interesse se justifica na importância dada à empatia como um atributo necessário ao desempenho das atividades dos profissionais de saúde. Assim, a pesquisa almejou, além da compreensão do fenômeno da empatia, desenvolver uma análise se professores que formam enfermeiros em uma universidade pública, vistos pelos alunos como facilitador do aprendizado, apresentam características de pessoa empática. Para além desse objetivo, o estudo também buscou compreender se o uso da habilidade empática seria utilizado como instrumento teórico-metodológico facilitador do processo de ensinar e aprender.

Pontes (2013) optou por uma pesquisa orientada pela perspectiva qualitativa, nos moldes do estudo de caso. Participaram do estudo alunos do curso de enfermagem da Universidade Federal do Mato Grosso, na condição de informantes para a definição dos sujeitos, e professores do mesmo curso, os quais foram caracterizados como sujeitos da investigação. Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: entrevista semiestruturada e questionário eletrônico.

A pesquisa apontou, após a análise dos dados, dentre os sujeitos definidos, aqueles indicados como facilitadores da aprendizagem, considerados, portanto, empáticos. Para essa conclusão, a autora fez acepção da empatia como um construto multidimensional, considerando referenciais teóricos das ciências da educação, elementos da psicologia e das neurociências. Nesse sentido, apresenta uma definição a qual estabelece que ser empático significa ser capaz de compreender, de forma acurada, assim como de compartilhar ou considerar sentimentos, necessidades e perspectivas de alguém, anunciando este entendimento de maneira que o “outro” sinta-se compreendido e validado.

O estudo assume que para a caracterização efetiva da empatia há três componentes de fundamental presença: cognitivo, afetivo e comportamental. Nessa lógica, sugere que o componente afetivo corresponderia a capacidade de compartilhar emoções, mas que este sem a tomada de perspectiva do outro (componente cognitivo) não seria empatia, apenas uma espécie de contágio emocional ou simpatia. Da mesma forma, o indivíduo capaz de perceber os pensamentos e os sentimentos de outra pessoa, porém sem sentir interesse pelo seu bem-estar e compaixão (componente comportamental), não configuraria manifestação empática.

Para embasar teoricamente o construto multidimensional, a autora traz inicialmente a definição de empatia proposta pelo psicólogo estadunidense Carl Rogers, principal teórico adotado em minha pesquisa, mas traz contribuições de outros autores também, como Martin L. Hoffman, também psicólogo e contemporâneo de Rogers, cuja definição de empatia se dá como “uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação”.

Considera ainda a perspectiva do biólogo e neurocientista holandês Frans de Waal, o qual corrobora com o conceito de Lipps no sentido de que a empatia é uma espécie de instinto, de modo que nasceríamos com ela. Para De Waal, a empatia faz parte da evolução da humanidade, tratando-se de uma capacidade inata e antiga. Ao finalizar sua construção teórica, a autora traz também as ideias do psicólogo, também estadunidense, Mark. H. Davis, com o objetivo de abonar a empatia como uma habilidade social ou de comunicação, considerada um construto multidimensional. Davis é o desenvolvedor da escala autoavaliativa de empatia que utilizarei na minha pesquisa.

A abordagem adotada por Pontes é interessante do ponto de vista metodológico porque ela almejava caracterizar os professores como pessoas empáticas a partir das perspectivas dos alunos e por isso optou por entrevistá-los. A partir das falas dos estudantes, utilizando o método da análise do conteúdo, identificou os sujeitos que seriam investigados, que também foram entrevistados. Há, nessa escolha metodológica, certa aproximação com a condução deste trabalho, mas além de colher as perspectivas dos alunos e dos professores, eu mesmo irei observar as relações e registrá-las através de um diário de campo. Acredito que esse tipo de avaliação incrementará a análise no momento de caracterizar a empatia.

A outra pesquisa, também uma tese de doutorado, foi conduzida por Marcelo Schweller na Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, em 2014. Intitulada “O ensino de empatia no curso de graduação em medicina”, a pesquisa parte de um fundamento da prática de medicina: a relação médico-paciente. Schweller (2014) discorre que, embora a atitude empática no exercício da medicina seja importante para a satisfação do paciente e melhores desfechos clínicos, os estudos revelam uma tendência de perda da empatia ao longo do curso de medicina. Nesse sentido, o objetivo do estudo foi avaliar o impacto de metodologias ativas de ensino nos níveis de empatia com estudantes de medicina em diferentes estágios de formação.

O estudo foi conduzido em três momentos, com grupos distintos. Os alunos participaram de uma disciplina curricular concebida com o objetivo de oferecer um contato inicial positivo com a prática médica. Nela, os estudantes puderam experimentar uma série de atividades com apelo realístico e espaço para reflexão e debate. Para mensurar os níveis de empatia, antes e após as intervenções, o pesquisador optou por utilizar a Escala Jefferson de Empatia Médica (JSPE).

Em sua construção teórica sobre o conceito de empatia, o autor também debate o caráter afetivo e cognitivo do fenômeno, citando o psicólogo alemão Lipps como precursor dos estudos em torno da empatia na psicologia ainda no século XIX, além dos americanos Carl Rogers e Mark H. Davis, bem como o filósofo George H. Mead já no século XX.

No mesmo sentido do apanhado geral que o pesquisador faz sobre os estudos da empatia, também o faz sobre as principais escalas de mensuração da empatia. Dentre todos os instrumentos mencionados, o autor cita que o mais utilizado no

contexto da educação médica é o Índice de Reatividade Interpessoal (IRI), proposto por Davis, também registrado anteriormente na outra pesquisa. Contudo, como esse instrumento é em primeira pessoa, auto avaliativo, Schweller (2014) optou por outro que fosse de segunda pessoa, preenchido pelo paciente, a fim de obter uma perspectiva que não fosse a do próprio médico ou, neste caso, do estudante de medicina.

Diferente do outro trabalho cujo objetivo era avaliar o quanto os alunos do curso de enfermagem percebiam empatia nos professores, este tinha uma pretensão maior: ensinar empatia aos futuros médicos através de metodologias ativas, buscando mensurar se o índice de empatia aumentava após cada intervenção realizada. É uma abordagem que me parece interessante e que corrobora com o propósito do estudo, que consistia em avaliar o impacto das metodologias ativas no ensino de empatia. Conquanto a mensuração antes e depois se aplique bem a esse modelo de pesquisa, não me parece igualmente aplicável a meu estudo tanto porque os objetivos diferem entre si.

Ainda que sejam pesquisas distantes da educação básica, o contexto de investigação acerca da empatia apresenta algumas afinidades com este trabalho, não somente pela temática em si, mas sobretudo pelo arcabouço teórico selecionado e pelo caminho metodológico, de modo que contribuíram para as reflexões dessa pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão de como se caracterizar e identificar empatia. Mesmo que poucos, os estudos, ao utilizarem bases teóricas e metodologias análogas a deste trabalho, sugerem que a investigação feita está alinhada com a produção de conhecimento do campo temático da empatia e da atitude empática.

Com o intuito de buscar outros possíveis estudos, julguei conveniente buscar pela expressão ‘atitude empática’ também no Google Acadêmico para ter uma outra perspectiva de como o cenário se colocaria. Tendo em vista a quantidade de base de dados que o Google Acadêmico abarca, era esperado que a pesquisa retornasse mais dados. Mais de quinze mil resultados retornaram, mantendo o recorte dos últimos dez anos. Fiz uma análise das duas primeiras páginas de resultados, as quais totalizavam em vinte arquivos, respeitando assim a classificação por relevância, que deu origem ao quadro síntese disponível no apêndice IX. É oportuno comentar que a maneira com a qual o Google estabelece os critérios de relevância atravessa critérios comerciais,

portanto são diferentes daqueles utilizados pelas plataformas de caráter exclusivamente científico, com filtros desenhados para o compartilhamento e disseminação do conhecimento científico. Em resumo, os vinte resultados se dividem em cinco grandes áreas: onze estudos são da Psicologia; quatro são da Saúde; dois da Biblioteconomia, que na verdade são apenas um, pois um resultado é a dissertação de um mestrado na íntegra e o outro é o artigo gerado a partir dela; dois da Educação e um da Filosofia.

Esse último aporte de dados foi importante para a pesquisa, pois dois estudos demonstraram relevância para o *corpus* desse estudo. Um da área da Psicologia e o outro da Educação. O primeiro, intitulado ‘Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers’, produzido por duas pesquisadoras da Universidade de Fortaleza em 2012, que se propuseram a discutir a evolução do conceito de empatia no pensamento de Carl Rogers. E o segundo, uma dissertação de mestrado em educação de 2008, intitulada “ATITUDES EMPÁTICAS E APRENDIZAGEM: um estudo sobre a relação professor-aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa”, sendo essa uma pesquisa desenvolvida por um mestre cuja formação de base é psicologia, Luiz Sérgio de Souza Gonçalves.

A investigação de Gonçalves (2008) propunha um estudo da influência de atitudes empáticas de professores na facilitação da aprendizagem de seus alunos, numa turma de sexto ano do ensino fundamental, à época, quinta série. A pesquisa se fundamentou teoricamente em Carl Rogers e suas concepções da abordagem centrada na pessoa. Como metodologia, adotou o estudo de caso utilizando-se de uma abordagem fenomenológica para a qual coletou dados por meio de observação não-participante, questionário, entrevistas e uma escala de atitudes desenvolvida pelo pesquisador para aplicação nos professores. O trabalho buscou ainda uma discussão sobre os currículos educacionais e propõe reflexões sobre a teoria e prática pedagógica nesse viés.

Encontrar essa pesquisa nesse segundo aporte de busca por trabalhos envolvendo atitude empática foi relevante para minha pesquisa porque o pesquisador, também mestrando à época, demonstrava interesse pelo mesmo fenômeno. Nossas afinidades, além dessa, residem na predileção pelo mesmo embasamento teórico e pelo estudo de caso como método para coleta de dados. Já nossas diferenças estão, principalmente, nos dados coletados e em seu tratamento.

Embora ambos nos proponhamos a investigar atitudes empáticas na relação professor-aluno, Gonçalves (2008) buscou analisar uma turma de ensino fundamental se relacionando com todos os seus professores, utilizando a fenomenologia para analisar e tratar os dados. Em meu estudo, a investigação se dá na análise do professor de química se relacionando com uma turma de ensino médio, utilizando a análise do conteúdo para análise e tratamento dos dados, sob a perspectiva da teoria rogeriana.

Ainda com relação às afinidades, há outro contraponto entre as pesquisas no que se refere à proposta de se mensurar empatia. Gonçalves (2008) propôs uma escala de atitudes elaborada exclusivamente para a pesquisa, o que foi interessante do ponto de vista da adequação das afirmações ao contexto específico das interações em sala de aula. Mesmo assim, optei por uma escolha mais conservadora quanto ao uso do instrumento, pois me senti mais seguro em propor ao professor que respondesse um formulário de autoavaliação para mensuração da empatia que havia sido previamente validado por outros pesquisadores.

Com base nesse apanhado geral sobre o contexto da produção de conhecimento e a discussão sobre a empatia e as atitudes empáticas aplicadas à educação no Brasil, evidencia-se que há muitos dados teóricos sobre a concepção de empatia, sobretudo nos estudos em saúde, especificamente na Psicologia, na Enfermagem e na Medicina. Sendo assim, após essa imersão contextual do campo temático, revela-se que os estudos empíricos sobre a empatia no contexto educacional, conquanto já existam, ainda são incipientes, demandando mais dados e debates que contribuam para o aprimoramento das abordagens educacionais do país, especialmente quando se fala em educação básica.

1.3. Objetivo geral

O propósito deste estudo é relacionar atitudes empáticas de um professor de química de ensino médio com suas implicações no processo de aprendizagem.

1.4. Objetivos específicos

Identificar momentos que configurem atitudes empáticas na ação docente;

Relacionar a presença das atitudes empáticas com as opiniões dos estudantes nas situações de aprendizagem.

2. Bases teóricas: concepções de Carl Rogers aplicadas à educação

Este trabalho se fundamentará numa filosofia humanista existencial, buscando uma abordagem qualitativa sob a perspectiva da análise do conteúdo, norteadas pelos pressupostos teóricos do psicólogo norte americano Carl R. Rogers, fundador da abordagem centrada na pessoa (ACP). O autor transpôs a produção do seu conhecimento da psicoterapia à educação, defendendo que da mesma forma que o psicoterapeuta é responsável pela condução e sucesso do tratamento de seu paciente, sendo este um facilitador do processo, assim também seria o professor no processo de aprendizagem dos seus alunos.

O construto teórico de Rogers se mostrou adequado para este trabalho tendo em vista que o autor traz, em sua proposição, que o relacionamento interpessoal existente entre o professor e o aluno está estreitamente relacionado com a facilitação da aprendizagem. Ademais, sua teoria apresenta o que seriam as condições ideais favoráveis para a construção de um ambiente suscetível à facilitação da aprendizagem.

Buscarei aqui detalhar como o autor discorre sobre as ações facilitadoras da aprendizagem, as quais serão possíveis a partir do que ele vai chamar de atitude empática. Na ACP, Rogers (1977, p. 159) defende uma concepção de que o ser humano é detentor de uma capacidade de crescimento ou desenvolvimento adaptativo e construtivo, ao mesmo tempo que possui uma tendência natural para exercer tal capacidade; a essa concepção chamou de tendência atualizante.

Assim, a abordagem centrada na pessoa e a aprendizagem centrada no aluno – produto do pensamento rogeriano sobre sua teoria aplicada à educação – serão teorias mobilizadas nesta pesquisa. Mais especificamente, nos debruçaremos sobre as atitudes exigidas do professor na figura de facilitador da aprendizagem, bem como as condições necessárias ao processo dessa facilitação.

Antes mesmo de apresentar as atitudes terapêuticas mapeadas pelo autor que atravessam transversalmente o cerne da pesquisa, a atitude empática em si, apresentaremos uma visão geral daquilo que se entende por empatia. Brevemente, mostraremos o contexto em torno do termo, seus conceitos inicialmente e sua evolução situada à abordagem que faremos nessa pesquisa.

2.1. O termo empatia: origem e definições

Antes mesmo de existir o termo empatia, a ideia de se colocar no lugar do outro já havia sido levantada por diferentes pensadores. Nos dias de hoje, a empatia tem sido considerada um fenômeno cujo conceito parece ser importante a sobrevivência na vida em sociedade, sobretudo para o desenvolvimento humano e suas relações.

Especificamente sobre o termo empatia, cabe comentar que há certa polissemia em sua interpretação. Essa questão traz em sua compreensão um estigma paradigmático: o vocábulo é frequentemente confundido com palavras do mesmo campo semântico, como apatia e simpatia. Talvez esteja mais evidente, por uma questão etimológica, que o prefixo “a” no termo ‘apatia’ o distancia da palavra empatia. No entanto, o mesmo não acontece com ‘simpatia’, que embora não seja homônima, tem bastante proximidade. Mesmo tendo ambos a finalidade de adjetivar características comportamentais, a empatia se distingue bastante da simpatia em significado.

O termo empatia provém da palavra alemã *Einfühlung*, que significa sentir dentro/sentir em, e seu surgimento foi no contexto da filosofia da arte, no final do século XIX. Portanto, sua utilização tinha por finalidade a descrição da experiência estética, de modo que tentaria representar o mecanismo por meio do qual os seres humanos compreendem ou percebem a perspectiva de objetos inanimados e outras espécies de seres vivos se colocando em seus lugares (GALLESE, 2003). Vygotsky apontava que a empatia seria uma espécie de transferência de estados de espírito daquele que observa para o interior de formas, objetos e fenômenos (VYGOTSKY, 1999).

Já no início do século XX, a palavra se ampliou para abarcar o fenômeno da intersubjetividade (ALVES, 2008), dando assim atenção à relação entre pessoas. A partir de então, os estudos em torno da empatia se estenderam para filosofia, psicologia, educação e neurociências. O termo passou a ser utilizado para explicar a relação entre uma espécie de imitação interior e uma possível capacidade de compreensão de outra pessoa atribuindo-lhe sentimentos, emoções, pensamentos e comportamentos. Dessa forma, a questão original da estética da arte passou a se conectar não só com a psicologia e a neurociência, mas também com a sociologia.

De acordo com o psicólogo Carl Rogers, empatia é “a capacidade de captar o mundo particular do paciente como se fosse o seu próprio, sem nunca perder de vista o como se” (ROGERS, 1977, p. 256). Em sua abordagem, o autor defendia a empatia como um recurso essencial ao terapeuta, posto que era uma condição necessária para que esse compreendesse plenamente seu paciente a fim de poder chegar ao diagnóstico do processo terapêutico da forma mais concisa possível e assim conduzi-lo eficazmente.

A capacidade de criar empatia pode ser uma outra forma de dizer que uma pessoa é capaz de assumir o papel da outra - um aspecto essencial a toda comunicação interpessoal e um fator muito importante na terapia individual.

(ROGERS, 1992, p. 399)

Essa proposta significava ir além do entendimento exterior sobre pensamentos e sentimentos de outrem, implicava em compreendê-lo por e de dentro. Sua definição de empatia se estabeleceu em sua teoria cuja abordagem está centrada na pessoa, estruturando aquilo que chamaria de processo empático, de modo que para ser empático em relação à outra pessoa envolve etapas distintas, as quais seriam:

- 1) significa caminhar para dentro do mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele;
- 2) requer sensibilidade constante para com as mudanças que se verificam nessa pessoa em relação aos significados que ela percebe ao medo, à raiva, à ternura, à confusão ou a outro fenômeno que ela esteja vivenciando;
- 3) significa viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar e perceber os significados que ela quase não percebe. Tudo isso sem tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isso poderia ser muito ameaçador;
- 4) implica em transmitir a maneira como você sente o mundo dele, à medida que examina sem viés e sem medo dos aspectos que a pessoa teme;
- 5) significa, frequentemente, avaliar com ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas (ROGERS, 1977).

Num estudo realizado por Sampaio, Camino e Roazzi (2009) com o propósito de revisar os aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia, foram

identificados autores os quais descrevem a empatia como um fenômeno psicogenético e evolutivo. Destacam, entre eles, o também psicólogo norte americano, Martin L. Hoffman, cuja definição para empatia é “uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação” (HOFFMAN, 1987, p. 48).

Galvão (2010), em sua tese de doutorado em psicologia social, analisou os estágios do desenvolvimento empático propostos por Hoffman. Segundo ela, esses estágios evidenciam que numa evolução empática a partir do desenvolvimento cognitivo, o avanço de uma etapa para a outra está diretamente relacionado a uma consciência sobre a existência de outras pessoas ou do processo de diferenciação do eu. As etapas descritas por Hoffman são:

- 1) O sujeito não é capaz de se diferenciar do outro;
- 2) O sujeito adquire a consciência de que o outro é fisicamente diferente de si;
- 3) O sujeito tem consciência de que o outro possui sentimentos e estados internos independentes dos seus;
- 4) O sujeito obtém consciência de que as outras pessoas possuem histórias e experiências peculiares e que seus sentimentos continuam a existir além do aqui e agora. Hoffman (1989, 1991).

Assim como teóricos da psicologia têm se debruçado sobre a questão da empatia na busca da compreensão e elucidação de seu funcionamento, as neurociências também têm buscado estudar o fenômeno com o intuito de gerar mais evidências do funcionamento do cérebro nos processos empáticos. Uma contribuição neurocientífica dada por De Waal (2010) aponta que quando percebemos um estado efetivo no outro e nos colocamos no lugar dele, as regiões cerebrais que entram em funcionamento são as mesmas ativadas quando imaginamos situações exatamente idênticas pelas quais passamos.

Outro dado relevante revelado pela neurociência para os estudos de empatia está relacionado com a descoberta dos neurônios-espelho, que segundo Mendes et al (2008) demonstra a importância também para a compreensão de diversos fenômenos da mente. Para a neurocientista Shamay-Tsoory, deveria se considerar a existência de ao menos duas formas de empatia, a cognitiva e a afetiva. Na primeira,

os indivíduos teriam a capacidade de compreender a esfera psicológica de outros enquanto na segunda, os objetos de compreensão seriam os sentimentos e as emoções. Embora exista essa segmentação, cabe destacar que ambas formas se manifestam concomitantemente, não caracterizando assim fenômenos separáveis. Dessa forma, seria inviável conceber uma maneira eficaz de comunicação numa via somente cognitiva ou apenas afetiva, visto que uma está associada à outra (SHAMAY-TSOORY, 2009).

Já segundo Falcone (2000), o processo de compreensão empática, seja ela cognitiva ou afetiva, inclui ainda a necessidade de alguns elementos para que se construa uma comunicação empática que possa ser verbalizada de forma afetuosa. O autor pontua que são necessárias atenção e escuta sensível, assegurando que o ouvir empático tem efeitos positivos. Ainda nessa linha de raciocínio, destaca que os benefícios são comuns a quem ouve e a outra pessoa, posto que quando alguém é ouvido afetosamente, sente-se reconhecido e legitimado, sentimentos que promovem a autoafirmação. Essa espécie de verbalização empática promove uma conexão maior na relação, uma vez que a pessoa ao se sentir compreendida, sente-se mais à vontade para explorar quaisquer que sejam as preocupações do contexto.

Como se evidencia nos conceitos apresentados pelos teóricos até então citados, a empatia, compreendida como uma habilidade social, se configura como um construto complexo e multidimensional. Assim, sua composição se estrutura em três componentes: o afetivo, que seria o sentimento em relação à outra pessoa; o cognitivo, que seria a compreensão da perspectiva do outro; e o comportamental, que seria a manifestação verbal e não-verbal de compreensão da outra pessoa.

Seguiremos, portanto, optando pelos pressupostos de Carl Rogers, o qual exploraremos mais detalhadamente a seguir. Assumimos que suas ideias, ao defender que a empatia é uma habilidade que emerge na e da relação interpessoal, é apropriada a este estudo, tendo em vista o interesse de investigar como a sua aplicação na relação professor-aluno teria potencial de facilitar a aprendizagem. O construto proposto pelo autor é dialógico com as teorias contemporâneas que também compreendem a empatia como sendo uma habilidade multidimensional, como Hoffman (1991) e Davis (1983); ao passo que diverge da ideia iniciada no século XIX de que a empatia seria totalmente e somente inata, ainda na perspectiva de um

processo de imitação interna surgido no contexto de apreciação estética de objetos de arte.

2.2. A atitude empática na perspectiva de Carl Rogers: o professor como facilitador do processo de aprendizagem

Para se compreender as ideias de Rogers no que se refere à atitude empática, é importante primeiro compreender a evolução do seu pensamento desde o momento em que ele se propõe a estudar o fenômeno da empatia e, posteriormente, o amadurecimento das suas ideias. Sua própria teoria em psicoterapia começou a ser desenvolvida em 1940 e apresenta uma evolução que, estudada por muitos autores, foi dividida em fases. Fontgalland & Moreira (2012) fizeram uma análise dessa evolução as quais apresentarei sucintamente a seguir.

A primeira dessas fases ocorreu entre 1940 e 1950, tendo sido denominada de não-diretiva. A não diretividade consistia no fato de que ao terapeuta não cabia interpretar o comportamento do cliente – o autor preferia utilizar o termo cliente a paciente. O terapeuta colaboraria para que o cliente alcançasse a compreensão de si mesmo, criando uma atmosfera agradável e propícia. Era o princípio das condições facilitadoras, posicionando o terapeuta como alguém que possuiria uma capacidade de tornar possível a relação entre ele e o cliente.

No início dos 1950 foi iniciada a segunda fase, denominada como reflexiva. Em 1951, Rogers publicou a obra *Terapia centrada no cliente* e marca a passagem da não-diretividade à centrada no cliente. Essa transição demarcava uma mudança de postura no terapeuta. Se na fase anterior o terapeuta possuía certa passividade, nesta ele assume papel mais ativo no sentido de que passa a ser o centro das atenções do terapeuta. Esse movimento também marca o surgimento da empatia em seus estudos, pois começava a defender que se tratava de uma atitude necessária para a criação de um ambiente que facilitasse a compreensão do cliente, durante o processo terapêutico.

Em 1957, o início da fase experiencial marcou o fim da fase reflexiva e o início da terceira fase. Foi então que a autenticidade do terapeuta passou a ser considerada como importante na relação terapeuta-cliente. Nesse ano, Rogers publicou o artigo *As*

condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica na personalidade cuja preocupação era estabelecer teorias sobre seu método psicoterapêutico. Dentre as seis condições propostas, está a compreensão empática. Rogers (1957) assume empatia como sendo a arte de compreender o mundo do indivíduo, como se fosse o seu próprio mundo. Assim, o terapeuta deveria experimentar, com precisão, a estrutura interna do cliente, buscando comunicar essa experiência, sem perder de vista a perspectiva de “como se” estivesse no mundo do outro. Portanto, o conceito de compreensão empática representa uma evolução do conceito de empatia e consiste em ser:

“sensível aos sentimentos e às reações pessoais que o cliente experimenta a cada momento, quando pode apreendê-los ‘de dentro’ tal como o cliente os vê, e quando consegue comunicar com êxito alguma coisa dessa compreensão ao cliente”

(ROGERS, 1961/1985, p. 66).

A partir de 1970, Rogers inicia a sua quarta fase, perdurará até o final dos anos oitenta, e se caracterizará por seus estudos com grupos. Por essa razão, foi nomeada por alguns especialistas como sendo Fase Coletiva e por outros como fase Inter-Humana (Fontgalland & Moreira, 2012, p. 45 e 46). É nesse momento que Rogers estende suas teorias para visões mais universais, transpondo a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) para além da relação entre terapeuta e cliente. Assim, sua abordagem seria aplicada também no contexto educacional, incluindo a relação entre professor e aluno. Foi também nesta fase que o autor passou a afirmar a necessidade de dar maior importância à empatia: “um alto grau de empatia talvez seja o fator mais relevante numa relação, sendo, sem dúvida, um dos fatores mais importantes na promoção de mudanças e de aprendizagem” (ROGERS, 1977, p. 71).

Carl Rogers, ao postular sobre a abordagem centrada na pessoa (ACP), teorizou sobre o desenvolvimento da personalidade e mostrou-se dedicado em estudar o fenômeno da empatia de forma aprofundada. Foi a partir dos seus estudos que a ACP se consolidou como método importante para o terapeuta obter compreensão empática do seu cliente. Assim, a teoria rogeriana entendia a empatia não somente como um reflexo natural que respondesse ao comportamento do outro, mas como uma habilidade aprendida e desenvolvida, envolta de vínculos entre pessoas. Então, definia empatia como:

O estado de empatia ou ser empático consiste em aperceber-se com precisão do quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os

componentes emocionais e os significados a ele pertencentes, como se fôssemos a outra pessoa, sem perder jamais a condição de “como se”. Portanto, significa sentir as mágoas e alegrias do outro como ele próprio as sente e perceber suas causas como ele próprio as percebe sem, contudo, perder a noção de que é “como se” estivéssemos magoados ou alegres, e assim por diante [...] (ROGERS, 1977, p. 72).

O autor defendia assim que o terapeuta criasse condições e atitudes facilitadoras que pudessem oportunizar a mudança de personalidade do seu cliente. Para ele, o terapeuta deveria lidar com essas condições e atitudes de maneira profunda e não meramente como uma simples forma de agir. Para tal, Rogers (1957) estipulou atitudes terapêuticas, como condições necessárias e suficientes para a mudança terapêutica na personalidade, descritas num artigo com título homônimo publicado originalmente em 1957. De acordo com o autor, essas atitudes terapêuticas, devem ser internalizadas pelo psicoterapeuta a fim de garantir o processo de mudança construtiva na personalidade. Essas mesmas atitudes serão retomadas em 1975 como atitudes facilitadoras do processo de aprendizagem.

Foi entre a década de setenta e oitenta que Rogers começou a fazer a transposição da sua teoria para a educação. Primeiro, com o livro *Liberdade para aprender* (1975) e depois com o *Liberdade para aprender em nossa década* (1986). No primeiro livro, o autor se preocupou em debater uma perspectiva da educação que representava um movimento que seria o abandono do ensinar. Na perspectiva dele, ensinar é uma “função exageradamente supervalorizada” (Rogers, 1975, p. 105). Assim, em vez de ensinar, devemos facilitar a mudança e a aprendizagem dos indivíduos:

Vejo a **facilitação da aprendizagem** como o **fim** da educação, o modo pelo qual desenvolveremos o homem entregue ao estudo, o modo pelo qual podemos aprender a viver **como pessoas** em processo. Vejo-a como a função capaz de sustentar respostas construtivas, experimentadas, mutáveis, **em processo**, às mais profundas perplexidades que assediam, hoje o homem. – Grifos do autor

(ROGERS, 1975, p. 107).

Retomando às atitudes facilitadoras do processo de aprendizagem propostas por Rogers (1975), buscaremos elucidar as três mais detalhadamente para relacionar sua relação com a facilitação da aprendizagem. A primeira atitude é “Congruência do facilitador” a qual podemos compreender como a representação correta na consciência, ou seja, a exata clareza sobre aquilo que se sente quando a relação

acontece. Para essa atitude, o autor debate a importância da autenticidade do facilitador. Em outras palavras, isso tem a ver com o quanto o professor é capaz de ser ele mesmo:

Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver esses sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (ROGERS, 1986, pág. 128)

Com essa atitude, o autor sugere que o professor pode ser uma pessoa real em seu relacionamento com os alunos. Afirma, inclusive, que o professor, agindo com autenticidade, pode gostar ou não gostar de algo produzido por um aluno, sem implicar que isso seja algo necessariamente bom ou ruim, ou mesmo que aquele aluno seja bom ou ruim. Se o professor assim agir, mostrará a seus alunos que é uma pessoa real interagindo com eles e “não a corporificação anônima de uma exigência curricular ou um tubo estéril através do qual o conhecimento é passado de uma geração para outra” (Rogers, 1986, p. 128). O autor ressalva que essa prática nem sempre é fácil, mas que é fundamental para um professor que deseja tornar-se um facilitador da aprendizagem.

A segunda atitude proposta é a “Consideração positiva e incondicional”, cuja sustentação está na tendência atualizante. Sua definição se estrutura no entendimento de que a pessoa com a qual se está lidando, por quem se experimenta a consideração, está, no momento da experimentação, fazendo o melhor que pode, na circunstância em que se encontra e com os recursos dos quais dispõe, para se adaptar e se desenvolver. Rogers (1986, p. 130) exemplifica essa atitude como sendo uma espécie de apreciação que o professor pode ter pelo estudante, no sentido de apreciar a pessoa, considerando suas opiniões e sentimentos. Para além de apreciar, é também um ato de aceitação do outro indivíduo e quando ele utiliza a palavra “incondicional”, se refere à oportunidade que se deve dar para estabelecer uma relação com o outro que seja digna de confiança, buscando a compreensão do valor que o outro tem.

“Compreensão empática” é a terceira atitude. Essa visa à compreensão do outro, mas privilegiando seu próprio referencial. É, portanto, uma busca por compreender o outro a partir das suas próprias experiências. O autor propõe que quando o professor alcança essa capacidade e busca entender as reações do estudante, pode desenvolver uma consciência de tal modo que compreenda o processo de aprendizagem dele, aumentando as possibilidades de consolidar o sucesso desse processo (ROGERS, 1975, p. 113 e 114).

Foi visando à facilitação da aprendizagem que Rogers (1975) propôs a “atitude empática”, como sendo uma derivação do conceito de compreensão empática, uma das atitudes necessárias propostas pelo autor, que exploraremos mais detalhadamente a seguir. Nesse sentido, a atitude empática pode ser compreendida como um movimento feito pelo professor com o intuito de compreender como o aluno está compreendendo o conteúdo e como está sentindo em relação a isso; é, portanto, um esforço para compreender o aluno em sua própria perspectiva.

É oportuno considerar que o momento exato em que ocorre empatia, além de ser raro, é complexo de se caracterizar. Por isso, é importante que se faça a distinção entre o que seria tentar identificar o momento exato da ocorrência de empatia, o que não é pretensão desse estudo; e a atitude de busca da compreensão empática. Essa segunda é mais provável de ocorrer, uma vez que depende exclusivamente de haver a disponibilidade interna de um indivíduo sentir e demonstrar seu interesse por aquilo que o outro está sentindo e pensando.

De todas as três atitudes facilitadoras de aprendizagem apresentadas, a ‘compreensão empática’ merece destaque nesta pesquisa, primeiro porque é dela que deriva a atitude empática, segundo porque o próprio autor a posiciona como sendo uma habilidade que, caso o professor tenha, aumentará a probabilidade de aprendizagem. Ou seja, quando o professor demonstra compreensão empática, aumentam as chances do aluno se sentir compreendido, o que pode representar um aumento na sua possibilidade de se expressar.

É no seio dessa possibilidade que está o cerne desse trabalho. Afinal, o meu interesse por essa investigação surgiu no chão da sala de aula, ao observar não apenas o meu relacionamento com meus alunos, minha comunicação com eles e a como esses fatores se relacionavam com os resultados da aprendizagem, mas

também como esses relacionamentos também se desdobravam com outros professores.

Uma questão bastante recorrente na educação básica, dada a compartimentação das disciplinas e, muitas vezes, o pouco contato entre professores de áreas distintas, é uma surpresa sobre o desempenho de determinados alunos durante os conselhos de classe, uma vez que um mesmo aluno pode apresentar resultados de aprendizagem satisfatórios numa dada área e insatisfatório em outra. Existe a hipótese de que isso possa ocorrer em virtude de afinidades com as áreas de estudo que o aluno eventualmente tenha, mas uma outra hipótese se relaciona com o fato de que as atitudes do professor e as relações que ele constrói com seus alunos possam facilitar o processo de aprendizagem.

Essas atitudes vão de encontro com o conceito da ‘atitude empática’, já que seria compreendida como o esforço que o professor faz na busca pela compreensão daquilo que acontece dentro do aluno, na qualidade de “como se”. Em outras palavras, essa compreensão também poderia ser descrita como o alinhamento entre aquilo que o professor pensa que o aluno está sentindo e compreendendo com, de fato, o que está acontecendo.

Para Rogers (1975), uma atitude empática exitosa pode inspirar o aluno a verbalizar não só aquilo que está sentindo, mas sobretudo aquilo que está assimilando no processo de aprendizagem. Por essa razão, a atitude empática tem potencial para auxiliar o professor numa maior compreensão do aluno, fato que também lhe possibilita ajustar as abordagens didáticas a fim de obter sucesso com o aprendizado daquele aluno. Para o autor, essa abordagem pode provocar até mesmo alterações na personalidade do aluno, oportunizando a formação e aplicação do conhecimento de tal forma que outrora não acontecia ou sequer era possível. A esse processo de formação e aplicação do conhecimento, Rogers chama de aprendizagem significativa.

A terminologia atitude empática deriva do próprio conceito de compreensão empática definido pelo autor, que consiste em compreender o outro, a partir daquilo que ele está vivenciando no momento, de modo que se busca compreendê-lo considerando sua própria perspectiva:

Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então,

mais uma vez, aumentam as possibilidades de uma aprendizagem significativa. (ROGERS, 1986, pág. 131).

Admite-se que esse esforço do professor no sentido de compreender empaticamente seus alunos e, a partir disso, agir para que eles aprendam mais facilmente é que configura a atitude empática. Essa atitude, embora não garanta a completa conexão de pensamentos e sentimentos, é um movimento que facilita a compreensão do outro, especialmente por se tratar de uma ação de disponibilidade interna que projeta para e pelo outro. Rogers alerta que embora seja raro observar a ocorrência de atitude empática, quando ocorre causa efeito no estudante:

A atitude de estar na situação do outro, de ver pelos olhos do aluno, quase não se encontra numa sala de aula. Pode-se dar atenção a centenas de interações de uma sala de aula usual, sem deparar com uma instância de compreensão empática, claramente comunicada, sensivelmente exata. Mas quando essa ocorre, verifica-se um enorme efeito de libertação. (ROGERS, 1975, P. 114)

Nesse sentido, este estudo se imbrica sobre a atitude empática como objeto de pesquisa por considerá-la uma possível alternativa para facilitar a aprendizagem. Ademais, na literatura pesquisada não foi encontrado qualquer estudo empírico brasileiro nesses moldes que evidenciasse a atitude empática observada *in loco* e seus impactos na facilitação da aprendizagem de alunos do ensino médio.

2.3. Reflexões sobre a relação professor-aluno e os conceitos de atitude empática e aprendizagem propostos por Rogers

Refletir sobre a relação professor-aluno considerando a atitude empática proposta por Rogers requer um debate sobre o tema no contexto educacional, uma vez que temos como norte o surgimento da ACP no viés terapêutico. Sugere-se que há uma característica indispensável ao se analisar tanto o processo terapêutico quanto o de aprendizagem: o aluno (ou o cliente), segundo sua própria subjetividade, estabelece uma relação única com seu professor (ou seu terapeuta) e a ligação dessa relação interpessoal depende diretamente das atitudes que dela surgirão. Nessa perspectiva, a relação entre professor e aluno seria uma variável fundamental para o processo de aprendizagem no contexto educacional, do mesmo modo que a relação entre terapeuta e cliente o é no contexto terapêutico.

Rogers dedicou seus estudos ao comportamento humano e deixou um legado importante sobre a aprendizagem humana e sua promoção. Foi a partir de seus estudos sobre o comportamento humano aplicado à prática terapêutica que descobriu condições, consideradas essenciais, para um vínculo exitoso entre os agentes dessas relações interpessoais, ora terapeuta-cliente, ora professor-aluno.

Para compreender melhor seus postulados, é importante destacar que Rogers definiu duas espécies de aprendizagem, sendo “uma não-significativa, cujos conteúdos são destituídos de significado para o aluno, e uma significativa, também denominada de experiencial, autoiniciada, cuja influência significativa sobre o comportamento, dá origem a alunos autoconfiantes e criativos”. (Rogers, 1975, p. 4)

Outro fator preponderante para entender seus estudos está no que se refere ao papel do professor. Para o autor (1975), a metodologia da não-diretividade deve ser seguida pelo professor para garantir que o aluno não tenha interferência nem cognitiva, nem afetiva, em seu processo de aprendizagem. Em outras palavras, isso quer dizer que o professor precisa criar uma atmosfera pela qual o aluno tenha liberdade e responsabilidade para escolher os melhores caminhos que o levarão à construção do seu conhecimento.

Nesse sentido, o autor acredita que o conhecimento só se concretiza quando o aluno é um agente ativo do seu processo de aprendizagem, de modo que o professor é um facilitador. Assim, o centro da sala de aula deve ser o aluno e não o professor. Contudo, para que isso seja possível, cabe ao professor a responsabilidade de construir relações interpessoais sólidas com seus alunos, pois só assim será possível que os alunos se sintam à vontade para se expressar, sem vergonha ou medo de serem repelidos.

Sobre essas condições para criar uma atmosfera favorável à aprendizagem, colocando o aluno como um agente ativo, acredito ser relevante propor a reflexão sobre um paradigma já bastante debatido em educação: o fato de termos um modelo de escolarização cujo processo de aprendizagem é, majoritariamente, centrado no professor e na ideia de transmissão do saber. Naturalmente, é um debate amplo porque discutir aprendizagem atravessa muitas questões sobre o fazer das escolas. Nesse sentido, é importante pontuar que Rogers (1985, p. 271 e 272) propõe um modelo de educação que decorreria da sua experiência no domínio da psicoterapia,

de modo que o ponto central seria a aplicação dos esforços do professor para a criação de uma relação, de uma atmosfera que levasse a uma aprendizagem onde o indivíduo se motivasse e autorrealizasse. Nesse sentido, seria necessário repensar a lógica da escola, pois o conhecimento deveria ser organizado no e pelo indivíduo, diferente de ser organizado para o indivíduo, como ainda temos feito.

Nessa linha metodológica, o que Rogers sugere como modelo de educação contrapõe qualquer conduta autoritária, do mesmo modo que desprivilegia a preocupação excessiva com o conteúdo e com a figura do professor como central. Sua proposta apresenta um método democrático, centrado nas necessidades do aluno e do promotor de engajamento. O autor descreve essas estruturas quando apresenta o conceito do ensino centrado no aluno que provém da ACP:

Podemos evitar mal-entendidos desnecessários se deixarmos claro, desde já, que uma educação que incorpore os princípios da terapia centrada no cliente tem relevância apenas para um único tipo de meta educacional. A educação não seria relevante numa cultura autoritária, nem tampouco implementaria uma filosofia autoritária. Se a meta da educação é fornecer técnicos bem informados, que aceitem docilmente todas as ordens da autoridade constituída, sem questionamentos, então o método aqui descrito é altamente inadequado, sendo relevante apenas para o tipo de meta genericamente descrita como democrática. (ROGERS, 1992, p. 442)

Esse conceito de ensino centrado no aluno baseia-se, portanto, numa ideia de educação humanística e que, ao ser aplicada numa democracia, fragiliza algumas estruturas de poder presentes no modelo educacional. Rogers (1983, p. 91) alerta que a completa implementação do ensino centrado no aluno pode incorrer numa redução de poder político dos professores, os quais não teriam mais “poder sobre” seus alunos, dos diretores de escola e até mesmo dos próprios alunos.

Para o êxito dessa metodologia, Rogers, condizente com sua postura humanista, considera o aluno como um todo cuja natureza se expressa através das relações com os outros. Nessa visão, o aluno é um ser consciente, fato que o torna um ser dotado de capacidade para escolher e de intencionalidade. Portanto, o professor, em seu papel mediador, não deveria desconsiderar que seu aluno não só é capaz de expressar suas próprias escolhas, como também é potencialmente capaz de expressar seus propósitos.

Fica explícito, dessa maneira, que o papel do professor na figura de facilitador é de extrema importância no sentido de se esforçar para disponibilizar aos alunos todos os recursos necessários para sua aprendizagem. Embora seja o professor, por

si só, considerado um recurso quando põe seu conhecimento à disposição do aluno, o que cabe ressaltar aqui é que não basta que seja feita a exposição do seu conhecimento meramente. É necessário que o professor seja capaz de agir com autenticidade, de modo a expressar seus pensamentos e sentimentos pessoais, para integrar-se ao grupo dos seus estudantes. Somente assim será possível que o professor-facilitador crie uma atmosfera de confiança e aceitação a fim de que seus alunos se sintam à vontade para expressar, da mesma maneira, seus pensamentos e sentimentos pessoais. Rogers acredita que o aluno, quando se sente livre, fica mais suscetível a demonstrar sua curiosidade e passa a buscar objetivos próprios, circunstâncias que acabam transformando a experiência de aprendizagem em algo prazeroso. Assim, o professor que lança mão da atitude empática, obteve compreensão empática, a qual o autor caracteriza da seguinte maneira:

Aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito. É uma confiança básica - convicção de que a outra pessoa é merecedora de crédito. Apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de sentimentos e potencialidades (ROGERS, 1975, p. 115).

Ainda sobre o êxito da aprendizagem, Rogers e Rosenberg estabeleceram algumas condições necessárias para que ocorra a aprendizagem considerada como significativa, as quais são:

1. “Confiança na capacidade dos outros de aprender por si mesmo. Esta é uma pré-condição para toda a aprendizagem centrada na pessoa. O mestre, ou aquele que detém a autoridade tem que ter suficiente confiança em si mesmo e na relação com os outros e acreditar que estes possam pensar e aprender por si mesmos.
2. O professor-facilitador partilha com os estudantes a responsabilidade pelo processo de aprendizagem. Há uma espécie de contrato entre alunos e professor, em que se planeja o currículo, a forma de operá-lo e estabelecer a prática do ensino. Assim, a classe é responsável pelo currículo e o grupo maior pelas normas gerais. Mas tudo é compartilhado.
3. O professor-facilitador provê os recursos da aprendizagem: livros, materiais didáticos ou experiência da comunidade. O professor não interfere na aprendizagem, ele proporciona os recursos, mas os alunos terão que buscá-los por si mesmos.
4. O estudante escolhe o seu próprio programa de estudos. Ele faz a opção da direção de sua aprendizagem, segue-a de acordo com seu próprio ritmo e assume a responsabilidade e a consequência desta escolha.
5. É oferecido um clima facilitador de aprendizagem. Tanto no contato com o professor, como em reuniões com os colegas, desenvolve-se um clima

em que o aprender com os outros é tão importante como aprender com os livros, filmes ou experiências do ambiente.

6. O foco da aprendizagem não está no conteúdo, mas em favorecer um processo contínuo de aprendizagem. Para Rogers, não importa ter o conhecimento como resultado, mas “o progresso significativo na aprendizagem de como aprender aquilo que se quer saber”.
7. A disciplina é responsabilidade do aluno. Não é mais o professor que, como autoridade, impõe a disciplina, mas ela é aceita conscientemente pelo aluno. É a autodisciplina.
8. A avaliação é feita pelo próprio aprendiz. É a autoavaliação, que no máximo pode ser auxiliada por membros do grupo ou pelo facilitador.
9. Este tipo de aprendizagem, por ser autoescolhida e autoiniciada, tende a ser mais profunda e mais abrangente na vida e no comportamento do estudante.” (ROGERS E ROSENBERG, 1977, p. 152 e 153)

O autor, nesse contexto, monta o construto da sua teoria de aprendizagem significativa, indo na direção de que não necessariamente se ensina alguém, mas que se facilita a aprendizagem. Entretanto, para que se facilite a aprendizagem, é necessário que se crie o clima necessário e que se estabeleça uma relação interpessoal adequada com o aluno, permeada por confiança e aceitação; portanto é necessário que o professor tenha compreensão empática para que então possa promover atitudes empáticas. Ainda, é relevante lembrar que a compreensão empática estará sempre associada às outras condições necessárias para o sucesso da aprendizagem significativa: a consideração positiva incondicional e a congruência do facilitador de ensino.

Esse é um recorte importante da base teórica para o que foi observado no estudo de caso: o quanto o professor consegue se articular como um facilitador da aprendizagem pondo em prática as condições necessárias. É importante identificar se a relação do professor com os alunos apresenta atitude empática e se, em decorrência dela, alcança a facilitação da aprendizagem proposta pelo autor.

3. Estratégia metodológica

3.1. Procedimentos éticos

Uma vez selecionadas as estratégias metodológicas para este estudo, o primeiro passo que precede a investigação em si é elaborar o projeto de pesquisa e solicitar aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa. A solicitação de anuência do comitê incorre em submeter, além do projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dentre outros documentos comprobatórios, na Plataforma Brasil, conforme prevê a Resolução Nº 196/96 sobre trabalho envolvendo seres humanos. Assim, esta pesquisa foi elaborada com o apoio da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), por meio do Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde, e teve sua aprovação pelo CAAE 3.974.197 e parecer Nº 3.974.197, o qual está disponível para leitura no apêndice X.

3.2. A pesquisa qualitativa na perspectiva do estudo de caso

Esta é uma pesquisa com objetivo descritivo a qual se valerá de um estudo de caso com observação não-participante através do método da análise de conteúdo em seu tratamento de dados. Pela característica do método, o estudo consiste em observações com o mínimo de interferência, buscando captar os dados da maneira mais natural possível, uma vez que o intuito é compreender a dinâmica das relações que se estabelecem em sala de aula entre professor e aluno. Assim, as observações buscaram a compreensão do significado das experiências observadas.

Relembre-se que o objeto da investigação foi a atitude empática, ou seja, o movimento que sugere o esforço do professor no sentido de compreender empaticamente seus alunos a fim de alcançar facilitação da aprendizagem. Reitere-se, em tempo, que registrar atitude empática é diferente de registrar empatia, visto que o primeiro pode ser caracterizado por atitudes tomadas pelo professor que demonstram o esforço de compreender o aluno, buscando facilitar a aprendizagem, enquanto que o segundo é mais complexo de se caracterizar.

Dessa forma, a pesquisa seguirá pelo modelo qualitativo, utilizando como método o estudo de caso, tendo em vista o recorte da investigação. Inspirado por Yin (1993;2005) e Stake (1994; 1999), o método de estudo de caso é a alternativa mais

adequada porque confere uma aproximação apropriada aos participantes que vivenciam o objeto da investigação. Yin (2005) defende que a utilização do estudo de caso nasce da necessidade de se estudar e compreender fenômenos sociais complexos. Nesse sentido, o método deve ser usado quando se lida com condições contextuais específicas, de modo que essas condições possam exercer pertinência na pesquisa, como é o caso da investigação acerca da atitude empática do professor com seus alunos aplicada ao contexto da sala de aula. Para o autor, “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

A lógica do estudo de caso está pautada num processo que percorre a coleta dos dados no contexto onde o fenômeno se manifesta, com posterior análise e interpretação dessas informações. Sob essa perspectiva, Dooley (2002) também alega que o estudo de caso é vantajoso porque sua aplicação dialoga diretamente com contextos contemporâneos da vida real:

Investigadores de várias disciplinas usam o método de investigação do estudo de caso para desenvolver teoria, para produzir nova teoria, para contestar ou desafiar teoria, para explicar uma situação, para estabelecer uma base de aplicação de soluções para situações, para explorar, ou para descrever um objeto ou fenômeno
(DOOLEY, 2002, p. 343 e 344).

Outra característica interessante do estudo de caso é que por meio do caso estudado é possível que haja transferibilidade do fenômeno para outros casos, com os mesmos ou até outros contextos. De acordo com Stake (1999), há possibilidade de aprender coisas gerais a partir de casos particulares:

(...) dos casos particulares, as pessoas, podem aprender muitas coisas que são gerais. Fazem-no, em parte, porque estão familiarizadas com outros casos, aos quais acrescentam o novo e, assim, formam um conjunto que permite a generalização, uma oportunidade nova de poder modificar antigas generalizações
(STAKE, 1999, p. 78).

Ainda, o método do estudo de caso possibilita diferentes coletas de dados para a investigação, pois além das observações, ainda cabe a aplicação de formulários e entrevistas. Desse modo, será possível compreender como as atitudes empáticas do professor podem causar implicações no sentido de facilitar o processo de

aprendizagem. Nesse sentido, os instrumentos para a coleta de dados, organizados cronologicamente na ordem de suas conduções foram:

- 1) A observação não-participante de todas as aulas durante os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2019, com registro em diário de campo. As observações foram feitas buscando a menor interferência possível e tiveram por objetivo analisar criteriosamente os momentos de troca entre o professor e alunos, especialmente quando houve elucidação e transmissão de conteúdo. Com elas, o objetivo é identificar a presença ou ausência de atitudes empáticas do professor para com os alunos:

O diário é a expressão diacrônica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação. (VÁZQUEZ e ANGULO, 2003, p.39).

Por se tratar de um fenômeno muito específico, para sua identificação adequada, foi necessária uma análise pormenorizada. Logo, os registros foram feitos de forma descritiva em diário de campo, com os quais desejei captar o máximo de detalhes possíveis. Então, em momento posterior aos registros desses dados, foi feita a análise a fim de detectar a presença ou ausência das atitudes empáticas.

- 2) O professor respondeu um instrumento de caracterização da empatia através da escala auto avaliativa denominada Interpersonal Reactivity Index (IRI) proposta por Davis (1983), que avalia componentes cognitivos e afetivos da empatia, compreendendo essa como sendo um construto multidimensional. É relevante mencionar, em tempo, que a perspectiva de Davis dialoga com o construto de Rogers (1975), que também defende que ao se movimentar para compreender o outro através da perspectiva dele, é preciso tanto entender o que ele sente, quanto o que ele pensa. Este instrumento é questionário autoavaliativo com uma estrutura tetrafatorial para a explicação dos dados, com 28 itens agrupados em blocos de características divididas entre escalas cognitivas e afetivas, conforme demonstra o Apêndice IV.

O respondente analisa quatro escalas, sendo a metade delas afetivas e a outra, cognitivas. Na parte afetiva, a subescala de 'angústia pessoal' se relaciona com as sensações subjetivas de incômodo ou ansiedade produzidas pelo self quando o indivíduo se depara com situações tensas ou de emergência e a 'consideração empática' avalia a motivação que o indivíduo tem para ajudar outras pessoas ou mesmo por quem se sente afetos empáticos. Assim, a primeira seria mais autodirigida e a segunda, pró-social. Já na dimensão cognitiva, a primeira subescala é a tomada de perspectiva, a qual se relaciona com a habilidade que o indivíduo possui de se colocar no lugar de outras pessoas, tomando suas perspectivas e imaginando o que elas sentem ou pensam e a segunda subescala é a fantasia cuja ideia está na tendência que o indivíduo tem de transpor a si mesmo, imaginativamente, colocando-se no lugar de personagens de filmes e/ou livros. (Davis, 1983, p. 114).

Adotei esse formulário após constatar que ele também havia sido utilizado em outras pesquisas cujo objeto de pesquisa estava em torno da empatia, como as citadas no capítulo em que trato do contexto das pesquisas nesse campo. Ademais, por ter encontrado um estudo brasileiro realizado por universidades federais brasileiras que validaram sua utilização em língua portuguesa, intitulado *Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI)* conduzido e publicado por Sampaio, Guimarães, Camino, Formiga e Menezes em 2011, o qual referencio na bibliografia.

3) Um formulário foi preenchido com os alunos cuja finalidade era apurar a percepção que eles têm do professor, observando seu processo de aprendizagem (facilidades e dificuldades), além de compreender as possíveis implicações que as atitudes empáticas por parte do professor podem exercer sobre os alunos. As perguntas e as informações que se desejava apurar com cada uma delas constam, na íntegra, no Apêndice II. É importante esclarecer que, inicialmente a ideia era conduzir uma entrevista com os alunos, mas como no dia da realização os alunos não se sentiram à vontade para a gravação do áudio, a proposta foi adequada. Assim, o pesquisador realizou as perguntas do formulário aos alunos, eles responderam oralmente e o próprio pesquisador as

registrou nos formulários. É relevante também mencionar que, como planejado previamente, a dinâmica da condução desse momento foi organizada com os alunos em dupla ou trio. Acreditamos que os dispor com um ou mais colegas de turma os deixaria mais confortáveis para responder às perguntas e até mesmo refletir sobre elas conjuntamente.

4) Entrevista estruturada com o professor, a qual foi composta de perguntas muito parecidas com as feitas aos alunos no formulário, com a finalidade de identificar se o professor se percebe agindo com atitudes empáticas e se ele acredita que essas atitudes possam ter contribuído para que o alunos pudessem aprender com mais facilidade. As perguntas e as informações que se desejava apurar com cada uma delas constam, na íntegra, no Apêndice VI.

Acredito que ter uma compreensão clara da perspectiva do professor e do aluno tanto através das observações, como pelos outros instrumentos de coletas de dados (autoavaliação, formulários ou entrevista) contribui para uma análise de dados mais ampla do fenômeno considerando a riqueza de detalhes envolvida e sua subjetividade. Diferentemente da escala, que já estava pronta e validada, as perguntas do formulário e o roteiro da entrevista foram desenvolvidos por mim em conjunto com meu orientador especificamente para esta pesquisa, conforme apêndices II e VI.

Sendo assim, este trabalho se propõe a analisar os dados sob a ótica de uma triangulação das coletas: as observações, a autoavaliação, os formulários e a entrevista. Essa proposta visa a trazer mais consistência para a análise, assegurando que a pesquisa alcance o objetivo de identificar se houve ou não atitude empática por parte do professor e se, na sua ocorrência, houve facilitação da aprendizagem. Nesse sentido, a pretensão de identificar a ocorrência da atitude empática se dará a partir da análise dos momentos em que o professor demonstrou um movimento, um esforço no sentido de compreender seus alunos como se na perspectiva deles estivesse, utilizando dessa atitude para se comunicar com eles de forma autêntica com o fim de promover facilitação da aprendizagem.

3.3. Análise de dados

A amostra escolhida para coleta de dados foi constituída pelo estudo de caso de um professor de química, atuante numa turma de ensino médio do Colégio Estadual Mathias Neto, pertencente à rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, na cidade de Macaé. O professor e a turma foram observados continuamente durante os dois primeiros bimestres do ano letivo de 2019. A turma observada foi de terceiro ano de ensino médio e continha ao todo trinta e dois alunos matriculados.

A disciplina de química foi escolhida porque havia o interesse de privilegiar um componente curricular de ciências e que, ao mesmo tempo, também configurasse uma disciplina cujos conteúdos são comumente caracterizados pelos alunos como difíceis do ponto de vista de apreensão do conhecimento científico. A escola e o professor foram escolhidos em virtude da facilidade logística, já que são acessíveis dentro da minha realidade, mas também porque sou servidor e docente da mesma rede, de modo que tenho a intenção de contribuir com os resultados da pesquisa no sentido dar uma devolutiva sobre possíveis meios de facilitação da aprendizagem através da abordagem empática.

Ao todo, foram registrados dez encontros, os quais correspondem a vinte aulas, tendo em vista que a cada encontro, aconteciam duas aulas consecutivas de cinquenta minutos, cada. Nesse sentido, os registros contemplam as articulações feitas entre professor e alunos em encontros que duraram uma hora e quarenta minutos. É relevante, desde já, comentar que, por mais que os registros busquem retratar na íntegra todas as ocorrências na perspectiva isenta do observador não-participante, há uma fragilidade no sentido de que alguma ocorrência porventura possa não ter sido registrada integralmente e também que, ao registrar, possa ocorrer, ainda que inconscientemente, uma impressão das minhas perspectivas enquanto pessoa interessada no fenômeno pesquisado.

Para a análise dos dados coletados e seus resultados, seguirei a perspectiva da técnica da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2010). Sua definição se fundamenta como sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações. A utilização da técnica perpassa por um procedimento objetivo e sistemático cujo fim é descrever o conteúdo das mensagens analisadas. Nesse sentido, cheguei à conclusão de que seria adequado utilizar essa técnica para analisar

os dados coletados tanto no diário de campo quanto nos formulários dos alunos e na entrevista com o professor.

É importante elucidar que o processo atravessa três etapas para organizar a análise. Bardin (2010) sugere primeiro uma pré-análise como sendo o momento de sistematizar as ideias iniciais, tornando o processo operacional, é basicamente a fase de organização do material em si. É na pré-análise que escolhemos os documentos que serão analisados, formulamos as hipóteses, descrevemos os objetivos e elaboramos os indicadores que nortearão a interpretação final dos dados. Nesta pesquisa, a fase da pré-análise é representada pelos momentos de registros no caderno de campo e na transcrição dos formulários e das entrevistas.

A pré-análise é seguida da fase de exploração do material, a qual se constitui pela codificação, classificação e categorização do material. Foi nessa fase que analisei as falas dos formulários, da entrevista e os registros feitos em diário de campo para destacar fragmentos de texto que demonstrassem relação com os objetivos da investigação. Esses fragmentos foram denominados unidades de significado para serem relacionados com as categorias teóricas. O quadro a seguir demonstra uma sinopse da pesquisa empírica, vinculando a fonte de coleta dos dados empíricos ao objetivo específico e às categorias teóricas.

Quadro 1 – Síntese da Pesquisa Empírica

FONTE DE DADOS	OBJETIVO ESPECÍFICO	CATEGORIAS TEÓRICAS
Diário de observação de aulas	Identificar a ocorrência de atitudes empáticas em sala de aula por parte do professor.	Atitude empática
Formulário	Elucidar se os estudantes reconhecem o professor como empático, identificam suas atitudes empáticas e percebem a influência dessas atitudes no processo de aprendizagem.	Atitude empática; Processo de aprendizagem.

Formulário auto avaliativo (IRI Index)	Avaliar a habilidade empática do professor.	Empatia
Entrevista	Reconhecer a atitude empática e verificar se há influência no processo de facilitação da aprendizagem.	Atitude empática; Empatia; Aprendizagem

Para compor a categorização das informações, será utilizada a ferramenta *Wordle* de processamento de dados para a criação de nuvem de palavras. Trata-se de uma aplicação disponível gratuitamente na internet cuja finalidade é gerar nuvens de palavras em arranjo gráfico em duas dimensões. Sendo assim, uma nuvem de palavras é a representação gráfico-visual que mostra o grau de frequência com que determinadas palavras aparecem em um texto. Nessa perspectiva, quanto mais a palavra é utilizada, mais evidente fica a representação dessa palavra no gráfico. Diferentes fontes, cores e tamanhos são utilizados para mostrar as palavras, indicando o que seria mais recorrente no texto-base para a formação da nuvem. Vilela, Ribeiro e Batista (2020) sugerem que o uso de nuvens de palavras como ferramenta de análise do conteúdo proporciona aos pesquisadores a oportunidade de potencializar o olhar sobre o material coletado e, assim, aperfeiçoar a pesquisa unindo metodologia e tecnologia.

A terceira e última fase se encarrega do tratamento dos resultados, com a devida interpretação desses. O objetivo é tratar os resultados para que sejam demonstrados de forma significativa, utilizando de operações que apresentem os dados de forma organizada, como através de estatísticas descritivas (percentuais), quadros ou qualquer estrutura que compile as informações, destacando as de maior relevância para a análise. Uma vez que essa organização tenha sido feita, então é o momento de o pesquisador propor inferências e interpretações, tratando e relacionando as descobertas realizadas com os objetivos da investigação. O quadro a seguir demonstra o tratamento dos dados nesses moldes, apresentando o fragmento do texto, a unidade de significado à qual ele corresponde relacionada com a categoria teórica:

Quadro 2 – Tratamento dos dados – Terceiro Turno

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
3	Para fazê-los compreender melhor sobre pressão (tópico complementar), utilizou seringas como exemplo e buscou confirmar se todos estavam entendendo essas correlações, bem como compreendendo o conteúdo. A resposta foi entusiasmada e positiva.	A resposta foi entusiasmada e positiva.	Atitude empática

Na sequência, após a apresentação dos dados, seguirá o texto com a interpretação dos dados. Nesse sentido, cabe mais uma vez reiterar que a análise passa pela minha subjetividade e que as inferências feitas não podem perder de vista a minha condição de professor, que também vivencia relações com alunos em sala de aula e que, ainda que haja esforço significativo para que a análise seja feita com isenção, pode haver influência ideológica do pesquisador. Nesse sentido, movimentar-se para controlar a ideologia, contudo, é pertinente frisar que o controle não configura supressão integral.

Ainda sobre possíveis fragilidades referentes aos instrumentos de coleta dos dados e a análise, é relevante também alertar que assim como a interpretação dos dados pode ser frágil em virtude da subjetividade e historicidade do pesquisador, também os formulários e a entrevista apresentam limitações. Os formulários porque se limitam a apurar as informações que nele constam, de modo que condicionam o respondente a tomar perspectivas direcionadas pela estrutura das perguntas. Da mesma forma se assemelha a entrevista, tendo em vista que também apresenta características de diretividade pela estruturação das perguntas. Especialmente o formulário para mensurar a escala de empatia, o *IRI*, ainda que validado e recomendado como um instrumento válido de escala psicométrica que se proponha a avaliar a empatia de forma multidimensional, sua abordagem pode, em algum aspecto, deixar de abarcar outros sentimentos empáticos que não são por ele avaliados.

3.4. Contexto da pesquisa: Colégio Estadual Matias Neto

O Colégio Estadual Matias Neto, situado no Centro da cidade de Macaé (RJ), integra a regional Norte Fluminense da rede estadual de ensino. É uma escola de ensino médio e ensino de jovens e adultos (EJA), funcionando em três turnos: manhã, tarde e noite. Recebe este nome como homenagem ao professor e poeta macaense Ignácio Giraldo Matias Netto. Perto de completar seu primeiro centenário, a escola atende alunos de diversos bairros da cidade, em função de sua localização central, com variedade de gênero, etnias e classe social, ainda que em maioria os alunos sejam de classe C, D e E.

É pertinente mencionar que, por ser uma escola estadual, está inserida num contexto de vulnerabilidade estrutural dados os baixos investimentos nessa área pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Essa falta de investimento acarreta, por exemplo, numa precarização de aulas de química significativas através de experimentos. A sala de aula onde o estudo de caso foi conduzido, por exemplo, sofria com diversos problemas estruturais, dentre eles o acúmulo de infiltrações nas paredes, ar condicionado sem manutenção e higienização, porta com maçaneta quebrada, além de carteiras em estado de deterioração.

Cabe ainda registrar que para além da falta de infraestrutura, o que afeta diretamente a execução do trabalho docente, há também a falta de valorização do professor. A categoria carece de mais tempo para planejamento de suas aulas, mais suporte de supervisão educacional para desenvolvimento de seu trabalho e, não bastasse isso, está desde 2014 sem qualquer aumento salarial ou sequer correção pela inflação. É relevante registrar esses fatores porque tanto a questão estrutural quanto o suporte e valorização do professor podem contribuir para uma atmosfera escolar menos motivadora à aprendizagem.

Nesse sentido, é importante considerar que essa atmosfera pode desfavorecer o desenvolvimento da atitude empática por parte do docente. Isso porque quando submetido a essas condições, o professor pode não conseguir agir de acordo com as qualidades propostas por Rogers (1986, p. 128) no sentido de que, para promover a facilitação da aprendizagem, é necessário que ele se mostre uma pessoa congruente, real, sendo o que é. De acordo com o autor, essa autenticidade seria fundamental para que o professor consiga se relacionar com o estudante de forma verdadeira, sem

apresentar uma fachada. Sendo assim, caso o professor esteja num contexto cujas características sejam, em algum nível, nocivas à expressão de sua autenticidade, pode comprometer sua disposição para a atitude empática.

Ainda assim, é também oportuno comentar que há alunos entusiasmados e, especialmente na turma do estudo de caso, estudantes conscientes do papel da educação em suas vidas e, por isso, motivados a buscar resultados de aprendizagem. Da mesma forma, há profissionais de suporte empenhados, como coordenadores de turno e os próprios professores, que lançam mão de esforços pessoais para aprimorar os resultados de seus trabalhos, mesmo face aos obstáculos contextuais.

4. Resultados e discussões dos dados

A partir dos dados coletados, seja através das observações realizadas em sala de aula, dos formulários ou da entrevista, buscaremos identificar momentos, doravante denominamos turnos, os quais caracterizem atitude empática, ou seja, ações que demonstrem indícios de que o professor está fazendo um movimento, um esforço no sentido de captar o mundo particular do aluno como se fosse o seu próprio, sem nunca perder de vista o “como se” (Rogers, 1977). Portanto, as discussões que seguem têm duas preocupações centrais: a ocorrência da atitude empática e a sua influência no processo de aprendizagem.

4.1. A percepção do pesquisador: observação das aulas e os registros no diário de campo

Na coleta de dados realizada através das observações das aulas, há turnos que sugerem a caracterização de atitudes empáticas do professor, de modo a promover uma possível facilitação da aprendizagem no contexto das aulas de química. Um turno evidencia a busca que o professor faz pela compreensão da dificuldade que o aluno demonstra ao assimilar o conceito abordado em aula sobre ‘equilíbrio químico’, conforme registro da segunda aula observada.

Numa tentativa de facilitar a aprendizagem do aluno, o professor buscou uma ilustração prática em aula. Para isso, estabeleceu diálogo com o estudante e permitiu que ele pudesse verbalizar as dificuldades que estava enfrentando para assimilar o que estava sendo abordado. Ao constatar que o aluno conhecia um elemento correlato ao assunto, o professor se apropriou de uma nova abordagem contemplando o referencial do próprio estudante para fazê-lo compreender o conceito, obtendo êxito.

Para Rogers, a atitude empática é uma espécie de derivação da compreensão empática, ou seja, após tentar compreender de alguma forma a perspectiva do outro, uma atitude é tomada. Ao analisarmos o professor, interpretaremos essa atitude como um movimento, uma demonstração de esforço feita na busca pela compreensão de como o aluno está se sentindo e como ele está entendendo as informações que estão sendo transmitidas a ele.

Sendo assim, a atitude empática configura uma busca pela compreensão do que se passa dentro do aluno. É, portanto, uma busca pelo significado que o aluno está dando àquilo que o professor está transmitindo. Ao criar uma atmosfera favorável à aprendizagem, é esperado que o professor faça o aluno se sentir à vontade para demonstrar o que está sentindo, podendo inclusive verbalizar. Quando há essa ação por parte do aluno, ela tende a se tornar aliada do professor na compreensão do aluno. Dessa maneira, o professor pode se apropriar de recursos apropriados, partindo até mesmo do referencial do próprio aluno, a fim de auxiliá-lo no processo de compreensão do que estiver sendo dito. Em síntese, é este processo que Rogers convencionou como facilitação da aprendizagem significativa.

Os registros feitos em aula foram tratados, portanto, com a finalidade de caracterizar os momentos nos quais o professor teve atitudes empáticas ao perceber que seu(s) aluno(s) não estava(m) compreendendo o que ele havia dito. Para o tratamento desses dados foi utilizado o método de análise do conteúdo (BARDIN, 2000): os registros de observação de aula foram segmentados a partir de trechos do texto cujos fragmentos trazem unidades de significado, as quais foram designadas através de frases, expressões ou termos que remetiam às seguintes categorias teóricas: Consideração positiva incondicional; Compreensão empática; Congruência do facilitador e Atitude empática. A definição dessas categorias está diretamente atrelada à preocupação central dessa pesquisa, a qual se debruça sobre a questão de como a atitude empática do professor pode facilitar a aprendizagem, na perspectiva humanista de Carl Rogers. Cabe ainda mencionar que a definição dessas categorias temáticas foi construída a partir do referencial teórico do próprio autor, quando estipulou tais como atitudes terapêuticas necessárias ao professor, sendo esse o facilitador da aprendizagem.

Desses registros, foram obtidas onze ocorrências que se traduziram em onze turnos. No quadro abaixo é apresentado como ficou a distribuição dos turnos entre as ocorrências e categorias:

Quadro 3 – Distribuição de ocorrências por categoria teórica

Descrição da Categoria	Quantidade de ocorrências	Números dos turnos
Atitude Empática	4	3, 6, 8 e 11
Compreensão Empática	3	4, 5 e 9
Congruência do facilitador	2	1 e 10
Consideração positiva e incondicional	2	2 e 7

As categorias acima foram dispostas em ordem alfabética para melhor organização, portanto o tratamento de cada uma delas seguirá a mesma ordem; já a enumeração dos turnos está em conformidade com apêndice VIII (turnos das aulas observadas). Apresentaremos inicialmente turnos que configuram ‘atitude empática’, perpassando pelas demais até a ‘consideração positiva e incondicional’.

Sendo assim, para clara delimitação do que buscamos na categoria ‘atitude empática’, é pertinente recobrar que a atitude empática será interpretada como um movimento feito pelo professor, após a busca pela compreensão do aluno, a fim de facilitar a aprendizagem contemplando a maneira como o estudante se sente e o que pensa no momento, sobretudo acerca de que como está processando as informações que o professor está transmitindo a ele.

Na atitude empática, o professor deve buscar “compreender internamente as reações do estudante” (ROGERS, 1986, p. 131). Nesse sentido, o professor seria capaz de identificar, através da sintonia estabelecida com o aluno, se aquilo que está tentando ensinar, está, de fato, fazendo sentido para o aluno. Caso o aluno verbalize sobre essa experiência, será possível que o professor se certifique se ele realmente está assimilando.

Quando o aluno verbaliza e sugere a assimilação do que o professor lhe comunicou, então estará auxiliando o professor na compreensão desse aluno, pois dessa forma será possível que ele – o professor – se utilize do referencial do próprio aluno para ajudá-lo a compreender o objeto de estudo. Como consequência desse processo, o professor pode alcançar a aprendizagem significativa. Na perspectiva de Rogers (1975, p. 160), a aprendizagem significativa está relacionada com o conhecimento que foi desenvolvido e que pode ser aplicado na realidade, possibilitando que o aluno possa construir relações que antes não aconteciam. O autor

defende ainda que, quando essa aprendizagem acontece, ela provoca alterações na personalidade do aluno, fato que também contribui para que a aplicação do conhecimento seja ainda mais fluida. O turno a seguir sugere um acontecimento nesses moldes:

Para fazê-los compreender melhor sobre pressão (tópico complementar), utilizou seringas como exemplo e buscou confirmar se todos estavam entendendo essas correlações, bem como compreendendo o conteúdo. A resposta foi entusiasmada e positiva.
Diário de campo, 25/3/2019, 2ª aula. Apêndice I.

Neste caso, a unidade de significado presente no turno é o trecho “A resposta foi entusiasmada e positiva”, cuja categoria se enquadra na “Atitude empática”. No contexto dessa aula, os alunos demonstraram no início muita dificuldade de compreensão em relação àquilo que o professor estava falando. Logo no início da explanação, uma aluna manifestou que não estava compreendendo. O professor poderia ter simplesmente adotado uma postura de explicar o mesmo conteúdo de outra maneira, o que é esperado para que o docente obtenha êxito na explicação, uma vez que a estratégia primeira não foi bem sucedida. Em vez de adotar outra forma de explicação e seguir, o professor antes questionou os alunos se todos conheciam como uma seringa funciona. E isso aparentemente não tinha nada a ver com o conteúdo. Quando obteve a resposta da turma sinalizando que sim, conheciam, ele conduziu um raciocínio utilizando a estrutura de funcionamento de uma seringa como meio para fazer com que seus alunos entendessem o que ele queria dizer. Enquanto ele falava, olhava para os alunos para tentar perceber, assumo que pelas expressões faciais, se eles estavam acompanhando e compreendendo o que ele explicava. As atitudes do professor demonstraram preocupação e esforço em compreender como os alunos se sentiam em relação ao conteúdo que estava sendo exposto – ação dialógica com o princípio da tendência atualizante –, demonstra consideração positiva ao estabelecer comunicação com eles, respeitando a forma como eles lidam com o conteúdo.

Foi com essa postura, mantendo sua congruência, ou seja, agindo de forma autêntica ao dialogar com eles, que o professor conseguiu compreender como o referencial próprio daqueles alunos o ajudaria a explicar o conteúdo de tal maneira que eles pudessem compreender. Naquele caso específico, o docente utilizou a estrutura de funcionamento de uma seringa para explicar sobre pressão, um tópico complementar ao conteúdo da aula. Por isso, ao final da explanação, que inicialmente

se apresentava como nebulosa, os alunos verbalizaram de forma entusiasmada e positiva que tinham conseguido entender aquilo que o professor lhes transmitia. É importante frisar que não se trata meramente de alternar de uma explicação para outra, há indícios de que o professor estava preocupado em se certificar de que os alunos estavam lhe compreendendo e de que a linguagem utilizada por ele fazia sentido para os alunos.

Analisemos, agora, outro turno:

Embora este não fosse o tópico central da aula (que era “equilíbrio em soluções de eletrólitos”), o professor decidiu investir algum tempo da aula em retomar o conteúdo de cálculos com números decimais. Explicou a todos no quadro e não só aquele aluno que havia perguntado demonstrou entusiasmo com o entendimento, como outros também que observaram a explicação atentamente.

Diário de campo, 20/5/2019, 6ª aula. Apêndice I.

Embora essa aula tenha ocorrido algumas semanas após a abordada no turno anterior, ambas tinham algo em comum: o professor estava introduzindo um novo conteúdo para os alunos. Outra característica em comum nessa aula foi que mais de um aluno demonstrou, ao mesmo tempo, dificuldade em compreender aquilo que o professor comunicava. Um fato que chama a atenção na abordagem do professor nessa ocorrência é que, antes de prosseguir com a tentativa de novas explicações sobre o conteúdo, ele dedicou um tempo significativo da aula a fazer perguntas aos alunos para explorar mais profundamente as raízes de suas dúvidas. Por isso, a unidade de significado “o professor decidiu investir algum tempo da aula em retomar o conteúdo de cálculos com números decimais” foi categorizada como atitude empática. Esse movimento que o professor fez com o intuito de apurar o que alunos estavam entendendo e como eles se sentiam em relação ao que ele estava falando foi o que, aparentemente, lhe proporcionou material para saber como agir.

Foi com base nessas perguntas que o professor conseguiu identificar onde estava a raiz da dificuldade deles, que era cálculo. É interessante mencionar que os cálculos não eram o tópico central da aula, mas se tratava de um conhecimento prévio requerido para a correta interpretação do tema daquele dia. Igualmente interessante foi notar que alguns alunos que antes não estavam tão concentrados na aula, passaram a olhar atentamente para o professor enquanto ele explicava os cálculos.

Os indícios de que o professor esforçou-se para tomar a perspectiva dos alunos, “como se” um deles fossem, tal qual no turno anterior, eram sugeridos pelo jeito que ele elaborava as perguntas de maneira a tentar compreender suas reações, tentando demonstrar naturalidade com o fato dos alunos não saberem fazer cálculos com vírgula. Rogers (1986) alertava que quando o professor demonstra capacidade de compreender as reações do estudante, aumentam as probabilidades da aprendizagem. Afirmava ainda que uma diferença na percepção dos alunos pode modificar a maneira como eles lidam com o professor: a diferença seria no comportamento dos alunos, quando esses percebem que, ao invés de serem julgados, estão sendo compreendidos dos seus próprios pontos de vista.

Se cada professor se estabelecesse a tarefa de esforçar-se por reagir, uma vez ao dia, de modo não avaliativo, aceitante, empático, aos sentimentos demonstrados ou verbalizados de um estudante, acredito que descobririam o potencial deste tipo de compreensão atualmente quase não existente.
(ROGERS, 1986, p. 132)

Os turnos que serão abordados na sequência contemplam as outras três categorias tabuladas. Selecionei um turno de cada categoria para explorar na análise a seguir. Na categoria ‘compreensão empática’, me coube identificar momentos em que o professor demonstrasse disponibilidade interna para compreender o aluno, em sua própria perspectiva, ou seja, indícios de ocorrência da compreensão empática.

É pertinente registrar que a compreensão empática não necessariamente resulta na completa sintonia de pensamentos e sentimentos, o que seria empatia em essência, mas é uma ação motivada por um verdadeiro interesse por compreender aquilo que o outro está sentindo. Uma vez que o caráter afetivo dessa aproximação feita pelo professor se torna evidente, isso ajudará o aluno a ter uma comunicação mais autêntica com o professor, tendendo a uma maior abertura para dizer o que está sentindo, de modo que isso fique claro para o professor. Isso pode ser evidenciado no turno abaixo, quando o professor consegue fazer com que seus alunos verbalizem que estão em sintonia com o professor, compreendendo adequadamente o que ele está falando. Eis o turno categorizado como ‘compreensão empática’:

Mais uma vez, recorrendo ao entendimento do conhecimento prévio e experiências dos alunos, buscou saber se eles já tinham observado o que acontecia com uma barra de ferro submersa em água por muito tempo. Ao constatar que os alunos começaram a compreender suas correlações, seguiu exemplificando os processos usando ferro e alumínio como base.
Diário de campo, 03/06/2019, 8ª aula. Apêndice I.

O comportamento do professor ao elucidar o conteúdo da aula denota, como demonstrado em outros momentos, um interesse em se certificar de que o referencial utilizado para os abordar dá conta de alcançar a capacidade de entendimento deles. Logo, não se trata de uma escolha didática meramente pela própria preferência do professor ou por ser o método que melhor lhe apraze. O fato de que o processo só se move adiante em sua estratégia de explicação após ter indícios de que seus alunos estão compreendendo suas correlações sugere que ele esteja, assim, garantindo que a sua compreensão - sobre como eles estão se sentindo e percebendo o conteúdo - está minimamente adequada.

Na terceira categoria, nos debruçamos sobre o que Rogers chama de 'Congruência do facilitador'. O facilitador é o próprio professor, que entre inúmeras atribuições, também deve se responsabilizar pela atmosfera que cria em sala de aula. Proporcionar um clima propício à aprendizagem em sala de aula aproxima o professor do aluno e por essa característica, também é possível destacar que o professor se dedica à construção de um relacionamento com seus alunos, de forma autêntica. Para Rogers, ao agir com autenticidade, o facilitador da aprendizagem age diretamente com o estudante:

Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que está experimentando estão disponíveis para ela, disponíveis à sua consciência, que ela é capaz de viver sentimentos, sê-los, e é capaz de comunicá-los, se for apropriado. Significa que ela se encontra direta e pessoalmente com o estudante, encontrando-o numa base de pessoa para pessoa. Significa que está sendo ela própria, não negando a si. (ROGERS, 1986, p. 128).

No turno a seguir, é possível notar que o professor, na figura do facilitador da aprendizagem, buscou encontrar-se com sua aluna direta e pessoalmente, demonstrando não só que estava aberto para auxiliá-la, mas sobretudo disposto, enquanto pessoa, a contribuir para ajudá-la:

Uma aluna chamou pelo professor 2 vezes demonstrando dificuldade com cálculos. O professor falou sorrindo e em tom muito amigável que a cota dela de perguntas havia se encerrado, mas ela indagou dizendo "Ah, professor, não faz isso não". O professor a olhou sorrindo e demonstrou certa abertura para outras possíveis perguntas.
Diário de campo, 18/03/2019, 1ª aula. Apêndice I.

A unidade de significado está contida no exato momento em que “o professor a olhou sorrindo e demonstrou certa abertura para outras possíveis perguntas.” Havia na forma como o professor falava com a aluna e no jeito com que se direcionava a ela, incluindo seu sorriso e seu olhar, uma linguagem que indicava que ele estava ali, verdadeiramente aberto e disponível para ajudá-la.

A quarta categoria selecionada para a análise das observações das aulas é a ‘Consideração positiva e incondicional’. Essa consideração do facilitador consiste em demonstrar para o aluno que ele é aceito, ainda que se mostre amedrontado ou mesmo desanimado, e que o professor acredita nele. Rogers defende que essa atitude do facilitador pode ser fundamental para estabelecer condições apropriadas de aprendizagem:

(...) É um carinho pelo estudante, mas um carinho que não é possessivo. É uma aceitação deste outro indivíduo como sendo uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. É uma confiança básica – a crença de que essa outra pessoa é, de algum modo, fundamentalmente digna de confiança. Quer o chamemos de apreço, aceitação, confiança, ou qualquer outro nome, o sentimento se mostra numa variedade de maneiras observáveis. O facilitador que possua um grau considerável desta atitude pode aceitar plenamente o temor e a hesitação com que o estudante aborda um novo problema, e também aceitar a satisfação do aluno em sua realização. Um professor desse tipo pode aceitar a apatia ocasional do estudante, seus desejos erráticos de explorar estradas secundárias do conhecimento, assim como os seus esforços disciplinados na consecução de objetivos mais importantes. Pode aceitar sentimentos pessoais que, ao mesmo tempo, perturbam e promovem a aprendizagem – rivalidade com um dos irmãos, ódio pela autoridade, preocupação com a adequação pessoal. O que estamos descrevendo é o apreço por um estudante como ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. O apreço pelo estudante ou a sua aceitação, por parte do facilitador, constitui uma expressão operacional de sua fé e confiança essenciais na capacidade do organismo humano. (ROGERS, 1986, p. 130).

No turno a seguir, o professor demonstra reconhecer o esforço de sua aluna e se mostra disponível para contribuir com a evolução dela, ainda que, naquele momento, seus esforços ainda fossem muito pequenos:

A aula foi iniciada com o professor verificando quem havia feito os exercícios deixados na última aula. Uma aluna chegou atrasada, mas falou com o professor que havia tentado fazer os exercícios e que infelizmente não havia conseguido realizar 3 deles. O professor a questionou sobre seu atraso e sobre as atividades não realizadas. A aluna indagou dizendo “Poxa, professor, eu estou tentando”. O professor reconheceu seu esforço (ela foi uma das alunas que demonstrou bastante atenção na explicação do conteúdo na aula anterior) e decidiu conceder a ela o visto pelas atividades realizadas. Diário de campo, 20/05/2019, 6ª aula. Apêndice I.

Esta ocorrência traz um recorte com um indício bastante explícito de que o professor demonstra sua consideração positiva com o aluno, a unidade de significado extraída está no trecho em que “A aluna indagou dizendo ‘Poxa, professor, eu estou tentando’. O professor reconheceu seu esforço.” Essa foi uma situação de interação muito interessante de ser observada porque foi possível notar que, embora o professor tenha claramente demonstrado sua consideração positiva, no momento anterior a arguição da aluna ele ainda não a tinha feito. Isso chama a atenção em dois pontos de vista. No primeiro ponto, destaco o aspecto de que um professor que não esteja disposto a ter essa consideração positiva e incondicional não demonstraria abertura para a ouvir a arguição ou, ainda que a ouvisse, possivelmente manteria seu posicionamento, mesmo identificando o esforço do aluno em dar o seu melhor. Já no segundo, é também necessário destacar que a disponibilidade para demonstrar a consideração pelo aluno pode não surgir naturalmente, afinal, há que se considerar também que o professor, no momento da arguição, acaba fazendo um juízo de valor daquele aluno com a finalidade de apurar se as informações apresentadas por ele são ou não verdadeiras. Nesse sentido, assim como ocorreu nessa situação com o professor observado, pode ocorrer que o docente necessite de algum estímulo do seu aluno para despertar sua consideração positiva e incondicional, ou mesmo, demonstrá-la na prática.

Para além dos turnos explorados acima, tratando cada um de uma categoria, houve uma situação específica ocorrida na sétima aula que observei que me chamou atenção por apresentar, numa única ocorrência, características de todas as quatro categorias teóricas. Nela, o facilitador interage com um aluno que, embora devesse estar em sala participando da aula, estava no pátio da escola aguardando que a aula acabasse. Por se tratar de uma turma de terceiro ano de ensino médio, é esperado que os alunos tenham desenvolvido alguma maturidade e que, por conta própria, assumam suas responsabilidades acadêmicas, como o compromisso da assiduidade das aulas. Este aluno, contudo, aparentemente havia desistido da disciplina de química porque acreditava que não tinha potencial para compreendê-la. Foi na ação do facilitador, utilizando-se de compreensão e atitude empática, que foi possível reverter esse quadro.

No registro do turno é possível observar não só que o facilitador demonstrou consideração positiva e incondicional em relação ao seu aluno, como também o fez

se apropriar da sua condição de tendência atualizante, fazendo-o perceber que ele era plenamente capaz de conseguir assimilar o que o professor se propunha a ensinar. Dada a congruência com que o facilitador se propôs na abordagem com o aluno, demonstrando compreensão empática, obteve sintonia com ele e como consequência um acordo que tornou possível que o aluno que o aluno quebrasse a barreira antes construída para sua aprendizagem. Eis o turno:

Enquanto aguardava os alunos realizarem o teste, o professor caminhava pela sala observando os alunos, mostrando-se disponível para tirar possíveis dúvidas sobre as questões e em determinado parou numa janela da sala, que estava aberta. Dali, o professor avistou um aluno daquela turma (a quem chamarei de Fabrício – nome fictício) que estava no pátio da escola (a sala onde estávamos era situada no primeiro andar e o aluno estava no nível térreo), mas que não compareceu para realizar o teste. O professor gritou por ele da janela e o convidou para vir à sala e participar da aula. (...) O aluno que estava no pátio chegou à sala. Ao entrar, falou para o professor que ele não conseguia entender química e que por isso preferia não ir às aulas. Foi então que o professor iniciou um diálogo com ele e, na tentativa de motivá-lo a participar das aulas, propôs um acordo cujo foco era fazer o aluno passar a ter assiduidade nas aulas. O professor se comprometeu em ajudá-lo e disse ao aluno que naquele momento “tentar era mais importante do que obter êxito”. O aluno aceitou o acordo e se comprometeu a estar presente nas próximas aulas.

Diário de campo, 27/05/2019, 7ª aula. Apêndice I.

Essa ocorrência foi realmente interessante, tanto por abarcar em seu conteúdo diferentes unidades de significado para cada uma das categorias, quanto pela característica do fato em si. E pela característica dele estamos assumindo as atitudes tomadas pelo professor para além das paredes da sua própria sala de aula. É esperado de um docente que ele zele pela assiduidade dos seus estudantes e que se esforce para a motivação deles, seja pela aprendizagem propriamente, seja para o desestímulo com os estudos e até mesmo evitar a evasão. Mesmo assim, convencionalmente as atitudes para promoção desses objetivos costuma se limitar ao espaço da sala de aula e, nessa aula, o professor foi além disso.

É louvável que se destaque isso porque em tempos de duras críticas à educação e aos seus profissionais, temos um contraponto importante. Esse registro é contundente e evidencia que o professor, por vezes, vai além daquilo que é esperado que se faça para garantir ou, ao menos tentar, que seus alunos aprendam. Registre-se que neste caso a atitude é proveniente muito mais de uma natureza individual, de um desejo próprio de realizar o que se considera razoável e por acreditar no potencial de transformação do seu trabalho, da educação, do que porque existe uma norma, uma regra ou qualquer outro estímulo externo que demande do professor tais ações.

Sendo assim, nesse mesmo turno, com as atitudes do professor, há diferentes unidades de significado para cada uma das categorias teóricas desse estudo, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 4 – Unidades de significado referentes ao turno oito

CATEGORIA TEÓRICA	UNIDADE DE SIGNIFICADO
Congruência do Facilitador	(...) Foi então que o professor iniciou um diálogo com ele e (...)
Consideração Positiva e Incondicional	(...) O professor gritou por ele da janela e o convidou para vir à sala e participar da aula (...)
Compreensão Empática	(...) propôs um acordo cujo foco era fazer o aluno passar a ter assiduidade nas aulas (...)
Atitude Empática	(...) O professor se comprometeu em ajudá-lo e disse ao aluno que naquele momento “tentar era mais importante do que obter êxito” (...)

No momento em que o professor iniciou o diálogo, o que indicava haver congruência do facilitador em sua fala era a maneira autêntica com que ele se direcionava ao estudante, demonstrando-se disponível para ajudá-lo, sem julgar todas as suas ausências na aula anterior. É importante notar que o professor continuou com essa abordagem, mesmo após ter ouvido do estudante que ele já havia desistido de química, porque ele não conseguia entender. Novamente, reforço, que embora seja esperado do professor que ele busque diferentes estratégias para fazer seus alunos se motivarem e aprenderem, estamos falando nesse contexto de um aluno de terceiro ano de ensino médio, para os quais os professores já depositam bastante responsabilidade sobre seus próprios resultados dada a esperada maturidade que eles deveriam ter a essa altura da vida escolar. Mesmo assim, o professor se absteve de julgar a fala e o comportamento do aluno e se concentrou em tentar dissuadi-lo da sua decisão de desistir de química. Da mesma forma, se situa a consideração positiva e incondicional, pois baseia-se na ideia de que o professor continuou acreditando no potencial daquele aluno, fato evidenciado tanto pela sua postura de convocar o aluno

para sua aula, mesmo após ter ouvido dos outros alunos em sala que aquele já havia desistido, quanto por ter continuado a acreditar que ele seria capaz de participar das aulas e aprender química.

Para além de demonstrar sua autenticidade e confiança no potencial do aluno, o professor também agiu de modo a sugerir compreensão empática e atitude empática. Os indícios da compreensão estão relacionados com a abordagem do professor como alguém que se dispôs a compreender o porquê de o aluno não estar frequentando as suas aulas por meio de perguntas e de uma escuta atenta. Chamo atenção para o fato de que essa aula ocorreu no dia 27 de maio, quando o ano letivo havia iniciado no dia 6 de fevereiro. Naquele dia, o professor aplicava um teste já do segundo bimestre, portanto. Não que fosse tarde para o aluno retomar seus estudos, mas este é um dado interessante porque o professor utilizou-se do tempo ainda disponível ao longo do ano letivo para convencer o aluno de que ele estava equivocado em desistir da disciplina, porque embora já se tivesse perdido algum, ainda havia bastante para se recuperar. Na sequência, após propor um acordo com o aluno, o professor, ao perceber que ele lhe ouvia – e que também demonstrava abertura para o diálogo, possivelmente pela atmosfera criada –, agiu no sentido de demonstrar estar comprometido com o aluno, como se pudesse indicar que compreendia a sua perspectiva e o apoiava naquelas condições. Para reforçar essa sintonia com o aluno, buscou também aliviá-lo do peso de ter que obter êxito, falando que para ele era mais importante tentar do que efetivamente conseguir algo. Essas ações vão de encontro ao que Rogers (1986) defende como uma confiança no organismo humano, pois para agir como um facilitador da aprendizagem é necessário confiar no organismo humano e em suas potencialidades:

Se desconfio do ser humano, então tenho de abarrotá-lo de informações de minha própria escolha, para que não siga o seu caminho errado. Contudo, se confio na capacidade que tem o ser humano de desenvolver a sua própria personalidade, então posso fornecer-lhe muitas oportunidades e permitir-lhe que escolha o seu próprio caminho e direção, em sua aprendizagem. Ficou claro, acredito eu, que os professores cujo trabalho descrevi nos capítulos precedentes apoiam-se basicamente na tendência à realização, tendência à atualização de seus estudantes. Eles estão baseando seu trabalho na hipótese de que estudantes que estejam em contato real com problemas que lhes são relevantes desejam aprender, desejam crescer, buscam descobrir, esforçam-se por dominar, querem criar e mover-se no sentido da autodisciplina. O professor está tentando desenvolver na sala de aula uma quantidade de clima e uma qualidade de relacionamento pessoal com os estudantes que permitam a essas tendências naturais chegarem à sua fruição.

(ROGERS, 1986, p. 134)

Na seção seguinte, seguiremos com a análise dos dados coletados, neste momento abordando a autopercepção do professor em relação à empatia. Esse instrumento foi utilizado como forma de complementar a análise tanto daquilo que foi observado durante as aulas quanto dos dados gerados a partir da entrevista com o próprio professor e dos formulários preenchidos com os alunos.

4.2. A auto percepção do professor em relação à empatia: IRI INDEX e entrevista

Uma das estratégias utilizadas para buscar a caracterização das atitudes empáticas do professor foi o uso de um formulário de percepção autoavaliativa de empatia, em inglês, *Interpersonal Reactivity Index (IRI)*, proposto por Davis (1983). Conforme apresentado nas estratégias metodológicas, este formulário se propõe a avaliar tanto componentes cognitivos quanto afetivos da empatia, compreendendo-a como um construto multidimensional. O *template* do formulário já validado em português está disponível no apêndice IV. A seguir está o formulário respondido pelo professor.

Quadro 5 – Interpersonal Reactivity Index (IRI) – Formulário de autoavaliação de empatia respondido pelo professor

Interpersonal Reactivity Index (IRI) - Davis, M.H.						
Fatores de autoavaliação		5	4	3	2	1
FS	Tenho facilidade de assumir a posição de um personagem de filme.		4			
	Depois de ver uma peça de teatro ou um filme sinto-me envolvido com seus personagens.	5				
	Habitualmente me envolvo emocionalmente com filmes e/ou livros.	5				
	Sinto emoções de um personagem de filme como se fossem minhas próprias emoções.	5				
	Sou neutro quando vejo filmes.					1
	Costumo fantasiar com coisas que poderiam me acontecer.			3		
	Quando vejo uma história interessante, imagino como me sentiria se ela estivesse acontecendo comigo.		4			
CE	Preocupo-me com as pessoas que não têm uma boa qualidade de vida.	5				
	Sinto compaixão quando alguém é tratado injustamente.	5				
	Incomodo-me com as coisas ruins que acontecem aos outros.	5				
	Fico comovido com os problemas dos outros.	5				
	Quando vejo que se aproveitam de alguém, sinto necessidade de protegê-lo.	5				
	Costumo me emocionar com as coisas que vejo acontecer aos outros.		4			

	Descrevo-me como uma pessoa de “coração mole” (muito sensível).			3		
AP	Habitualmente fico nervoso quando vejo pessoas feridas.	5				
	Fico apreensivo em situações emergenciais.		4			
	Fico tenso em situações de fortes emoções.		4			
	Tendo a perder o controle durante emergências.				2	
	Sinto-me indefeso numa situação emotiva.			3		
	Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.					1
TP	Tento compreender meus amigos imaginando como eles veem as coisas.	5				
	Escuto os argumentos dos outros, mesmo estando convicto de minha opinião.	5				
	Antes de tomar alguma decisão procuro avaliar todas as perspectivas.	5				
	Tento compreender o argumento dos outros.	5				
	Imagino como as pessoas se sentem quando eu as critico.	5				
	Coloco-me no lugar do outro se eu me preocupo com ele.	5				

A análise do formulário auto avaliativo se dá pela soma dos pontos atribuídos a cada subescala para assim saber como ele se enxerga em cada perspectiva. É possível constatar, a partir das respostas do professor, que ele forma uma autoimagem consideravelmente empática, de um modo geral. Ainda, nesse cenário, o professor demonstra maior índice de empatia cognitiva quando comparadas suas notas atribuídas à empatia afetiva, conforme demonstra o quadro síntese abaixo.

Quadro 6 – Síntese das respostas do Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Fator de autoavaliação	Tipo de empatia	Pontuação	Total
Angústia Pessoal	Afetiva	19/30	51/65
Compreensão Empática		32/35	
Tomada de Perspectiva	Cognitiva	30/30	61/65
Fantasia		31/35	

Analisemos primeiro o tipo de empatia afetiva, na qual estavam dois fatores: a angústia pessoal e a compreensão empática. Notemos que a categoria em que o professor pontuou menos foi a ‘Angústia Pessoal’, o que sugere que ele produz, em menor escala, sensações subjetivas de incômodo ou ansiedade quando se depara com situações tensas ou de emergência. Segundo Davis (1994), as pessoas que

demonstram menor escala nessa categoria, podem apresentar um comportamento mais autodirigido ou até egoísticas, uma vez que suas respostas indicariam uma baixa preocupação frente à condição de necessidade do outro. Em outras palavras, isso indicaria uma pessoa cujos comportamentos poderiam ser de mais afastamento ao invés de comportamentos de ajuda em situações de tensão envolvendo outras pessoas. A pontuação obtida pelo professor na AP corresponde a 63,3% do total, o que indica também que ele apresenta mais da metade do potencial em manifestar sua angústia pessoal frente a situações de tensão. Ainda que não seja uma proporção expressiva, o fato de o professor pontuar mais da metade do potencial tende a sugerir que, numa situação em sala de aula, ele teria mais de 60% de chances de demonstrar sua disposição de ajudar numa situação envolvendo tensão com seus alunos.

Já em relação ao outro fator, a 'Compreensão Empática', o professor apresenta índice bem mais elevado, com 91,4% de aproveitamento. Esse fator avalia a motivação que o professor demonstra em ajudar outras pessoas pelas quais sente afeto empático. Se levarmos em consideração os diferentes momentos registrados no diário de campo e analisados na seção anterior, encontraremos uma relação íntima entre as situações nas quais o professor mostrou-se motivado em ajudar seus alunos, buscando, para isso, comunicar-se com eles e se certificar de que os compreendia antes de agir. O quadro 3, onde são apresentadas as ocorrências por categoria teórica já demonstrava que, dentre os 11 turnos analisados, em 7 deles havia unidades de significados que apontavam ou para atitude empática ou para compreensão empática. Logo, a autoavaliação do professor neste aspecto corrobora com o que fora constatado pelas observações em sala de aula, sugerindo seu perfil pró-social com potencial de agir e compreender empaticamente seus alunos.

Na empatia cognitiva a autoavaliação do professor é ainda mais expressiva. No fator 'Tomada de Perspectiva', o professor atingiu 100% de aproveitamento em sua autoavaliação. A TP designa a habilidade que o respondente tem de se colocar no lugar de outras pessoas, assumindo suas perspectivas, de modo a imaginar como elas pensariam se estivesse na situação delas. O resultado do professor indica que ele teria um alto potencial de tomar a perspectiva dos outros como se sua fosse. Esses dados vão na mesma direção do que indicaram o fator de compreensão empática, avaliado anteriormente. Sugere-se, portanto, que, em sala de aula, a probabilidade do professor de se colocar no lugar dos seus alunos seria expressiva.

Ainda no tipo de empatia cognitiva, no fator “Fantasia”, cuja finalidade propõe avaliar a tendência que o respondente teria de se imaginar no lugar de personagens de filmes e/ou livres, transpondo-se assim do seu próprio lugar, para aquele imaginário. Esse fator tem importância, especialmente no Brasil, porque o estudo de validação da ferramenta no país (SAMPAIO *et al.*, 2011) indicou que o nosso povo tende a demonstrar uma forte tendência para se identificar com personagens fictícios. Sugere-se que essa característica sofreria influência das telenovelas e dos programas televisivos, os quais teriam potencial para mobilizar comportamentos, opiniões e valores do brasileiro. Nessa perspectiva, assume-se que o fator fantasia indicaria a potencialidade do professor para mobilizar afetos empáticos nos seus alunos.

Por conseguinte, o que se evidencia é que a predisposição afetiva do professor é inferior à cognitiva, comparando as pontuações, dado que apresenta 78,46% de aproveitamento na empatia afetiva frente a 93,84% na empatia cognitiva. Não somente pela análise geral do formulário é possível inferir que o professor apresenta índices satisfatórios de empatia, mas também pela comparação entre os resultados da sua autoavaliação com os dados já analisados do diário de campo. Na sequência, faremos uma correlação dessas informações com a entrevista realizada com o professor.

A entrevista realizada com professor seguiu o padrão de perguntas estruturadas conforme o roteiro que segue abaixo e consta também no apêndice VI.

PERGUNTAS
1) O que você entende por empatia?
2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, que alguma atitude sua foi empática com os alunos? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimulá-lo a falar sobre)
3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com os alunos? (Inspirá-lo a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com os alunos em sala de aula.)
4) Você acredita que atitudes empáticas suas possam ter contribuído para que um aluno aprendesse com mais facilidade? Por quê?

5) Você acha que se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

A primeira pergunta tinha por finalidade obter a compreensão do professor sobre o termo empatia. Uma vez identificado o entendimento do professor acerca do conceito, a partir dele buscou-se o alinhamento com o construto proposto por Rogers e que foi adotado como base para essa investigação. O professor, ao responder a essa primeira pergunta, disse o seguinte:

Eu entendo que é eu me colocar no lugar da pessoa com quem eu estou me envolvendo. Quando eu estou, por exemplo, numa sala de aula eu tenho que me colocar no lugar do aluno quando ele não entende a matéria, o conteúdo e a abordagem que eu faço.

Apêndice VII: Transcrições da entrevista realizada com o professor.

Já era esperado que o professor buscasse relacionar o conceito de empatia com a sua própria prática docente, haja vista que ele tinha conhecimento que a pesquisa desenvolvida buscava uma análise em torno do fenômeno. Mesmo assim, sua resposta indica uma concepção de que ser empático na sala de aula consistiria em se colocar no lugar do aluno, ainda que sua fala de alguma forma sugira uma limitação, uma vez que isso seria feito quando o aluno não entende a matéria. É relevante destacar que sua fala também traz uma consciência sobre a importância de ser empático para que ele adeque sua abordagem.

Nessa acepção, o docente traz uma fala que associa o termo empatia a se colocar no lugar do aluno quando ele não entende o conteúdo, uma definição próxima da proposta por Rogers. Para o autor, a empatia pode ser compreendida como a capacidade que o professor tem de captar o mundo particular do aluno como se fosse o seu próprio. Se o professor demonstra disponibilidade em readequar sua abordagem tomando como referência o lugar do aluno, então indica que está fazendo o movimento proposto pelo autor, ou seja, salienta que possui a capacidade de fazê-lo.

Na segunda pergunta, o objetivo era explorar a percepção do professor sobre suas atitudes empáticas, buscando caracterizar como essas atitudes se manifestaram em sala de aula e suas possíveis implicações no contexto da aprendizagem. Ao ser indagado se ele alguma vez já tinha lançado mão de atitudes empáticas em sua sala de aula e como isso ocorria, prontamente respondeu:

Eu acho que todo dia. Por ser uma disciplina de exatas, eu vejo a dificuldade de muitos alunos, principalmente com cálculos numéricos. Então, de certa forma, a gente tem que voltar na subtração, na divisão... Então eu acho que são situações que na área de química é comum todos os dias.

Apêndice VII: Transcrições da entrevista realizada com o professor.

Ainda que não tenha descrito detalhadamente as circunstâncias das suas atitudes empáticas, sua justificativa situacional vai ao encontro da análise feita sobre o diário de campo no que ocorreu na 6ª aula. Naquele dia, o professor se deparou com uma situação na qual os alunos não estavam conseguindo avançar na compreensão do conteúdo porque havia uma lacuna de conhecimento sobre cálculo. Os indícios que indicavam a disposição do professor para atitude empática naquela aula estavam justamente relacionados com o fato de compreender como os alunos se sentiam em relação à execução daquele cálculo. Tratava-se de um processo atravessado por muitas perguntas para compreender como os alunos percebiam a situação para, então, adotar uma nova abordagem de elucidação.

Nessa linha de raciocínio, ao responder à pergunta dois e refletir sobre o que ele mesmo já teria identificado em sala de aula, o professor recorre a exemplificações para ilustrar aquilo que ele considera como eventos de atitudes empáticas. Segundo Rogers (1986), essas atitudes são caracterizadas pelos movimentos que o professor faz no sentido de compreender as reações do estudante com o fim de facilitar sua aprendizagem. Assim, ao expressar que vê a dificuldade dos alunos e que se disponibiliza para readequar sua estratégia de ensino, o professor identifica em seus atos características para facilitar a aprendizagem dos alunos buscando utilizar como referência as reações deles. A perspectiva do professor remete a uma das qualidades do facilitador da aprendizagem proposta por Rogers, pois o facilitador:

Empenha-se em organizar e tornar facilmente disponíveis recursos, para a aprendizagem, da mais ampla ordem possível. Esforça-se para que os alunos disponham de textos, materiais, subsídios psicológicos, pessoas, equipamentos, estágios, técnicas audiovisuais – todo o recurso concebível de que possam querer utilizar-se para o seu progresso pessoal e para a conquista de seus objetivos. (ROGERS, 1975, p. 166)

Quando foi perguntado como o professor avaliava a sua relação com os alunos, na terceira pergunta, o objetivo era analisar mais especificamente as experiências diretas dele com seus alunos na perspectiva da aprendizagem, considerando a empatia, para aferir se as atitudes dele promoveram facilitação da aprendizagem. O professor respondeu:

Eu acho que a empatia é, desde o momento em que eles não sabem pesquisar no próprio caderno, então eu já me coloco e já peço a eles para fazer essa procura no seu documento que eles têm, nesse caderno onde eles fazem anotações. Então, esse é o primeiro ponto que eu acho que eu tenho que fazer. Em segundo, quando não sabem contas, quando não entendem, eu devo voltar e tentar a explicação de outra forma. Acho que tem vários contextos aqui que eu tenho que me inserir para que o menino entenda um pouco de química.

Apêndice VII: Transcrições da entrevista realizada com o professor.

Na primeira parte da sua resposta, o professor tentou descrever que haveria configuração de empatia até mesmo nos momentos em que ele ajuda seus alunos a buscar, em seus próprios cadernos, por uma dada informação que ele sabia estar lá, mas que o aluno demonstrava dificuldade em encontrar. De certo modo, denota que precisa estar à disposição do aluno e se fazer presente, ainda que seja através de uma atitude que, em tese, não cabe. Afinal, no caso específico de encontrar algo no caderno, deveria ser atribuição trivial e não desafiadora para o aluno, no entanto, há momentos em que ele precisa se disponibilizar até mesmo com isso. Esses atos encontram eco na concepção de Rogers, pois o autor defende que o professor precisa se disponibilizar aos seus alunos como um recurso que facilitará sua aprendizagem:

O professor estaria disposto a considerar as possibilidades de conseguir, como fonte de referência, qualquer informação que um indivíduo ou todo o grupo seriamente pretendessem para aumentar os seus conhecimentos.

Ele procuraria que a qualidade da sua relação com o grupo fosse tal que as suas reações estivessem à livre disposição de todos, sem as impor e sem se tornarem numa influência restritiva. Poderia levar assim os seus alunos a sentirem o entusiasmo e a excitação da sua própria aprendizagem, sem insistir para que seguissem os seus passos; as atitudes de desinteresse, de satisfação, de espanto ou de agrado que adota frente às atividades individuais ou de grupo não se podem tornar um aliciamento ou reprovação para os alunos. (ROGERS, 1961, p. 267).

Nessa perspectiva, a fala do docente também dialoga com a proposta do autor no sentido de que ele demonstra disponibilidade para ser uma fonte de referência aos seus alunos. Ao verbalizar que identifica vários contextos nos quais deve se inserir para que seu aluno entenda química, o professor, além de remeter à importância da atitude empática, também segue na linha de movimentar-se para que seus alunos se entusiasmem pela aprendizagem, ainda que inicialmente ele tenha percebido um aparente desinteresse frente às atividades propostas, como citado no exemplo do uso dos cadernos.

No segundo momento da sua fala, o professor recorre novamente ao contexto situacional de quando precisa ensinar os alunos a fazerem cálculos, reforçando que,

por vezes, precisa retornar a conteúdos mais elementares para garantir que seus alunos lhe compreendam. E, ao final, traz uma fala dizendo que há vários contextos para os quais ele enxerga a necessidade de se inserir no universo do aluno para que ele entenda química.

Caminhando para a reta final da entrevista, a quarta pergunta tinha por objetivo identificar se o professor acreditava que suas atitudes empáticas promoveram, na visão dele mesmo, facilitação da aprendizagem de química e por quê. Sua resposta foi:

Eu acho que eu ganho credibilidade (quando tenho atitudes empáticas), credibilidade no sentido de que o que eu estou ensinando é importante e que eu quero ajudar. E eles vão junto comigo, eu acho que nesse ponto, me colocar no lugar do aluno faz essa relação ser mais próxima um do outro.
Apêndice VII: Transcrições da entrevista realizada com o professor.

A resposta do professor dialoga diretamente com o que Rogers (1985) defende acerca da aprendizagem significativa. A fala de que o professor ganha credibilidade ao utilizar de atitudes empáticas e relaciona isso com fazer os alunos perceberem que o que ele está ensinando é importante guarda relação o sentido da aprendizagem significativa:

Depois disto fica bem patente que o professor assentará a sua confiança fundamental na tendência dos seus alunos para se afirmarem. A hipótese sobre a qual isso se fundamentará é a de que os estudantes que estão em contato real com os problemas da vida procuram aprender, desejam crescer e descobrir, esperam dominar e querem criar. A sua função consistiria no desenvolvimento de uma relação pessoal com os seus alunos e de um clima nas aulas que permitissem a realização natural dessas tendências.
(ROGERS, 1985, p. 268).

Nesse sentido, quando o professor fala “eles vão junto comigo” e “me colocar no lugar do aluno faz essa relação ser mais próximo um do outro”, há forte indício de que ele está desenvolvendo a relação pessoal que o autor fala e que em consequência dela está, também, criando o clima necessário em suas aulas para estimular que os alunos alcancem aprendizagem significativa. Na pergunta final da entrevista, almejava-se evidenciar se a presença do pesquisador não-participante teria causado mudança no comportamento do professor observado, o que ele prontamente respondeu que não.

4.3. A percepção dos alunos: preenchimento dos formulários

O formulário respondido pelos estudantes foi um instrumento aplicado ao término das observações de aulas, mais especificamente após a última aula observada, dia 17/06/2019. A estrutura do formulário e as perguntas, abertas, foram elaboradas especificamente para essa pesquisa por mim em conjunto com meu orientador, conforme disposto abaixo e registrado no apêndice II deste estudo. Foram levados em consideração os principais dados a serem apurados no sentido de averiguar se os alunos não só compreendiam o que era empatia e atitude empática, mas sobretudo se conseguiam identificar momentos em que o professor tivesse, em aula, aplicado atitudes empáticas na sua abordagem didática.

PERGUNTAS
1) O que você entende por empatia?
2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre)
3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)
4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?
5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

A aplicação foi conduzida no dia em que os alunos concluíram o ciclo de apresentações de um seminário proposto pelo professor, logo após a última aula observada. Nesse dia, havia trinta alunos presentes, dos trinta e dois que compunham a turma. Eu e o professor dialogamos com eles, relembramos o propósito da minha

presença durante as aulas, bem como o objetivo do formulário que seria preenchido cuja elaboração estava em conformidade com o protocolo do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Para este formulário que fora aplicado nos alunos estamos assumindo como sendo um instrumento no modelo de interrogatório cujo preenchimento foi feito pelo próprio investigador. Nesse sentido, a coleta dos dados foi feita face a face, pesquisador e alunos. Assim, à medida que as questões do roteiro foram sendo feitas aos alunos, o pesquisador foi anotando suas respostas. Dito isso, reitera-se que os formulários não foram apenas entregues aos alunos para que preenchessem de modo manuscrito. O formulário impresso estava com o pesquisador, o qual registrava a resposta conforme os alunos respondiam oralmente, como se fosse uma entrevista. Porém, o instrumento foi caracterizado como formulário porque nessas circunstâncias, a ação não foi gravada, houve apenas transcrição das respostas dos alunos para o formulário manuscrito no momento exato em que falavam.

Dessa maneira, elucidamos que, para que se sentissem mais à vontade, a condução do preenchimento dos formulários seria feita em duplas ou trios, havendo também a alternativa de ser individualmente, caso o aluno preferisse. Após as orientações, foi perguntado quais alunos gostariam de responder aos formulários. Ao todo, dezesseis alunos, o que corresponde a exatamente 50% do total de alunos matriculados na turma, se voluntariariam a participar da pesquisa. Os alunos responderam aos formulários organizados em cinco duplas, um trio e três responderam individualmente.

A dinâmica escolhida para o preenchimento dos formulários parte do pressuposto de que a organização em duplas mitiga, em partes, o distanciamento existente entre o investigador e os alunos. O fato de um aluno estar em conjunto com outro que já é de seu convívio corriqueiro lhe confere maior segurança tanto para participar do momento em si, quanto para responder às perguntas do questionário. Ademais, as respostas cujas informações a serem apuradas demandam a relembração de contextos situacionais vividos em sala de aula têm potencial para se beneficiar da organização em dupla, haja vista que um aluno pode dialogar com o outro e citar momentos ou mesmo detalhes que um deles eventualmente não se lembre ou mesmo não tenha percebido da mesma forma. Essas características favorecem a investigação do ponto de vista que o pesquisador ganha potencial em

captar mais detalhadamente as informações que os alunos têm para falar. Para além disso, a dinâmica beneficia a análise dos dados no sentido de que o pesquisador não obtém apenas respostas num texto frio, como seria caso os alunos respondessem os formulários por conta própria e individualmente, mas tem a oportunidade de ver os alunos interagindo, se comunicando e intercambiando suas perspectivas pessoais sobre ocorrências vivenciadas na sala de aula, ora similares, ora diversas.

Na prática, os alunos escolheram por conta própria com quem eles desejavam fazer dupla para responder ao formulário. O pesquisador ficou sozinho numa sala de aula e os alunos ficaram aguardando do lado de fora, de modo que entravam para a realização do formulário apenas uma dupla por vez. Portanto, no exato momento da condução das perguntas, havia na sala somente o investigador e os alunos que responderiam ao formulário daquela vez. Assim foi feito com todos os alunos respondentes, contudo, mais ao final do processo, além das duplas, houve também um trio e três alunos que responderam individualmente. Isso ocorreu porque como a gestão das duplas foi organizada pelos próprios alunos, de acordo com que o tempo foi passando, eles foram se ocupando com outras atividades fora da sala enquanto aguardavam sua vez, de modo que algumas duplas se desconstruíram. Por essa razão, ao final, um trio foi formado e alunos que retornaram depois de algum tempo realizaram o preenchimento do formulário somente com o pesquisador. Dessa maneira, a dinâmica final ficou com cinco duplas, um trio e três individuais.

A primeira pergunta tinha por objetivo identificar a compreensão do aluno acerca do termo empatia. A resposta dessa pergunta era fundamental para compreender o quanto o aluno conhecia sobre o termo e era também a informação que precisávamos antes de prosseguir para as demais, visto que seria necessário um alinhamento entre o que eles entendiam como empatia/atitude empática e o conceito proposto por Rogers.

Era esperado que alguns alunos não conhecessem o termo e que alguns deles tivessem uma ideia superficial do que seria empatia. De todos os respondentes, apenas três alunos manifestaram completo desconhecimento do termo. Todos os outros tentaram esboçar algum conceito, embora alguns desses esboços não tivessem qualquer relação com a palavra em si. Para mapeamento das palavras e melhor análise dos dados, conforme previamente elucidado nas estratégias metodológicas, foi utilizado o aplicativo *wordle* para montar uma nuvem de palavras

para cada bloco de respostas dos alunos. A ferramenta concede a essa análise a oportunidade de averiguar, no todo, quais foram as palavras mais recorrentes nas respostas dos alunos. Dessa forma, todas as respostas da primeira pergunta foram organizadas num texto único e submetidas ao *wordle* a fim de que ele gerasse a nuvem de palavras, a qual será apresentada abaixo. É importante ressaltar, contudo, que ao utilizar a técnica, abandonamos a característica de individualidade de cada resposta e passamos a tratar os dados de forma homogênea, analisando a recorrência das palavras no conteúdo de forma geral e não individualizada.

Figura 1 – Nuvem de palavras referente à primeira pergunta: o que você entende por empatia?



É possível notar que os alunos utilizaram significativamente o verbo “achar” para tentar formular suas respostas sobre o conceito de empatia, o que sugere uma incerteza sobre a opinião que formavam. Mesmo tendo três alunos que não quiseram sequer esboçar qualquer conceito, de todos os treze demais que responderam, a palavra “outro” apareceu nas respostas de oito deles e mesmo os demais utilizaram palavras como “próximo” ou “pessoa” para se referirem a outro indivíduo, indicando que o termo se relacionava com um movimento feito à outra pessoa. Ainda sobre a nuvem de palavras, fica evidente que as palavras que mais se repetiram após essas, foram o verbo “colocar” e a palavra “lugar”, o que também sinaliza um deslocamento no sentido de mover-se ao lugar de outra pessoa.

As respostas sugerem que, mesmo aqueles que não se aproximaram do conceito proposto por Rogers, a maioria demonstrou que a empatia estaria relacionada à outra pessoa, ainda que fosse ‘gostar do outro’, ‘respeitar o outro’, ‘ter entendimento durante um diálogo’ ou mesmo ‘não ter dificuldade de se relacionar’. Nessa mesma seara de discursos, expressões como “se colocar no lugar do outro” ou “ter o pensamento no outro” ecoaram na resposta da maioria daqueles que demonstraram conhecer algo sobre o assunto. Eis as treze respostas na íntegra:

Quando a pessoa tem o pensamento no próximo.
 Se colocar no lugar do outro.
 Você sentir e se colocar no lugar do outro.
 Penso exatamente o mesmo que ela (sentir e se colocar no lugar do outro).
 Ver pelos olhos da outra pessoa. Acho que varia de situação para situação.
 Acho que é ter entendimento durante um diálogo.
 Gostar do outro.
 Respeitar o outro.
 Empatia é quando você gosta da pessoa.
 Quando você se coloca no lugar do outro.
 Acho que é respeitar o próximo.
 Se colocar no lugar do outro, independente de ser bom ou ruim.
 Se dar bem, conhecer bem as pessoas. Não ter dificuldade de se relacionar.
 (Transcrição das respostas dos alunos referentes à primeira pergunta, Apêndice III)

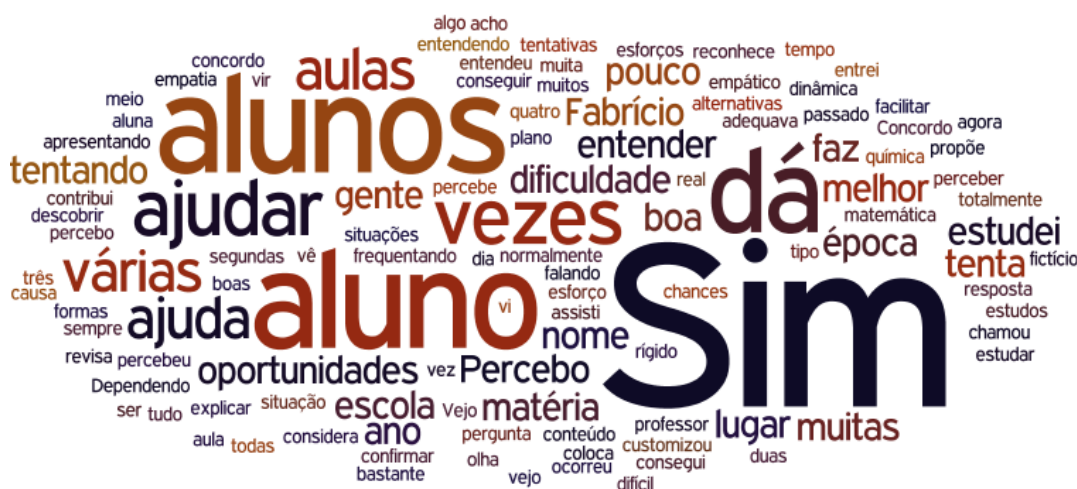
Dessa maneira, a primeira pergunta indicou que a maioria dos alunos interpretava, de alguma forma, que a empatia tem a ver com conexão com outra pessoa. Uma delas em especial, se aproximou da definição de Rogers no que consiste em “captar a perspectiva do outro como se fosse o próprio” dizendo que “empatia é ver pelos olhos da outra pessoa”, complementando ainda que isso pode variar de uma situação para a outra. Talvez a aluna tenha razão no sentido que a experiência de compreensão empática será sempre única, uma vez que cada pessoa tem seu universo próprio, com visões singulares.

Em todos os momentos de preenchimento do formulário, dupla após dupla, tão logo os alunos davam suas respostas, foi conduzido o devido alinhamento entre o que eles imaginavam ser empatia e o conceito de empatia proposto por Rogers, base teórica desse estudo. Ratifico que esse alinhamento conceitual era importante para garantir que as respostas das demais perguntas seguissem a linha de raciocínio proposta pelo conceito do autor.

Na segunda pergunta, o objetivo era explorar a percepção do aluno sobre atitudes empáticas do professor, buscando caracterizar como essas atitudes se manifestam em sala de aula e suas possíveis implicações no contexto da

aprendizagem. Notemos, na nuvem de palavras abaixo, que a palavra ‘sim’ obteve maior destaque, haja vista que foi recorrente na resposta de doze alunos. Ainda assim, das respostas dos outros quatro alunos, dois disseram que concordavam com a sua dupla, o que eleva a resposta positiva para catorze:

Figura 2 – Nuvem de palavras referente à segunda pergunta: Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre)



Naturalmente, a primeira pergunta (Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor?) geraria uma resposta cujo padrão seria sim ou não. Houve unanimidade nas respostas em reconhecer que já haviam notado atitudes empáticas do professor e isso justifica a palavra ‘sim’ ser a maior da nuvem. Ainda que quatro alunos não tenham respondido diretamente com ‘sim’, suas respostas também indicaram que o professor teria tido atitude empática em sala de aula:

Concordo com a aluna 1. Ele dá muitas oportunidades.
Ele é o tipo de professor que ajuda quando vê o esforço do aluno.
Eu concordo com o aluno 1, acho a dinâmica da aula dele muito boa.
Estou na escola há pouco tempo e só assisti quatro aulas dele. Percebo que ele é muito gente boa, ele dá boas aulas e se coloca no lugar do aluno.
(Transcrição das respostas dos alunos referentes à segunda pergunta, Apêndice III)

A indagação sequencial, parte integrante da segunda pergunta, era como eles teriam percebido isso acontecer. Chamou atenção o verbo “dá” com expressivo destaque na nuvem. A palavra se repetiu na resposta de seis alunos, sendo duas

duplas e dois respondentes individuais. O verbo foi usado em associação com a palavra “oportunidade” duas vezes, que também aparece na nuvem de palavras. Para esses dois alunos, o professor demonstra empatia quando percebe que os alunos têm dificuldades e, com isso, começa a agir de diferentes maneiras para “dar oportunidades” diferenciadas para que os alunos se motivem a aprender, a fazer as atividades propostas. Na mesma linha de pensamento, uma outra resposta usou o verbo associado à expressão “segunda chance”, também defendendo que o professor ofertaria segundas oportunidades quando identificasse as necessidades do aluno.

Essas descrições dos estudantes corroboram diretamente com a categoria teórica “consideração positiva e incondicional”, uma vez que os alunos conseguem perceber nas ações do professor essa característica. Segundo Rogers (1986, p. 130), essa consideração se dá quando o professor demonstra apreço pelo estudante como um ser humano imperfeito, com muitos sentimentos e muitas potencialidades. Para o autor, quando o facilitador expressa essa aceitação, está também expressando que acredita na capacidade do organismo humano.

Uma outra fala que me chamou atenção ainda nesse mesmo contexto foi de um aluno que disse que o professor “se dá 100% em ajudar os alunos de todas as formas” e que “ele considera os esforços dos alunos”. Embora aqui o aluno tenha falado em ajuda, me parece que o discurso coaduna com o que os outros alunos já tinham falado no sentido de proporcionar oportunidades para motivar os alunos a aprenderem. Segundo Rogers, o facilitador obtém sucesso quando consegue criar uma atmosfera favorável à aprendizagem e, através dela, proporciona que seus alunos se sintam mais de ir em busca do próprio aprendizado.

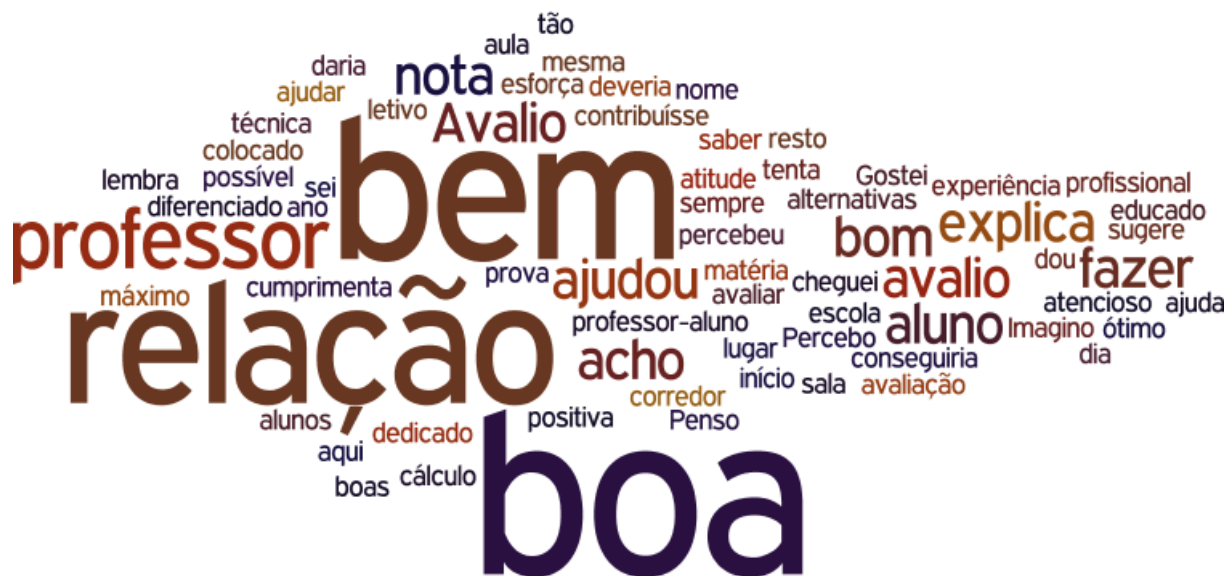
É pertinente considerar também que a fala dos alunos trouxe a percepção deles sobre aquilo que acontece na sala de aula não só consigo mesmos, mas também com os colegas de classe e suas necessidades. Dois alunos mencionaram o evento do aluno que denominei, de forma fictícia, como Fabrício, citado na análise dos dados registrados através das observações de aula (Diário de campo, 27/05/2019, 7ª aula. Apêndice I). O aluno foi um exemplo de situação na qual o professor demonstrou todas as atitudes terapêuticas propostas por Rogers para o facilitador da aprendizagem: congruência, consideração positiva e incondicional, compreensão empática e atitude empática; tudo isso demonstrando também a plena crença na tendência atualizante do aluno.

As falas dos alunos reafirmam, em diferentes sentidos, que o professor dedica esforços para agir e compreender empaticamente com seus alunos como meio para facilitar a aprendizagem deles em sala de aula. Um dos alunos disse: “Eu tenho muita dificuldade em química. Vejo que as vezes em que eu consegui entender melhor foi por causa da empatia dele.” Esse aluno foi o único que utilizou a palavra empatia dentre todos na resposta da segunda pergunta. Considero essa fala relevante não só pelo uso da palavra, mas porque o aluno externaliza uma dificuldade sua. Essa demonstração de dificuldade ilustra uma condição que já havia sido ponderada quando a disciplina escolhida para o estudo de caso foi química: a de que os alunos pudessem acreditar que essa suposta dificuldade com a disciplina traria possíveis obstáculos para a relação professor-aluno.

Por fim, ainda sobre a pergunta número dois, outro aluno fez uma consideração em sua fala, já que se considerava numa condição diferente dos demais por estar na turma há pouco tempo, quando o formulário foi preenchido. Ele disse: “Estou na escola há pouco tempo e só assisti quatro aulas dele. Percebo que ele é muito gente boa, ele dá boas aulas e se coloca no lugar do aluno.” Considero importante destacar que, um aluno que estava na escola há apenas duas semanas e que portanto só tinha estado na aula do professor em dois encontros (considerando que são duas aulas por encontro), de alguma maneira conseguiu perceber que o professor “se coloca no lugar do aluno” e essa fala seria uma constatação de que o professor age empaticamente de tal modo que o aluno consegue perceber.

Na terceira pergunta, o objetivo era analisar mais especificamente experiências diretas do aluno com o professor, buscando aferir se as atitudes do professor promoveram facilitação da aprendizagem e estimularam o aluno a buscar mais pelo seu próprio aprendizado. A nuvem de palavras está disponível abaixo e sua análise a seguir.

Figura 3 – Nuvem de palavras referente à terceira pergunta: Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)



Como fica evidente na nuvem de palavras, a palavra “boa” apareceu repetidas vezes e sua recorrência foi o adjetivo mais utilizado para caracterizar a relação dos alunos com o professor. Após analisar todas as respostas, categorizei as avaliações dos alunos em relação à maneira com que se relacionam com o professor entre “não sabe avaliar”, “boa” e “muito boa”. O resultado está na tabela abaixo.

Quadro 7 – Avaliação dos alunos quanto à relação com o professor

Categoria	Respostas	Percentual
Não sabe avaliar	2	12,50%
Boa	6	37,50%
Muito boa	8	50%

A apuração dos dados sugere uma avaliação muito positiva na visão dos alunos. Ainda que dois deles tenha sinalizado uma incapacidade de avaliar, exatamente a metade dos respondentes acreditam ter uma relação considerada muito boa com o professor e quase quarenta por cento deles avalia a relação como boa. Nas falas em que a palavra ‘professor’ apareceu, foram recorrentes as falas de que ele é bom professor e um aluno, em específico, disse se tratar de um ‘professor diferenciado’ e justificou sua fala com o fato de que é um professor “que cumprimenta os alunos no corredor e lembra do nosso nome”. Esse discurso chama atenção, especialmente se analisarmos esse professor como um facilitador, porque evidencia que o professor mantém, fora da sala de aula, sua postura de congruência do

facilitador, preservando de forma autêntica as relações que constrói com seus alunos dentro da sala de aula.

Ainda sobre a terceira pergunta, um aluno disse o seguinte:

Minha avaliação é muito boa. Teve um dia de prova que ele me ajudou a fazer um cálculo que eu já deveria saber. Imagino que ele tenha se colocado no meu lugar e percebeu que se ele contribuísse só com aquela ajuda, eu conseguiria fazer o resto. (Apêndice III: Transcrições das respostas do apêndice II)

Essa fala reitera a concepção de que o professor mantém, em suas abordagens didáticas, a convicção na tendência atualizante. Para além disso, o aluno, nessa situação, conseguiu perceber que seu professor acreditava no potencial dele e de que, através da compreensão empática, se propôs a facilitar a sua aprendizagem. Embora, nessa pergunta não tenha sido possível resgatar muitas experiências dos alunos que sustentassem suas avaliações sobre o professor, as poucas apuradas foram marcantes porque traziam, nas falas dos alunos, muita convicção sobre o bom trabalho desempenhado pelo professor, nos moldes daquilo que havia sido perguntado.

Na penúltima pergunta, desejávamos identificar se as atitudes empáticas do professor promoveram, na visão do aluno, facilitação da aprendizagem de química e ao que ele atribuiria essa facilitação. Mais uma vez, o modelo da pergunta geraria uma pergunta cuja resposta inicial seria sim ou não, seguida do porquê. Como podemos ver na nuvem de palavras abaixo, a palavra ‘sim’ novamente se apresenta com destaque.

Figura 4 – Nuvem de palavras referente à quarta pergunta: Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ou não vejam nelas um elemento facilitador da aprendizagem. Nesse sentido, o autor propõe:

Ocorrerá, muitas vezes, que suas atitudes não serão de molde a facilitar a aprendizagem. Ele mesmo suspeitará dos seus alunos. Considerará impossível a aceitação de atitudes que diferem intensamente de suas próprias. Mostrar-se-á incapaz de compreender alguns dos sentimentos dos alunos nitidamente diversos dos seus. Ficar irritado e ressentido com atitudes do aluno para com ele e se zangará diante de certos comportamentos. Verificará que se sente duramente crítico e avaliador. Quando tiver a experiência de atitudes que não levem a facilitar a aprendizagem, fará um esforço para captá-las, para se tornar nitidamente cômico de que elas ocorrem e as exprimirá tais como existem no seu interior. Se der expressão a tais irritações, tais juízos, tais desconfianças, tais dúvidas sobre os outros e sobre si mesmo, como algo que lhe vem do íntimo, não como fatos objetivos de realidade exterior, irá deparar com a atmosfera purificada para um intercâmbio significativo entre si e seus alunos. Tal intercâmbio abrirá um longo caminho para a determinação das verdadeiras atitudes que tem assumido e experimentado, possibilitando-lhe vir a ser um melhor facilitador de aprendizagem. (ROGERS, 1975, p. 167)

Os demais treze alunos responderam de forma uníssona que sim, acreditam que as atitudes empáticas do professor podem ter contribuído para a facilitação da aprendizagem e as justificativas variaram. Após analisar todas as falas, essas justificativas foram tabuladas e distribuídas em cinco categorias.

Quadro 8 – Motivos pelos quais os alunos consideram que as atitudes empáticas do professor contribuíram de alguma forma para a facilitação da aprendizagem

Categoria Empírica	Respostas	Percentual
1. Conseguiu aprender química	2	15,40%
2. Porque o professor se colocou no lugar do aluno	2	15,40%
3. Porque o professor oferece muitas questões para praticar	3	23,07%
4. Porque o professor incentiva e motiva os alunos	5	38,46%
5. Situação com o aluno Fabrício	1	7,69%

As falas que mais se destacaram estavam relacionadas com as maneiras que o professor encontra de demonstrar para os alunos que eles devem acreditar mais em si, que eles devem se motivar para ir em busca de mais conhecimento e até mesmo em abordagens de explicação consideradas “legais” pelos alunos. Essas falas deram origem à categoria “porque o professor incentiva e motiva os alunos”, a qual corresponde ao maior percentual de respostas.

A segunda categoria com mais respostas é interessante porque os alunos relacionaram o fato dele se dedicar a trazer diferentes questões para prática, incluindo questões do ENEM e de vestibulares, de alguma forma, demonstra que ele se preocupa com a aprendizagem deles e está ofertando, dessa maneira, uma oportunidade maior para que eles pratiquem o conteúdo e se preparem para os exames tanto internos quanto externos. Um aluno chegou a dizer que poucos professores demonstravam essa preocupação e isso talvez tivesse ainda mais importância para eles por ser uma turma de terceiro ano de ensino médio, portanto, prestes a fazer o ENEM e a prestar exames de vestibulares.

Nas demais respostas apareceram outras informações interessantes, como o fato de o aluno reconhecer que “aprendeu química” com o professor. Essa fala chama atenção porque os alunos da rede pública estudam química desde o primeiro ano do ensino médio, portanto o conteúdo já deveria, a altura do terceiro ano, estar internalizado e naturalizado, o que não parece ser uma realidade. De certa forma, os alunos atribuem esse sucesso na aprendizagem ao professor e suas atitudes, do mesmo modo que outros dois alunos se limitaram a justificar suas respostas dizendo o que professor “consegue se colocar no lugar dos alunos”. Por fim, um aluno resgatou a situação ocorrida com o Fabrício, já mencionado anteriormente, como um exemplo claro de demonstração de empatia por um aluno. Dentre as cinco categorias empíricas criadas, três apresentam relação com as categorias teóricas propostas por Rogers como sendo requisitos necessários para a facilitação da aprendizagem. O quadro abaixo apresenta essa associação entre as categorias empíricas e teóricas:

Quadro 9 – Correlação entre categorias empíricas extraídas das respostas dos alunos e categorias teóricas

Categoria Empírica	Categoria Teórica
2. Porque o professor se colocou no lugar do aluno	Compreensão Empática
4. Porque o professor incentiva e motiva os alunos	Atitude Empática
5. Situação com o aluno Fabrício	Congruência do facilitador

Nesse sentido, há indícios de que os alunos conseguiram relacionar a facilitação da sua aprendizagem com a abordagem do professor. Na categoria dois, os alunos atribuem a facilitação da aprendizagem à capacidade que o professor alcançou de conseguir compreendê-los, utilizando-se de empatia. Já na categoria

quatro, o fato dos alunos reconhecerem que o professor consegue incentivá-los e motivá-los confirma a tese de que ele está conseguindo entusiasmar os alunos a aprenderem através da atitude empática; enquanto que a categoria cinco aponta uma atitude do professor na qual ele agiu de forma genuína para se colocar na posição de facilitador da aprendizagem, sobretudo para que seu aluno percebesse isso e confiasse nele.

Na quinta e última pergunta, o objetivo era evidenciar se a presença da minha figura, como pesquisador não-participante, teria causado mudança no comportamento do professor observado. Todos os alunos responderam, convictamente, que não perceberam qualquer mudança no comportamento do professor enquanto estivesse observando as aulas durante o primeiro semestre de 2019. Constatar essa informação nos pareceu relevante haja vista que para promover a facilitação da aprendizagem através da atitude empática é necessário que o professor, na condição de facilitador, aja com congruência. Assim, evidenciar que o professor não modificava seu comportamento – fora das situações de observação – sugere que ele agia de forma congruente em sala de aula.

Com base na análise de todas as respostas dos alunos e considerando a disposição deles de responder voluntária e sinceramente as questões, considero que a percepção deles sugere uma forte interpretação de que o professor age, ou ao menos se esforça para agir, empaticamente com os alunos durante a sua prática docente. Os comentários dos alunos reforçam ainda que o professor apresenta as características descritas por Rogers para que se configure como facilitador da aprendizagem, seja pelas atitudes de acreditar nos alunos e fazer com que eles assim também acreditem, seja pelas atitudes em sala de aula no sentido de promover a facilitação da aprendizagem em si. Reiteramos que essas atitudes, além de aparecerem aqui nas falas dos estudantes, também foram evidenciadas pelas observações feitas em sala de aula, bem pelas percepções do próprio professor mediante suas falas e sua autoavaliação de empatia pelo formulário IRI INDEX.

5. Conclusão

O propósito desta pesquisa era compreender como as atitudes empáticas do professor de química de ensino médio podem causar implicações no sentido de facilitar o processo de aprendizagem. Com o estudo de caso, almejava-se compreender como as atitudes empáticas do professor poderiam acarretar facilitação do processo de aprendizagem. Nessa direção, foram identificados momentos que configuram atitudes empáticas, os quais foram correlacionados com o comportamento dos alunos nas situações de aprendizagem. Portanto, nossa hipótese inicial, baseada na ideia de que a ocorrência das atitudes empáticas poderia levar à facilitação da aprendizagem, se confirma na análise das falas dos alunos, do professor e das observações feitas em sala de aula.

As evidências apontam que o professor cumpre o requisito de acreditar na tendência atualizante dos seus alunos e que esse comportamento indica um dos pilares para se obter êxito na facilitação da aprendizagem. Constatar essa predisposição do professor é ponto alto dessa pesquisa porque, ainda que esse comportamento seja esperado de um bom profissional que se dedique a lecionar, ele nem sempre é encontrado na realidade. Para além disso, o professor também demonstrou as outras três características propostas por Rogers: consideração positiva, congruência e atitude empática.

É relevante ressaltar ainda que os momentos registrados os quais configuram atitude empática orientada à facilitação da aprendizagem foram observadas por uma ótica triangular, considerando não só a perspectiva do pesquisador-observador, mas os relatos do próprio professor e de seus alunos. Ademais, o estudo entrega ainda relações entre os eventos categorizados a partir dessa coleta de dados e as referências teóricas preconizadas pelo construto de Rogers.

6. Considerações finais

Infelizmente, dadas as circunstâncias do contexto educacional brasileiro, no que se refere às parcas condições das escolas para a realização de um bom trabalho pedagógico, muitos professores se veem desmotivados e desacreditados. Isso ocorre tanto pelo sistema que se impõe, quanto pelo alunado que, especialmente no ensino

médio, muitas vezes, também apresenta características de desmotivação, descomprometimento, além de outras fragilidades, como a distante relação da família com a escola. Todo esse contexto, embora não inviabilize o trabalho docente, constitui obstáculo para a criação de uma atmosfera favorável a aprendizagem, que conceda liberdade e responsabilidade ao aluno, conforme propõe Rogers (1975). A propósito, nos dias difíceis que enfrentamos para a história da educação brasileira, ser professor facilitador configura um ato de resistência, visto que demanda do profissional maior esforço, sobretudo motivação pessoal para o seu fazer docente face a tantas circunstâncias que tornam seu trabalho ainda mais desafiador.

Para além disso, a criação de uma atmosfera favorável à aprendizagem atravessa um processo de construção de relações interpessoais dentro da sala de aula. Ainda que caiba ao professor acreditar no potencial do seu aluno, ser autêntico e empático, uma outra questão também se coloca: é possível que o aluno não deseje estar nessa relação interpessoal. É importante que se ressalve que ao professor recai a responsabilidade de todas essas atitudes, mas que não somente a ele cabe a responsabilidade da construção de uma relação interpessoal sólida. Afinal, para a relação acontecer pressupõe-se que ambas as partes desejem fazer parte dela.

É preciso ter cautela e generosidade ao se analisar a relação de um professor de química enquanto facilitador de um jovem de dezessete ou dezoito anos que está no último ano da sua vida escolar, como foi neste estudo de caso. Isso porque o estudante está com a vida adulta iminente e, em muitos casos, já possui juízo de valor sobre o seu futuro, o que pode representar, na percepção dele, que as relações com determinados professores podem ser consideradas ora úteis, ora inúteis, do ponto de vista dos seus interesses pessoais. Esse fator pode ser um contraponto relevante para que o aluno demonstre sua pré-disposição (ou não) para que essa relação aconteça. E entendamos aqui essa relação como algo construído positivamente entre o professor e o aluno, pelas pessoas que são efetivamente, não meramente pelos papéis hierárquicos – e de poder – que exercem na conjuntura escolar.

Mesmo que a relação interpessoal não seja o objeto central desse estudo, é importante compreender seu papel, pois não se concebe atitude empática sem a existência de duas pessoas se relacionando. Por essa razão, as relações construídas em sala de aula têm um papel significativo para esse estudo. Igualmente, também significou muito para mim poder observá-las, porque mesmo como observador não-

participante, eu me inseri na realidade da sala de aula por outro prisma que não aquele ao qual estou acostumado, migrando da posição de professor para pesquisador. Ademais, as relações se constituem no chão da sala de aula são também o elemento-base para se alcançar a aprendizagem significativa, sendo ela uma provocação de mudança. Afinal, para que o professor de fato entenda seu aluno, buscando fazê-lo 'como se' se estivesse na perspectiva do próprio estudante, não há outro caminho senão relacionando-se com ele, compreendendo-o. Essa reflexão é necessária porque, ao fim, o que um professor deseja é que seu aluno lhe dê atenção, do mesmo modo que o aluno também deseja ter atenção e compreensão do seu professor para que consiga aprender.

Assim, esta investigação conseguiu identificar, no percurso do estudo de caso, momentos que configuram atitude empática na ação docente. A constatação se dá por meio das três pontas do triângulo da coleta de dados, pois há indícios tanto nas observações das aulas, quanto nas falas do professor e de seus alunos. Foi possível averiguar ainda que essas atitudes indicam uma facilitação da aprendizagem no que se refere a como os alunos perceberam essas atitudes e como se comportaram em sala de aula nas situações de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor é um catalisador que dá ao estudante liberdade e oportunidade para aprender (ROGERS, 1986, p. 140). Assim, tão importante quanto avaliar os resultados da aprendizagem de forma documental, é comprometer-se, através de uma educação democrática, para que os alunos tenham possibilidades de se tornar indivíduos capazes de aprender, condição que garantirá a eles a tomada de ações necessárias para o exercício pleno da cidadania.

Os resultados do estudo de caso confirmam a hipótese de que os momentos caracterizados com a ocorrência de atitudes empáticas implicaram, a seus modos e contextos, facilitação da aprendizagem. Ainda que nesta investigação a correlação feita entre atitudes empáticas e aprendizagem tenha se limitado a observar os aspectos comportamentais das situações de aprendizagem, é mister que novos estudos se proponham a pesquisar as atitudes empáticas com o objetivo de avaliar sua relação direta com os desempenhos dos alunos, considerando também o aspecto formal e documental da aprendizagem. Nessa linha de raciocínio, as atitudes empáticas aplicadas às relações em sala de aula prefiguram um potencial de influenciar a aprendizagem positivamente. Desse modo, indicam um caminho

interessante para a configuração de um construto didático necessário a um modelo de educação democrático cuja preocupação esteja num processo que tenha as pessoas e as suas relações como centro, respeitando seus potenciais, sem perder de vista suas limitações e suas diferenças.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas: Papirus, 1999
- ALVES, P. M. S. Empatia e ser-para-outrem: Husserl e Sartre perante o problema da intersubjetividade. *Estud. Pesq. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, 2008.
- ANDRADE, Rogério Alencar Ferraz de. A teoria atribucional. (re) conceituando a motivação na aprendizagem. *Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- BROLEZZI, Antonio Carlos. EMPATIA NA RELAÇÃO ALUNO/PROFESSOR/CONHECIMENTO. *ENCONTRO: REVISTA DE PSICOLOGIA* Vol. 17, Nº. 27, 2014.
- CASASSUS, J. A escola e a desigualdade. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2007.
- CUPELO, F. M. Aprendizagem Centrada na Pessoa: Contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. Lisboa: A Pessoa como Centro, nº 5, Primavera / Verão, 2000.
- DAVIS, Mark H. *Empathy: A social psychological approach*. Westview Press, 1994.
- DE WAAL, F. A era da Empatia: Lições da natureza para uma sociedade mais gentil. Tradução de Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- DOOLEY, L. M. Case Study Research and Theory Building. *Advances in Developing Human Resources* (4), 335-354, 2002.
- FALCONE, E. M. O.; FERREIRA, M. C.; LUZ, R. C. M.; FERNANDES, C. S.; FARIA, C. A.; D'AUGUSTIN, J. F.; SATDINHS, A.; PINHO, V. D. Inventário de Empatia (IE): Desenvolvimento e Validação de uma medida Brasileira. *Avaliação Psicológica*, p. 321-334, 2008.
- FALCONE, E. M. O.; GIL, D. B.; FERREIRA, M. C. Um estudo comparativo da frequência de verbalização empática entre psicoterapeutas de diferentes abordagens teóricas. *Estudos de Psicologia*, v. 24, p. 451-461, 2007.
- FERRACIOLI, L. Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 1999.

FONSECA, Afonso H. L. da. Trabalhando o legado de Rogers. Cap. II. As condições facilitadoras básicas como princípios de método fenomenológico-existencial: A relação empática. Empatia e dialogicidade. 2ª ed., 1998.

FONTGALLAND, R. C. & MOREIRA, V. Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers. *Memorandum*, 23, 32-56, 2012.

GALLESE, V. The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis. *Psychopathology*, Basel, Switzerland, v. 36, n. 4, p. 171-180, 2003.

GALVÃO, L. K. S. Desenvolvimento moral e empatia: Medidas, correlatos e intervenções educacionais. 2010. 299 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

GONÇALVES, Luiz Sergio de Souza. Atitudes Empáticas e Aprendizagem – um estudo sobre a relação professor aluno, através do olhar da Abordagem Centrada na Pessoa. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, Rio de Janeiro, RJ, 2008.

HOFFMAN, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 47-79). New York: Cambridge University Press, 1987.

HOFFMAN, M. L. Empathy, role-taking, guilt and development of altruistic motives. In N. Eisenberg, J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives* (pp. 139-152). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989.

HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (pp. 65-87). New Jersey: LEA, 1991.

HOLANDA, A. F. Repensando as fases do pensamento de Rogers. Em *Anais VII Encontro Latino-Americano da Abordagem Centrada na Pessoa*, (pp. 1-21). Maragogi-AL, 1994.

JUSTO, Henrique. Carl Rogers, Teoria da personalidade, Aprendizagem centrada no aluno. 4ª edição. Ed. Cultrix, 1978.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor-aluno In: TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINELLI, S. C. Os aspectos afetivos das dificuldades de aprendizagem. Em SISTO, F. F.; BORUCHOVICH, E. [et. all] (Orgs.). Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATURANA, H. Emoções e linguagem na educação e na política. Emociones y Lenguaje en Educación y Política Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MENDES, A. K.; CARDOSO, F. L.; SACOMORI, C. Neurônios-espelho. Neurociências, v.4, n. 2, p. 93-99, 2008.

PERRENOUD, P. 10 Novas Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.

PIAGET, Jean. A equilibração das estruturas cognitivas. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PONTES, Letícia. A empatia no processo de ensinar e aprender: um estudo com professores de curso de graduação em enfermagem em uma Universidade Pública. Tese (Doutorado em Educação). UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, Cuiabá, MT, 2013.

ROGERS, C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of Consulting Psychology, vol. 21, n.º 2, p. 95-103, 1957.

ROGERS, C. R. Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1975. (Original publicado em 1969).

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977.

ROGERS, C. R. Terapia centrada no cliente. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Original publicado em 1951).

ROGERS, C. R. Um jeito de ser. São Paulo: EPU, 1983. (Original publicado em 1980).

ROGERS, C. R. Tornar-se Pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1985 (Original publicado em 1961).

ROGERS, C. R. Liberdade para Aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. (Original publicado em 1985).

ROSSINI, M. A. S. Pedagogia afetiva. Petrópolis: Vozes, 2001.

SAMPAIO, L. R.; CAMINO, C. P. S.; ROAZZI, A. Revisão de Aspectos Conceituais, Teóricos e Metodológicos da Empatia. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 29, n. 2, p. 212-227, 2009.

SAMPAIO, L. R., GUIMARÃES, P. R. B., CAMINO, C. P. S., FORMIGA, S. F., MENEZES, I. G. Estudos sobre a dimensionalidade da empatia: tradução e adaptação do Interpersonal Reactivity Index (IRI). *PSICO*. v. 42, n. 1, pp. 67-76, 2011.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWELLER, Marcelo. O ensino de empatia no curso de graduação em medicina. Tese (Doutorado em Clínica Médica na área de concentração Ensino em Saúde). UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP, 2014.

STAKE, R. E. Case Studies. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage, 1994.

STAKE, R. E. Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata, 1999.

VÁSQUEZ. R. R., & ANGULO, R. F. Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljibe, 2003.

VILELA, Rosana B., RIBEIRO, Adenize., BATISTA, Nildo Alves. NUVEM DE PALAVRAS COMO FERRAMENTA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO: UMA APLICAÇÃO AOS DESAFIOS DO ENSINO NO MESTRADO PROFISSIONAL. *Millenium*, 2(11), 29-36. Jan, 2020.

VYGOSTKY, L. S. Psicologia da arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOSTKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YIN, R. Applications of case study research. Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZIMRING, F. Carl Rogers, Coleção Educadores MEC, Tradução de Marco Antônio Lorieri, Recife: Massangana, 2010.

Apêndices

Apêndice I: transcrições do diário de campo com as observações de aula

Durante fevereiro de 2019, foi conduzido o diálogo com o professor de química voluntário para definir os moldes da observação das aulas e seus detalhes. No início de março, não houve aula na primeira semana, dia 04/03/2019, em virtude do carnaval e na segunda semana, dia 11/03/2019, foi feita uma reunião com o professor na escola para definição da turma e decidido então que as observações seriam iniciadas na semana seguinte, a partir do dia 18/03/2019.

18/3/2019: 1ª Aula observada

O professor iniciou a aula lembrando que havia combinado um teste com os alunos e comunicou que os autorizaria a fazê-lo com consulta ao material pessoal durante o período de 30 minutos. Então, organizou a turma e distribuiu os testes. Na sequência, iniciou a leitura dos enunciados do teste para explicar aos alunos o que fazer, ação que executou enquanto caminhava pela sala por entre as fileiras de carteiras. O conteúdo do teste vinha sendo trabalhado desde o início de fevereiro. O professor comunicou aos alunos também que cada um deles teria direito a fazer 2 perguntas sobre o teste.

Uma aluna chamou pelo professor 2 vezes demonstrando dificuldade com cálculos. O professor falou sorrindo e em tom muito amigável que a cota dela de perguntas havia se encerrado, mas ela indagou dizendo “Ah, professor, não faz isso não”. O professor a olhou sorrindo e demonstrou certa abertura para outras possíveis perguntas.

Outro aluno, no meio da execução do teste, perguntou: “Quando vai ser a recuperação?” e o professor firmemente respondeu que seria no final do bimestre. Outro aluno fez um questionamento também sobre cálculo, que prontamente foi elucidado pelo professor. Além desse, mais outros dois alunos tiraram dúvidas relativas à interpretação das questões e cálculo, os quais foram atendidos atenciosamente pelo professor.

Em geral, os alunos demonstraram bastante concentração durante a realização do teste. Duas falas do professor durante a aplicação do teste:

- 1) “Quanto mais tempo vocês ficarem com o teste, melhor para mim. Mais chances de dar certo.” – Comentário feito logo após um aluno dizer que ficaria o quanto pudesse com o teste. O professor quis demonstrar para o aluno que o tempo de permanência com o teste tende a indicar que o aluno está se esforçando para fazer o teste.
- 2) “Só 4 alunos me chamaram para ajudar a fazer cálculo. O que está acontecendo? Não estão com dificuldade?” – Comentário feito na tentativa de interagir com a turma e apurar como os alunos estavam lidando com as questões de cálculo.

25/3/2019: 2ª Aula observada

O professor iniciou a aula falando que havia corrigido os testes aplicados na aula anterior, mas que ainda não iria divulgar as notas porque nesta aula faria a introdução de um novo tópico. Assim, colocou uma apresentação do conteúdo no quadro e os alunos copiaram. Nesse íterim, um dos alunos estava ouvindo música com o fone de ouvido, porém com volume alto. O professor lhe pediu que abaixasse o volume, o aluno atendeu o pedido e o professor agradeceu.

Ao concluir a escrita no quadro, o professor perguntou se a turma preferia que ele falasse as notas do teste publicamente ou se eles preferiam ir até a mesa dele para ver a nota. A turma optou por ir até a mesa e olhar individualmente. Enquanto chamava os alunos e divulgava as notas, o professor aproveitava também para dar parabéns àqueles com bom desempenho. Após divulgar todos os resultados, fez a chamada e comunicou um novo teste para a aula seguinte.

Passados 50 minutos de aula, o professor dialogou com os alunos para iniciar a explanação do novo conteúdo o qual havia escrito no quadro. Iniciou a explicação e poucos minutos após o início, uma aluna sinalizou que não estava compreendendo. O professor, na tentativa de fazê-la entender, trouxe um exemplo correlacionando o contexto de vida e uso do dinheiro como uma maneira de contextualizar o cálculo envolvido. Na parte de equilíbrio químico, tópico central da aula, o professor perguntou a todos os alunos se eles conheciam as lentes de óculos *transitions*; perguntou também se eles sabiam o que acontecia de diferente nessa lente quando comparada às lentes tradicionais. Os alunos responderam que conheciam e que sabiam que eram lentes específicas que mudavam de cor ao sol; então o professor perguntou se algum

deles, em sala, teria um óculos com uma lente assim. Um deles confirmou que tinha e o professor lhe convidou para vir até a frente para fazer um experimento em sala de aula. O professor utilizou um espaço da sala onde entrava sol pela janela, convidou os alunos para se aproximarem dele e ao colocar a lente no sol, começou novamente a explicar o conteúdo através do experimento. Para fazê-los compreender melhor sobre pressão (tópico complementar), utilizou seringas como exemplo e buscou confirmar se todos estavam entendendo essas correlações, bem como compreendendo o conteúdo. A resposta foi entusiasmada e positiva.

Ao encerrar a elucidação, comunicou que passaria exercícios de fixação. Os alunos demonstraram interesse no conteúdo a partir das exemplificações e contextualizações. Quando retornou ao quadro para passar os exercícios, mais uma vez fez uma intervenção relacionada a volume de fone de ouvido, a qual foi prontamente atendida.

01/04/2019: Aula não observada em virtude de apresentação de seminário no CCS/NUTES/UFRJ

O professor reportou que nesta aula não houve explanação de novo conteúdo e fez a aplicação de um teste.

08/04/2019: 3ª Aula observada

Esta aula foi iniciada meia hora após o horário normal visto que isso havia sido combinado previamente com os alunos por se tratar de aula dedicada exclusivamente à aplicação de prova bimestral comunicada previamente e reforçou que o objetivo dela era conceder mais oportunidades aos alunos para demonstrarem que teriam aprendido e assim conquistarem o reconhecimento pelos estudos.

Durante a aplicação, o professor foi chamado por um aluno e, após ouvir sua pergunta, disse que não iria tirar dúvidas indagando que o conteúdo que ele deveria ter estudado para a prova era de apenas 3 tópicos. Na sequência, o professor aproveitou para informar que os alunos que não tinham feito o teste anterior teriam pontuação extra atribuída numa questão específica desta avaliação. Em diálogo com a turma sobre pontuação, definiu que a pontuação do bimestre ficaria dividida entre 4 atividades avaliativas, as quais seriam dois testes, atividades do caderno e a prova,

valendo 3 pontos, 1 ponto, 1 ponto e 5 pontos respectivamente, totalizando os 10 pontos do bimestre.

15/04/2019: Aplicação da prova conhecer – Não houve aula

22/04/2019: Recesso em virtude de feriado – Não houve aula

29/04/2019: Realização de conselho de classe – Não houve aula

06/05/2019: 4ª Aula observada

O professor iniciou a aula comunicando o início de novo conteúdo relativo ao segundo bimestre. Escreveu no quadro durante os primeiros 40 minutos de aula. Mesmo quase ao fim do primeiro tempo de aula, ainda havia alunos chegando e por essa razão o professor foi comunicando que já havia realizado a chamada e que os atrasados estariam autorizados a continuar na aula, mas que já tinham levado falta.

Assim, o professor iniciou a explicação do conteúdo novo e ao concluir a primeira parte do raciocínio, um aluno que estava fora da sala de aula entrou e pediu que ele explicasse novamente. Assim o fez. Ao continuar a explicação, um outro aluno sinalizou que não estava compreendendo, mas antes de explicar novamente para ele, o professor dedicou algum tempo para fazer perguntas e compreender exatamente o que ele não estava entendendo. Identificou que sua dificuldade estava nos cálculos que envolviam números decimais. Embora este não fosse o tópico central da aula (que era “equilíbrio em soluções de eletrólitos), o professor decidiu investir algum tempo da aula em retomar o conteúdo de cálculos com números decimais. Explicou a todos no quadro e não só aquele aluno que havia perguntado demonstrou entusiasmo com o entendimento, como outros também que observaram a explicação atentamente.

Como estratégia de fixação do novo conteúdo, o professor passou alguns exercícios no quadro e ao concluir a escrita, informou que os exercícios ficariam para casa e aproveitou o tempo que restava para fazer um comunicado à turma. O comunicado consistia em informar que uma ex-aluna do Colégio Matias Neto havia sido aprovado no vestibular para estudar ciências contábeis na UFF. Aproveitou ainda para dizer que ela era um exemplo a ser seguido por aqueles que gostariam de ingressar numa universidade pública.

13/05/2019: 5ª Aula observada

O professor iniciou a aula perguntando aos alunos quem havia realizado as atividades que tinham ficado para casa e pediu para dar visto nos cadernos. Dos alunos presentes, somente 5 receberam o visto. Na sequência, o professor iniciou a correção dos exercícios e esses 5 alunos demonstraram interesse, prestando atenção ativamente. Contudo, ao final da correção, outros 2 alunos se manifestaram dizendo que não tinham entendido absolutamente nada do conteúdo e dos exercícios. Então, o professor chamou atenção deles alertando que deveriam ao menos ter tentado fazer os exercícios para casa para melhor entendimento da matéria, mesmo assim se prontificou a explicar novamente.

Após pouco mais de 1 hora de aula, o professor elucidou o conteúdo no modelo de aula expositiva, algumas perguntas foram feitas pelos alunos para confirmar o entendimento do que estava sendo falado e o professor respondeu a todas. Então, concluiu a explicação do conteúdo e correlacionou a importância do aprendizado dele com a aprovação no ENEM e em vestibulares, por ser aquele um conteúdo muito exigido. O professor novamente lembrou a aluna aprovada que havia mencionado na aula anterior e falou com os alunos que o aprendizado daquele conteúdo, embora não parecesse fazer sentido para alguns deles, poderia ser importante no caminho para a mudança de vida – se referindo a aprovação no ensino superior público. Os exercícios passados no quadro ficaram como atividades para casa.

20/05/2019: 6ª Aula observada

A aula foi iniciada com o professor verificando quem havia feito os exercícios deixados na última aula. Uma aluna chegou atrasada, mas falou com o professor que havia tentado fazer os exercícios e que infelizmente não havia conseguido realizar 3 deles. O professor a questionou sobre seu atraso e sobre as atividades não realizadas. A aluna indagou dizendo “Poxa, professor, eu estou tentando”. O professor reconheceu seu esforço (ela foi uma das alunas que demonstrou bastante atenção na explicação do conteúdo na aula anterior) e decidiu conceder a ela o visto pelas atividades realizadas.

Após a concluir a verificação de quem havia feito as atividades, o professor iniciou a correção que funcionaria também como revisão para o primeiro teste do segundo bimestre, o qual aconteceria na semana seguinte. Durante as explicações, pediu contribuições dos alunos que haviam feito os exercícios. Um deles estava muito empenhado em participar e por três vezes deu os exemplos que o professor estava pedindo. Ao fim da revisão e correção dos exercícios, o professor duas questões novas e solicitou que os alunos fizessem em dupla como atividade avaliativa valendo nota. Os alunos foram concluindo e entregando a atividade, demarcando o fim da aula.

27/05/2019: 7ª Aula observada

A aula foi iniciada com a entrega dos testes. O professor pediu então que os alunos se organizassem para consultar o seu próprio material, falou que eles teriam a oportunidade de rever os exercícios realizados por eles e corrigidos em aula como forma de auxílio para realizar as atividades propostas no teste.

Enquanto aguardava os alunos realizarem o teste, o professor caminhava pela sala observando os alunos, mostrando-se disponível para tirar possíveis dúvidas sobre as questões e em determinado parou numa janela da sala, que estava aberta. Dali, o professor avistou um aluno daquela turma (a quem chamarei de Fabrício – nome fictício) que estava no pátio da escola (a sala onde estávamos era situada no primeiro andar e o aluno estava no nível térreo), mas que não compareceu para realizar o teste. O professor gritou por ele da janela e o convidou para vir à sala e participar da aula.

No ínterim enquanto o professor aguardava aquele aluno subir para a sala de aula, um outro aluno que estava fazendo o teste revolveu entregar alegando que não faria porque não se sentia capaz de realizar as questões. O professor conversou com ele e o alertou que ele estava repetindo um padrão de comportamento, não realizando as atividades propostas em sala de aula, nem aquelas solicitadas para casa. Pediu ainda que ele se esforçasse para fazer as atividades e que ele estava ali à disposição para ajudar a tirar dúvidas durante as aulas.

O aluno que estava no pátio chegou à sala. Ao entrar, falou para o professor que ele não conseguia entender química e que por isso preferia não ir às aulas. Foi então que o professor iniciou um diálogo com ele e, na tentativa de motivá-lo a participar das aulas, propôs um acordo cujo foco era fazer o aluno passar a ter

assiduidade nas aulas. O professor se comprometeu em ajudá-lo e disse ao aluno que naquele momento “tentar era mais importante do que obter êxito”. O aluno aceitou o acordo e se comprometeu a estar presente nas próximas aulas.

Nos 20 minutos finais da aula, após a finalização do teste, o professor fez explicações sobre um seminário que os alunos apresentariam, propôs a organização dos grupos e realizou o sorteio dos temas. A apresentação ficou definida para duas semanas a frente.

03/06/2019: 8ª Aula observada

A aula foi iniciada com a introdução de um novo conteúdo: eletroquímica. Alguns registros foram feitos no quadro. Entre a escrita no quadro e o tempo que o professor concedeu aos alunos, o professor aguardou cerca de 40 minutos para iniciar a explanação do tópico. Durante a explicação, os alunos demonstraram dificuldade para compreender o processo de corrosão, oxidação e redução. Mais uma vez, recorrendo ao entendimento do conhecimento prévio e experiências dos alunos, buscou saber se eles já tinham observado o que acontecia com uma barra de ferro submersa em água por muito tempo. Ao constatar que os alunos começaram a compreender suas correlações, seguiu exemplificando os processos usando ferro e alumínio como base. A explicação desses tópicos estava relacionada com a preparação dos alunos para os seminários organizados previamente na semana anterior e que seriam apresentados na semana seguinte. O professor chamou a atenção dos alunos para a importância de se preparar antecipadamente e de realizar experiências que fizessem quem estaria assistindo à apresentação compreender melhor os conceitos abordados. A aula foi finalizada com o professor tirando dúvidas sobre a condução da pesquisa dos seminários e suas execuções.

10/06/2019: 9ª Aula observada (apresentação de seminários)

A aula foi iniciada com uma breve fala do professor reforçando a importância de apresentações de seminários. Ele enfatizou que não só os conceitos da matéria de química eram importantes, mas sobretudo a preparação deles para falar em público de uma maneira geral. Na sequência, as apresentações foram iniciadas e ao longo de toda a aula o professor deixou os alunos à vontade para falar, mas fez pequenas

intervenções, ora para assegurar que os alunos tivessem coragem para falar quando demonstravam nervosismos, ora para fazer perguntas e se certificar de que eles estavam compreendendo adequadamente o tema do qual falavam. Por duas vezes durante as apresentações o professor também fez abordagens amigáveis com alunos da audiência que falaram durante a apresentação dos colegas e foi prontamente atendido, recebendo pedidos de desculpas dos alunos, inclusive. Ao todo, 4 grupos se apresentaram.

17/06/2019: 10ª Aula observada (apresentação de seminários parte II)

A aula começou já com a primeira apresentação do grupo que estava na sequência de apresentações, de onde havia parado na aula anterior. Mais 4 grupos realizaram apresentações. Na apresentação do segundo grupo desse dia, o professor percebeu que os alunos estavam inseguros e que não demonstravam domínio sobre o tema pesquisado. Por essa razão, resolveu dedicar um tempo da aula para fazer uma explanação mais detalhada desse conteúdo. Os alunos prestaram atenção e ao término sinalizaram que estavam compreendendo melhor o assunto. Novamente, nessa aula, o professor teve de fazer intervenções com alunos que não estavam fazendo silêncio durante a apresentação dos colegas, porém também foi atendido quando solicitou.

Nesta data, após finalizada a aula do professor, foram utilizados os tempos seguintes de aula para preenchimento dos formulários com os alunos. Por ser essa a última aula do bimestre, tendo em vista a próxima seria dedicada exclusivamente à aplicação de prova, foi também a última aula observada.

24/06/2019: Feriado – Não houve aula

01/07/2019: Aplicação de prova e recuperação bimestral – Aula não observada

08/07/2019: Realização de conselho de classe – Não houve aula

15/07/2019: Início do recesso de julho – Não houve aula

Apêndice II: formulário de perguntas direcionadas aos estudantes e informações a serem apuradas

PERGUNTAS
1) O que você entende por empatia?
2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre)
3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)
4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?
5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

INFORMAÇÕES A SEREM APURADAS

- 1) Compreensão do aluno acerca do termo empatia e alinhamento com o conceito proposto por Rogers.
- 2) Explorar a percepção do aluno sobre atitudes empáticas do professor, buscando caracterizar como essas atitudes se manifestam em sala de aula e suas possíveis implicações no contexto da aprendizagem.
- 3) Analisar mais especificamente experiências diretas do aluno com o professor na perspectiva da aprendizagem buscando aferir se as atitudes do professor promoveram facilitação da aprendizagem e estimularam o aluno a buscar mais pela sua própria aprendizagem.
- 4) Identificar se as atitudes empáticas do professor promoveram, na visão do aluno, facilitação da aprendizagem de química e ao que ele atribuiu essa facilitação.
- 5) Evidenciar se a presença do pesquisador não-participante causou mudança no comportamento do professor observado.

Apêndice III: transcrições das respostas do apêndice II

Consoante ao descrito no Apêndice I, os formulários foram preenchidos no dia 17/06/2019. Os estudantes manifestaram-se voluntariamente pela participação, assim, só foram preenchidos formulários com os alunos que demonstraram interesse em participar. Ao todo, foram dezesseis formulários, sendo organizados da seguinte maneira: cinco duplas, um trio e dois individualmente. Seguem as transcrições.

PRIMEIRA DUPLA

1) O que você entende por empatia?

ALUNA 1: Quando a pessoa tem o pensamento no próximo.

ALUNO 2: Se colocar no lugar do outro.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNA 1: Sim. Percebo que ele contribui, ajuda, dá oportunidades aos alunos.

ALUNO 2: Concordo com a aluna 1. Ele dá muitas oportunidades.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNA 1: Eu acho a nossa relação muito boa, ele é dedicado, atencioso e educado.

ALUNO 2: Nossa relação é de boas, é mais técnica mesmo.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNA 1: Sim. Eu consegui aprender química com ele, ele é maneiro.

ALUNO 2: Não tenho certeza, eu sempre fui mediano em química.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNA 1: Não.

ALUNO 2: Não.

SEGUNDA DUPLA

1) O que você entende por empatia?

ALUNA 1: Você sentir e se colocar no lugar do outro.

ALUNO 2: Penso exatamente o mesmo que a aluna 1.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNA 1: Sim, eu tenho muita dificuldade em química. Vejo que as vezes em que eu consegui entender melhor foi por causa da empatia dele.

ALUNO 2: Ele é o tipo de professor que ajuda quando vê o esforço do aluno.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNA 1: Nós temos uma boa relação em sala de aula.

ALUNO 2: Nossa relação é boa, ele sempre explica bem e sugere alternativas.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNA 1: Sim, porque ele se colocou no meu lugar.

ALUNO 2: Sim, porque há professores que não investem em questões de vestibulares e ele traz pra gente.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNA 1: Não.

ALUNO 2: Não.

TERCEIRA DUPLA

1) O que você entende por empatia?

ALUNO 1: Ver pelos olhos da outra pessoa. Acho que varia de situação para situação.

ALUNO 2: Acho que é ter entendimento durante um diálogo.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNO 1: Sim, eu vi várias vezes ele tentando ajudar os alunos. Teve o dia em que ele chamou o Fabrício (nome fictício no lugar do nome real) para vir estudar e agora está frequentando as aulas.

ALUNO 2: Sim, vejo que ele faz de tudo para ajudar o aluno. Ele sempre faz várias tentativas para o aluno conseguir entender a matéria.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNO 1: Não sei avaliar a relação professor-aluno, mas eu acho que ele é um ótimo profissional.

ALUNO 2: Penso o mesmo que o aluno 1.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNO 1: Não. Eu acho que a atitude empática dele vai fazer com que o aluno se esforce mais. Porém, acho que o que faz diferença mesmo é explicar de diferentes formas e isso nem sempre ele faz. Ele não varia muito a explicação.

ALUNO 2: Eu concordo que ele poderia variar mais as explicações e penso que o incentivo que o professor dá ao aluno é importante, isso faz a gente se esforçar mais.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: Não.

QUARTA DUPLA

1) O que você entende por empatia?

ALUNO 1: Gostar do outro.

ALUNO 2: Respeitar o outro.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNO 1: Sim. Ele se propõe a ajudar os alunos. Às vezes, ele é um pouco rígido. Mas ele revisa o conteúdo duas ou três vezes, tentando ser empático com o aluno que não entendeu.

ALUNO 2: Eu concordo com o aluno 1, acho a dinâmica da aula dele muito boa.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNO 1: De 0 a 10, dou nota 9. Percebo que ele tenta ajudar o aluno o máximo possível.

ALUNO 2: Também avalio a minha relação com muito bem, daria a mesma nota, 9.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNO 1: Sim, principalmente na aplicação de provas. Ele passa muitos exercícios similares antes, dando oportunidade para os alunos se prepararem.

ALUNO 2: Concordo com o aluno 1. Um bom exemplo disso foi que ele concedeu ponto extra para quem fez os exercícios que tinham sido pedidos antes da prova, embora somente três alunos tenham feito.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: Não. Nas duas primeiras semanas eu ainda estava conhecendo ele, então não sei, mas acredito que ele não mudou não.

QUINTA DUPLA

1) O que você entende por empatia?

ALUNO 1: Empatia é quando você gosta da pessoa.

ALUNO 2: Quando você se coloca no lugar do outro.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNO 1: Sim, percebo isso quando ele dá segundas chances aos alunos.

ALUNO 2: Sim, ele ajuda bastante, dá para perceber que ele reconhece quando algo é difícil para gente e ele tenta facilitar.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNO 1: Avalio bem, ele é um bom professor e explica bem.

ALUNO 2: Avalio muito bem. Ele é um professor diferenciado, que cumprimenta os alunos no corredor e lembra do nosso nome.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNO 1: Sim. Se não houver empatia, o aluno se desmotiva. O exemplo do Fabrício ilustra bem o quanto ele demonstra se colocar no lugar do aluno e tenta fazer algo.

ALUNO 2: Sim. Às vezes o aluno não está nem aí, mas isso pode mudar se o professor demonstrar disposição para motivar o aluno.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNO 1: Não.

ALUNO 2: Não.

TRIO

1) O que você entende por empatia?

ALUNA 1: Não sei.

ALUNA 2: Não sei.

ALUNA 3: Acho que é respeitar o próximo.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNA 1: Sim. Na situação que ocorreu com o Fabrício.

ALUNA 2: Sim. Eu estudei com ele no ano passado na matéria de matemática. Na época, ele percebeu que muitos alunos tinham dificuldade e foi apresentando várias alternativas até descobrir aquela que melhor se adequava a nós.

ALUNA 3: Sim. Eu estudei com ele em 2017. Na época eu entrei na escola no meio do ano e ele customizou totalmente o meu plano de estudos.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNA 1: Muito boa.

ALUNA 2: Muito boa.

ALUNA 3: Muito boa.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNA 1: Sim, ele ensina de um modo legal.

ALUNA 2: Sim, meu irmão aprendeu com ele.

ALUNA 3: Não, eu nunca aprendo nada em química, acho ele precisa variar mais a maneira de explicar.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNA 1: Não.

ALUNA 2: Não.

ALUNA 3: Não.

PRIMEIRO INDIVIDUAL

1) O que você entende por empatia?

ALUNA: Se colocar no lugar do outro, independente de ser bom ou ruim.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNA: Sim. Ele se dá 100% em ajudar os alunos de todas as formas. Ele considera os esforços dos alunos.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNA: Eu não sou tão boa na matéria, mas ele se esforça muito. Eu não me avalio muito bem, mas é bom professor.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNA: Sim. Porque ele está fazendo os alunos se esforçarem. No mesmo dia de uma prova, após a revisão, falei que eu estava com dificuldade. Não era obrigação dele me explicar tudo novamente (por causa da revisão que havia acabado de ser feita e por ser dia de prova), mesmo assim ele me explicou.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNA: Não.

SEGUNDO INDIVIDUAL

1) O que você entende por empatia?

ALUNO: Não sei.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNO: Estou na escola há pouco tempo e só assisti quatro aulas dele. Percebo que ele é muito gente boa, ele dá boas aulas e se coloca no lugar do aluno.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNO: Minha experiência com ele é positiva, cheguei aqui na escola bem depois do início do ano letivo e ele me ajudou. Gostei muito da atitude dele.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNO: Sim, porque eu tenho muita dificuldade e percebo que ele se coloca no meu lugar. Por causa disso, eu aprendo melhor.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNO: Não.

TERCEIRO INDIVIDUAL

1) O que você entende por empatia?

ALUNO: Se dar bem, conhecer bem as pessoas. Não ter dificuldade de se relacionar.

2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, uma atitude empática por parte do professor? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimular o aluno a falar sobre).

ALUNO: Sim. Há muitas situações em que ele olha para o aluno, percebe que ele não está entendendo o que ele está falando e pergunta para confirmar. Dependendo da resposta, ele normalmente tenta explicar mais uma vez.

3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com o professor? (Inspirar o aluno a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com o professor em sala de aula.)

ALUNO: Minha avaliação é muito boa. Teve um dia de prova que ele me ajudou a fazer um cálculo que eu já deveria saber. Imagino que ele tenha se colocado no meu lugar e percebeu que se ele contribuísse só com aquela ajuda, eu conseguiria fazer o resto.

4) Você acredita que alguma atitude empática dele possa ter contribuído para que você aprendesse com mais facilidade? Por quê?

ALUNO: Sim. Eu acho que essas atitudes dão mais segurança, faz o aluno acreditar mais em si. Nas apresentações dos nossos seminários, ele sempre tentava nos ajudar e explicar em conjunto com a gente.

5) Você acha que o professor se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

ALUNO: Não.

Apêndice IV: formulário IRI INDEX

Interpersonal Reactivity Index (IRI) - Davis, M.H.	
Fatores de autoavaliação	
FS	Tenho facilidade de assumir a posição de um personagem de filme.
	Depois de ver uma peça de teatro ou um filme sinto-me envolvido com seus personagens.
	Habitualmente me envolvo emocionalmente com filmes e/ou livros.
	Sinto emoções de um personagem de filme como se fossem minhas próprias emoções.
	Sou neutro quando vejo filmes.
	Costumo fantasiar com coisas que poderiam me acontecer.
	Quando vejo uma história interessante, imagino como me sentiria se ela estivesse acontecendo comigo.
CE	Preocupo-me com as pessoas que não têm uma boa qualidade de vida.
	Sinto compaixão quando alguém é tratado injustamente.
	Incomodo-me com as coisas ruins que acontecem aos outros.
	Fico comovido com os problemas dos outros.
	Quando vejo que se aproveitam de alguém, sinto necessidade de protegê-lo.
	Costumo me emocionar com as coisas que vejo acontecer aos outros.
	Descrevo-me como uma pessoa de “coração mole” (muito sensível).
AP	Habitualmente fico nervoso quando vejo pessoas feridas.
	Fico apreensivo em situações emergenciais.
	Fico tenso em situações de fortes emoções.
	Tendo a perder o controle durante emergências.
	Sinto-me indefeso numa situação emotiva.
	Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.
TP	Tento compreender meus amigos imaginando como eles vêem as coisas.
	Escuto os argumentos dos outros, mesmo estando convicto de minha opinião.
	Antes de tomar alguma decisão procuro avaliar todas as perspectivas.
	Tento compreender o argumento dos outros.
	Imagino como as pessoas se sentem quando eu as critico.
	Coloco-me no lugar do outro se eu me preocupo com ele.

- (1)** Concordo totalmente
(2) Concordo parcialmente
(3) Não concordo, nem discordo
(4) Discordo parcialmente
(5) Discordo totalmente

(FS) Fantasia
(CE) Compreensão Empática
(AP) Angústia Pessoal
(TP) Tomada de perspectiva

Apêndice V: formulário IRI INDEX respondido pelo professor

Interpersonal Reactivity Index (IRI) - Davis, M.H.						
Fatores de autoavaliação		5	4	3	2	1
F S	Tenho facilidade de assumir a posição de um personagem de filme.		4			
	Depois de ver uma peça de teatro ou um filme sinto-me envolvido com seus personagens.	5				
	Habitualmente me envolvo emocionalmente com filmes e/ou livros.	5				
	Sinto emoções de um personagem de filme como se fossem minhas próprias emoções.	5				
	Sou neutro quando vejo filmes.					1
	Costumo fantasiar com coisas que poderiam me acontecer.			3		
	Quando vejo uma história interessante, imagino como me sentiria se ela estivesse acontecendo comigo.		4			
C E	Preocupo-me com as pessoas que não têm uma boa qualidade de vida.	5				
	Sinto compaixão quando alguém é tratado injustamente.	5				
	Incomodo-me com as coisas ruins que acontecem aos outros.	5				
	Fico comovido com os problemas dos outros.	5				
	Quando vejo que se aproveitam de alguém, sinto necessidade de protegê-lo.	5				
	Costumo me emocionar com as coisas que vejo acontecer aos outros.		4			
	Descrevo-me como uma pessoa de "coração mole" (muito sensível).			3		
A P	Habitualmente fico nervoso quando vejo pessoas feridas.	5				
	Fico apreensivo em situações emergenciais.		4			
	Fico tenso em situações de fortes emoções.		4			
	Tendo a perder o controle durante emergências.				2	
	Sinto-me indefeso numa situação emotiva.			3		
	Perco o controle quando vejo alguém que esteja precisando de muita ajuda.					1
T P	Tento compreender meus amigos imaginando como eles vêem as coisas.	5				
	Escuto os argumentos dos outros, mesmo estando convicto de minha opinião.	5				
	Antes de tomar alguma decisão procuro avaliar todas as perspectivas.	5				
	Tento compreender o argumento dos outros.	5				
	Imagino como as pessoas se sentem quando eu as critico.	5				
	Coloco-me no lugar do outro se eu me preocupo com ele.	5				

Apêndice VI: roteiro de entrevista do professor e informações a serem apuradas

PERGUNTAS
1) O que você entende por empatia?
2) Você alguma vez já notou, em sala de aula, que alguma atitude sua foi empática com os alunos? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimulá-lo a falar sobre)
3) Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com os alunos? (Inspirá-lo a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com os alunos em sala de aula.)
4) Você acredita que atitudes empáticas suas possam ter contribuído para que um aluno aprendesse com mais facilidade? Por quê?
5) Você acha que se comportou de maneira diferente por causa da minha presença nas aulas em que eu observei?

INFORMAÇÕES A SEREM APURADAS

- 1) Compreensão do professor acerca do termo empatia e alinhamento com o conceito proposto por Rogers.
- 2) Explorar a percepção do professor sobre suas atitudes empáticas, buscando caracterizar como essas atitudes se manifestaram em sala de aula e suas possíveis implicações no contexto da aprendizagem.
- 3) Analisar mais especificamente experiências diretas do professor com o aluno na perspectiva da aprendizagem buscando aferir se as atitudes dele promoveram facilitação da aprendizagem e estimularam o aluno a buscar mais pela sua própria aprendizagem.
- 4) Identificar se as atitudes empáticas do professor promoveram, na visão dele mesmo, facilitação da aprendizagem de química e ao que ele atribui essa facilitação.
- 5) Evidenciar se a presença do pesquisador não-participante causou mudança no comportamento do professor observado.

Apêndice VII: transcrições da entrevista realizada com o professor

PESQUISADOR: O que você entende por empatia?

PROFESSOR ENTREVISTADO: Eu entendo que é eu me colocar no lugar da pessoa com quem eu estou me envolvendo. Quando eu estou, por exemplo, numa sala de aula eu tenho que me colocar no lugar do aluno quando ele não entende a matéria, o conteúdo e a abordagem que eu faço.

PESQUISADOR: Você alguma vez já notou, em sala de aula, que alguma atitude sua foi empática com os alunos? Como? (Em caso negativo, mencionar turnos e estimulá-lo a falar sobre)

PROFESSOR ENTREVISTADO: Eu acho que todo dia. Por ser uma disciplina de exatas, eu vejo a dificuldade de muitos alunos, principalmente com cálculos numéricos. Então, de certa forma, a gente tem que voltar na subtração, na divisão... Então eu acho que são situações que na área de química é comum todos os dias.

PESQUISADOR: Em relação à empatia, como você avalia a sua relação com os alunos? (Inspirá-lo a lembrar de situações que podem caracterizar a relação dele com os alunos em sala de aula.)

PROFESSOR ENTREVISTADO: Eu acho que a empatia é, desde o momento em que eles não sabem pesquisar no próprio caderno, então eu já me coloco e já peço a eles para fazer essa procura no seu documento que eles têm, nesse caderno onde eles fazem anotações. Então, esse é o primeiro ponto que eu acho que eu tenho que fazer. Em segundo, quando não sabem contas, quando não entendem, eu devo voltar e tentar a explicação de outra forma. Acho que tem vários contextos aqui que eu tenho que me inserir para que o menino entenda um pouco de química.

PESQUISADOR: Você acredita que atitudes empáticas suas possam ter contribuído para que um aluno aprendesse com mais facilidade? Por quê?

PROFESSOR ENTREVISTADO: Eu acho que eu ganho credibilidade (quando tenho atitudes empáticas), credibilidade no sentido de que o que eu estou ensinando é importante e que eu quero ajudar. E eles vão junto comigo, eu acho que nesse ponto, me colocar no lugar do aluno faz essa relação ser mais próxima um do outro.

PESQUISADOR (intervenção): E nessa relação em que você acha que consegue ganhar credibilidade, você consegue perceber de forma concreta que, no antes, quando você não tinha uma relação tão empática assim, ou seja, num momento em que você não conhecia o aluno e depois no momento em que você já conhece, já está demonstrando empatia; você consegue perceber que essa relação favoreceu a aprendizagem dele?

PROFESSOR ENTREVISTADO: Com certeza, isso é nítido. É claro que a gente... Dos quarenta alunos que você tem na sala de aula, você não consegue totalmente. Porque alguns alunos estão desacreditados mesmo ou acham que aquilo ali é muito difícil, mas na maioria das vezes, eu acho que sim.

PESQUISADOR: Você acha que você ou os alunos se comportaram de maneira diferente por causa da minha presença durante as aulas em que eu observei?

PROFESSOR ENTREVISTADO: Não. Eu não acho que sim, que teve uma mudança drástica não. Até porque, pelas turmas que eu tenho nesse colégio, eu tenho uma homogeneidade de comportamento. Eu acho que todos os alunos trabalham igualmente comigo, até porque eu não falo com outro (professor), como que eu trabalho e a exigência que eu faço. Então, eu não vejo muita diferença entre você presente e você não presente.

Apêndice VIII: turnos das aulas observadas

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
1	Uma aluna chamou pelo professor 2 vezes demonstrando dificuldade com cálculos. O professor falou sorrindo e em tom muito amigável que a cota dela de perguntas havia se encerrado, mas ela indagou dizendo “Ah, professor, não faz isso não”. O professor a olhou sorrindo e demonstrou certa abertura para outras possíveis perguntas.	O professor a olhou sorrindo e demonstrou certa abertura para outras possíveis perguntas.	Congruência do facilitador

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
2	“Quanto mais tempo vocês ficarem com o teste, melhor para mim. Mais chances de dar certo.” – Comentário feito logo após um aluno dizer que ficaria o quanto pudesse com o teste. O professor quis demonstrar para o aluno que o tempo de permanência com o teste tende a indicar que o aluno está se esforçando para fazer o teste.	“Quanto mais tempo vocês ficarem com o teste, melhor para mim. Mais chances de dar certo.”	Consideração positiva incondicional

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
3	Para fazê-los compreender melhor sobre pressão (tópico complementar), utilizou seringas como exemplo e buscou confirmar se todos estavam entendendo essas correlações, bem como compreendendo o conteúdo. A resposta foi entusiasmada e positiva.	A resposta foi entusiasmada e positiva.	Atitude empática

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
4	Iniciou a explicação e poucos minutos após o início, uma aluna sinalizou que não estava compreendendo. O professor, na tentativa de fazê-la entender, trouxe um exemplo correlacionando o contexto de vida e uso do dinheiro como uma maneira de contextualizar o cálculo envolvido. Na parte de equilíbrio químico, tópico central da aula, o professor perguntou a todos os alunos se eles conheciam as lentes de óculos <i>transitions</i>; perguntou também se eles sabiam o que acontecia de diferente nessa lente quando comparada às lentes tradicionais. Os alunos responderam que conheciam e que sabiam que eram lentes específicas que mudavam de cor ao sol; então o professor perguntou se algum deles, em sala, teria um óculos com uma lente assim. Um deles confirmou que tinha e o professor lhe convidou para vir até a frente para fazer um experimento em sala de aula. O professor utilizou um espaço da sala onde entrava sol pela janela, convidou os alunos para se aproximarem dele e ao colocar a lente no sol, começou novamente a explicar o conteúdo através do experimento.	Para fazê-los compreender melhor sobre pressão (tópico complementar), utilizou seringas como exemplo e buscou confirmar se todos estavam entendendo essas correlações, bem como compreendendo o conteúdo. A resposta foi entusiasmada e positiva.	Compreensão empática

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
5	Ao continuar a explicação, um outro aluno sinalizou que não estava compreendendo, mas antes de explicar novamente para ele, o professor dedicou algum tempo para fazer perguntas e compreender exatamente o que ele não estava entendendo. Identificou que sua dificuldade estava nos cálculos que envolviam números decimais.	Identificou que sua dificuldade estava nos cálculos que envolviam números decimais.	Compreensão Empática

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
6	Embora este não fosse o tópico central da aula (que era “equilíbrio em soluções de eletrólitos), o professor decidiu investir algum tempo da aula em retomar o conteúdo de cálculos com números decimais. Explicou a todos no quadro e não só aquele aluno que havia perguntado demonstrou entusiasmo com o entendimento, como outros também que observaram a explicação atentamente.	Explicou a todos no quadro e não só aquele aluno que havia perguntado demonstrou entusiasmo com o entendimento, como outros também que observaram a explicação atentamente.	Atitude Empática

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
7	A aula foi iniciada com o professor verificando quem havia feito os exercícios deixados na última aula. Uma aluna chegou atrasada, mas falou com o professor que havia tentado fazer os exercícios e que infelizmente não havia conseguido realizar 3 deles. O professor a questionou sobre seu atraso e sobre as atividades não realizadas. A aluna indagou dizendo “Poxa, professor, eu estou tentando”. O professor reconheceu seu esforço (ela foi uma das alunas que demonstrou bastante atenção na explicação do conteúdo na aula anterior) e decidiu conceder a ela o visto pelas atividades realizadas.	A aluna indagou dizendo “Poxa, professor, eu estou tentando”. O professor reconheceu seu esforço.	Consideração positiva incondicional

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
8	O aluno que estava no pátio chegou à sala. Ao entrar, falou para o professor que ele não conseguia entender química e que por isso preferia não ir às aulas. Foi então que o professor iniciou um diálogo com ele e, na tentativa de motivá-lo a participar das aulas, propôs um acordo cujo foco era fazer o aluno passar a ter assiduidade nas aulas. O professor se comprometeu em ajudá-lo e disse ao aluno que naquele momento “tentar era mais importante do que obter êxito”. O aluno aceitou o acordo e se comprometeu a estar presente nas próximas aulas.	SEGMENTADAS ABAIXO	SEGMENTADAS ABAIXO

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
9	Mais uma vez, recorrendo ao entendimento do conhecimento prévio e experiências dos alunos, buscou saber se eles já tinham observado o que acontecia com uma barra de ferro submersa em água por muito tempo. Ao constatar que os alunos começaram a compreender suas correlações, seguiu exemplificando os processos usando ferro e alumínio como base.	Ao constatar que os alunos começaram a compreender suas correlações, seguiu exemplificando os processos usando ferro e alumínio como base.	Compreensão Empática

Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
10	Na sequência, as apresentações foram iniciadas e ao longo de toda a aula o professor deixou os alunos à vontade para falar, mas fez pequenas intervenções, ora para assegurar que os alunos tivessem coragem para falar quando demonstravam nervosismos, ora para fazer perguntas e se certificar de que eles estavam compreendendo adequadamente o tema do qual falavam.	o professor deixou os alunos à vontade para falar	Congruência do Facilitador

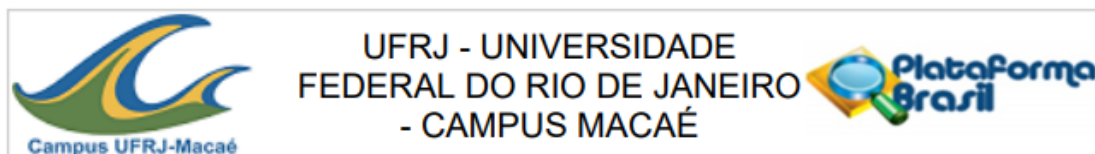
Turno	Trecho do texto	Unidade de significado	Categoria Teórica
11	Na apresentação do segundo grupo desse dia, o professor percebeu que os alunos estavam inseguros e que não demonstravam domínio sobre o tema pesquisado. Por essa razão, resolveu dedicar um tempo da aula para fazer uma explanação mais detalhada desse conteúdo. Os alunos prestaram atenção e ao término sinalizaram que estavam compreendendo melhor o assunto.	resolveu dedicar um tempo da aula para fazer uma explanação mais detalhada desse conteúdo.	Compreensão empática

Apêndice IX: quadro síntese dos resultados obtidos no Google Acadêmico

Título do Trabalho		Tipo	Área
1	Atitudes empáticas e aprendizagem: Um estudo sobre a relação professor/aluno, através do olhar da abordagem centrada na pessoa	Artigo	Educação
2	Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers	Artigo	Psicologia
3	A experiência de ser empático para o psicoterapeuta humanista-fenomenológico iniciante	Artigo	Psicologia
4	Experiência Empática: da Neurociência à Espiritualidade	Artigo	Psicologia
5	Consideração Empática e Tomada de Perspectiva para o Perdão Interpessoal	Artigo	Psicologia
6	Os pressupostos da fenomenologia aplicados às técnicas psicoterápicas: o efeito curativo da atitude empática a partir de um estudo de caso	Artigo	Psicologia
7	Avaliação do Desenvolvimento de Competências Afetivas e Empáticas do Futuro Médico	Artigo	Saúde
8	A importância da empatia no cuidado em saúde e enfermagem	Artigo	Saúde
9	Estudando o Impacto das Atitudes de Agentes Pedagógicos em Ambientes de Aprendizagem: um Mapeamento Sistemático	Artigo	Educação
10	Por uma atuação empática do bibliotecário de referência na contemporaneidade	Artigo	Biblioteconomia
11	A mamografia: experiência psicológica, atitudes e comportamentos do técnico de radiologia facilitadores da colaboração da mulher	Artigo	Psicologia
12	A influência da idade e da escolaridade sobre a experiência empática de adultos	Artigo	Psicologia
13	Empatia e redução fenomenológica: possível contribuição ao pensamento de Rogers	Artigo	Psicologia
14	Desenvolvimento da empatia em crianças: a influência dos estilos parentais	Artigo	Psicologia
15	O BIBLIOTECÁRIO DE REFERÊNCIA E A NECESSIDADE DE UMA ATUAÇÃO EMPÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE: uma análise sobre a influência da leitura literária	Dissertação de Mestrado	Biblioteconomia
16	O bebê imaginário, as memórias dos cuidados parentais e as representações sonoro-musicais na gravidez no estudo da representação da vinculação materna pré-natal e da orientação para a maternidade	Artigo	Psicologia
17	Estratégias terapêuticas: reparentalização limitada e confrontação empática	Livro	Psicologia

18	A competência cultural dos(as) médicos(as) latinoamericanos(as) na prestação de cuidados de saúde em Portugal: Algumas notas preliminares	Artigo	Saúde
19	Percepção de enfermeiros sobre os pais de prematuros em unidade de terapia intensiva neonatal	Artigo	Saúde
20	O SER HUMANO E SUA FORMAÇÃO PESSOAL EM EDITH STEIN: UM GESTO EMPÁTICO	Artigo	Filosofia

Apêndice X: parecer consubstanciado do comitê de ética em pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EMPATIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM DE QUÍMICA: UM ESTUDO DE CASO EM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO

Pesquisador: EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 21217319.4.0000.5699

Instituição Proponente: Universidade Federal do Rio de Janeiro Campus Macaé

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.974.197

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa investiga empatia no ensino de química. A pesquisa seguirá pelo modelo qualitativo, utilizando como método o estudo de caso, onde o pesquisador assistirá aulas de química de um professor de uma escola de Macaé observando sem interferências a presença ou ausência de atitudes empáticas do mesmo para com os alunos. Os alunos serão entrevistados e além disso, será aplicado um questionário de empatia para o professor responder.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as atitudes empáticas do professor de química de ensino médio podem causar implicações no sentido de facilitar o processo de aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Risco previsto seria um possível constrangimento por parte dos alunos em falar sobre a aula do professor e do professor ao ser observado pelo pesquisador. Benefícios indiretos aos participantes.

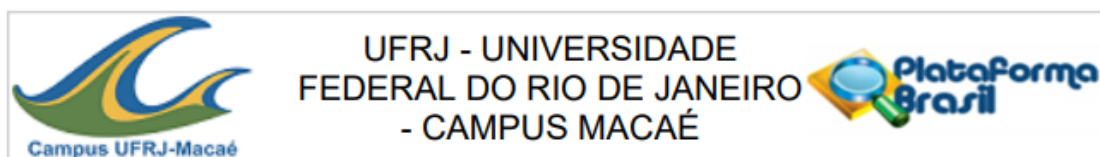
Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências apontadas pelo presente comitê foram atendidas pelos pesquisadores.

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50
Bairro: GRANJA DOS CAVALEIROS
UF: RJ **Município:** MACAÉ
Telefone: (22)2796-2552

CEP: 27.930-560

E-mail: cepufrjmacae@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.974.197

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos de apresentação obrigatória em geral apresentados, entretanto o comitê pede para o pesquisador encaminhar ao e-mail do CEP o Termo de Compromisso dos Pesquisadores com a listagem de todos os pesquisadores envolvidos no projeto, com suas respectivas assinaturas. O pesquisador também deve incluir os pesquisadores envolvidos no cadastro da Plataforma Brasil.

Recomendações:

Favor encaminhar ao e-mail do CEP (cepufrjmacae@gmail.com) o Termo de Compromisso dos Pesquisadores com a listagem de todos os pesquisadores envolvidos no projeto, com suas respectivas assinaturas. O pesquisador também deve incluir os pesquisadores envolvidos no cadastro da Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado mediante atendimento das solicitações.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a), ao término da pesquisa é necessário apresentar o Relatório Final (modelo disponível no site <http://www.macaé.ufrj.br> > comissões permanentes > CEP – Ética em Pesquisa). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para o encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1321672.pdf	08/03/2020 18:04:50		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	REVISADO2_Formulario_de_Resposta_Pendencias_03012020.pdf	08/03/2020 18:04:26	EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REVISADO2_TCLE_PROFESSOR_EMPATIA.pdf	08/03/2020 18:01:35	EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	REVISADO2_TCLE_RESPONSAVEL_EMPATIA.pdf	08/03/2020 17:58:17	EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	REVISADO2_Termo_de_Assentimento.pdf	08/03/2020 17:58:07	EDKLEISSON DE PAIVA DE SOUSA	Aceito

Endereço: Av. Aluizio da Silva Gomes, 50

Bairro: GRANJA DOS CAVALEIROS

UF: RJ **Município:** MACAÉ

Telefone: (22)2796-2552

CEP: 27.930-560

E-mail: cepufrjmacae@gmail.com