UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETÍCIA PONTES

A EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER – um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública

CUIABÁ
2013

LETÍCIA PONTES

A EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER – um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

CUIABÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

P814e Pontes, Letícia.
A EMPATIA NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER : - um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública / Letícia Pontes. -- 2013
169 f.: il. color. ; 30 cm.

Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2013.
Inclui bibliografia.

1. Empatia. 2. Professor. 3. Ensino. 4. Aprendizado. I. Título

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 -CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "A empatia no processo de ensinar e aprender - um estudo com professores do curso de graduação em enfermagem de uma Universidade Pública"

AUTOR : Doutoranda Leticia Pontes

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 16/12/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente da Banca / Orientador Doutor Cleomar Ferreira Gomes
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Interna Doutora Daniela Barros da Silva Freire Andrade
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinador Interno Doutor José Tarcísio Grunennvaldt
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Externa Doutora Ivete Palmira Sanson Zagonel
Instituição : Faculdade Pequeno Príncipe / FPP/PR

Examinador Externo Doutor Luiz Octávio de Lima Camargo
Instituição : Universidade de São Paulo / USP

Examinadora Suplente Doutora Maria das Graças Martins da Silva
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

Examinadora Suplente Doutora Imara Pizzato Quadros
Instituição : Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso / IFMT / Campus Cuiabá

CUIABÁ, 16/12/2013.

DEDICATÓRIA

À Rose Mary (minha irmã).

Não poderia ser diferente!

AGRADECIMENTOS

À Faculdade de Enfermagem e ao Instituto de Educação, integrantes da Universidade Federal de Mato Grosso, por oportunizarem minha participação no Programa de Doutoramento em Educação — Programa Pró-Ensino na Saúde.

Ao meu orientador, Cleomar Ferreira Gomes, pela confiança e paciência para juntos enfrentarmos os desafios de realizar um estudo instigante, subjetivo e novo para a área de minha formação. Isto possibilitou percorrer caminhos até então desconhecidos e construir um novo saber.

Ao Departamento de Enfermagem da UFPR, por viabilizar a realização do Teste Piloto dos instrumentos para obtenção dos dados da investigação.

Aos alunos do Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT, que fizeram o caminho até os sujeitos da investigação.

À amiga Marlene Oliveira, pelo estímulo e apoio sempre presentes durante toda a jornada.

À amiga Elizete Rubira, pela acolhida carinhosa em seu lar num período importante que permitiu minha permanência em Cuiabá.

Às pessoas que pela sua fé e otimismo alimentaram minha confiança para alcançar ao sonhado objetivo do doutoramento, em especial, minha irmã Neusa Maria, à querida Simone de Lara e as amigas Mirela Veran e Sandra Spitz.

Aos amigos e familiares que contribuíram comigo de diversas formas, com estímulo, suporte emocional e financeiro.

À algumas pessoas que de diferentes formas contribuíram com suas habilidades: Rafael, Léo, Adriana e Ana Camila.

Ao Eloir e a Simone pela presença na Defesa Pública desta Tese. Pura demonstração de carinho.

De modo muito especial, à Amanda (minha filha) por me inspirar a continuar meu caminho e à Rose (minha irmã) por, em mais esta etapa, segurar minha mão e me levar à frente.

Aos professores, sujeitos desta investigação, que proporcionaram novos conhecimentos relacionados à prática pedagógica relatada sobre o “seu fazer” como professores, me instigando a buscar novos métodos didáticos capazes de estabelecer uma relação dinâmica com os alunos, otimizando o processo de ensinar e aprender.

Muito acertadamente nossa razão, como laboratório de pensamentos, foi comparada à cera que se modela. Assim como a cera é capaz de admitir toda espécie de reconhecer as imagens das coisas, recebe em si tudo quanto contém o universo. E isso nos permite conhecer, de modo claro, que é nosso pensamento e que é nossa ciência. Todas as sensações que impressionaram minha vista, ouvido, gosto e tato são como que selos que deixam marcas de percepção no meu cérebro. E por isso, afastado o objeto de meus olhos, ouvidos, nariz ou mãos, conservo a imagem. E tem que ser assim, a não ser no caso em que a atenção imperfeita se grave debilmente. Por exemplo: se vi uma pessoa ou falei com ela, se admirei um monte, se vi um rio, se atravessei um campo ou bosque ou se conheci uma cidade etc., se escutei sons fortes, doces musicas ou eloquentes discursos, se li com atenção qualquer autor, etc., todas essas sensações se imprimem em meu cérebro de tal maneira, que todas as vezes que se apresenta ocasião de recordá-las, me parecera claro que estão diante dos meus olhos, que ressoam em meus ouvidos ou que experimento seu sabor ou contato. E, embora estas impressões se verifiquem no meu cérebro, umas antes das outras, se recebam com maior clareza ou evidência ou se retenham com mais força, cada coisa é recebida, representada e retida de algum modo. *(Comenius)*

RESUMO

A empatia, vista como um construto multidimensional, incluindo os componentes: cognitivo, afetivo e comportamental, tem sido considerada um atributo necessário aos profissionais de ajuda, entre os quais aqueles envolvidos com a assistência à saúde e a processos de aprendizado. Deste modo, a busca da compreensão sobre o fenômeno da empatia enquanto um suporte para as relações de indivíduos, neste caso entre professor e aluno, teve como objetivo mais geral uma análise se professores que formam enfermeiros em uma universidade pública, vistos pelos alunos como facilitador do aprendizado, apresentam características de pessoa empática. Um segundo objetivo, extraído do primeiro, foi o de compreender se o uso da habilidade empática, no trajeto pedagógico, é utilizado como instrumento teórico-metodológico facilitador do processo de ensinar e de aprender. O objeto de estudo foi investigado nos moldes de um "Estudo de Caso", orientado pela teoria da "Pesquisa Qualitativa". Para a análise dos resultados, segui a perspectiva da técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2010). Participaram do estudo alunos e professores do curso de graduação em enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Os alunos no papel de informantes para a definição dos sujeitos, e os professores como os sujeitos da investigação. Foram obtidas informações de 24 alunos do 8º e 9º períodos, sendo 16 por meio de entrevista semiestruturada, gravada em áudio, e 8 por meio de questionário eletrônico. A definição dos sujeitos da pesquisa se deu entre os 58 professores efetivos do curso de graduação em enfermagem. Desses, 29 foram lembrados pelos alunos como facilitadores do aprendizado. 2 foram citados dez ou mais vezes, 2 foram citados seis vezes, 1 foi citado cinco vezes, 4 foram citados quatro vezes. Os demais foram citados entre uma e três vezes e não fizeram parte da amostra. Desse modo, foram analisadas as informações referentes a 9 professores. Após a análise do conteúdo das entrevistas com os alunos e professores, juntando ao conceito de empatia, utilizando os referenciais teóricos das ciências da educação, elementos da psicologia e das neurociências, foi possível identificar que cinco dos professores indicados pelos alunos como facilitadores do aprendizado contavam com algum grau de habilidade empática. Esses resultados apontaram, ainda, que as características desses professores, considerados empáticos, apresentam os elementos essenciais à empatia, contemplando os componentes cognitivo, afetivo e comportamental. Isso sugere que o professor ao transmitir ou expressar "empatia" em relação a seus alunos configura-se como aquele que facilita o aprendizado. Assim, a necessidade da inclusão de conteúdos relacionados às ciências, acima indicadas para a formação de professores com objetivo de aprimorar a habilidade empática se faz necessário.

Palavras-chave: Empatia. Professor. Ensino. Aprendizado.

ABSTRACT

Empathy, seen as a multidimensional construct, including the components: cognitive, affective and behavioral, has been considered a necessary attribute to helping professionals, including those involved with healthcare and learning processes. Thus , the quest for understanding the phenomenon of empathy as a support for the relations of individuals, in this case between teacher and student, took over as general objective to analyze whether teachers forming nurses at a public university, viewed by students as a facilitator learning, exhibit characteristics of empathic person. A second objective, extracted from the first, was to understand the use of empathic ability, the pedagogical path, is used as a theoretical and methodological tool to facilitate the teaching and learning process. The object of study was investigated along the lines of a “Case Study”, guided by the theory of “Qualitative Research “. To analyze the results, follow the perspective of the technique of content analysis proposed by Laurence Bardin (2010). The study included students and professors of nursing undergraduate of the Federal University of Mato Grosso. Students in the role of informants to define the subject, and teachers as research subjects. Information of 24 students of 8th and 9th periods, 16 for semi-structured interviews, recorded audio, and 8 by means of an electronic questionnaire were obtained. The definition of research subjects occurred between 58 tenured teachers of undergraduate nursing. Of these, 29 were remembered by students as facilitators of learning. 2 were cited ten or more times , six times were quoted 2 , was first mentioned five times , four times 4 were cited. The others were cited between one and three times and were not part of the sample. Thus, the information related to 9 teachers were analyzed. After the analysis of the interviews with students and teachers, joining the concept of empathy, using the theoretical sciences education, elements of psychology and neuroscience, benchmarks, we found that five of the students nominated by teachers as facilitators of learning counted with some degree of empathic ability. These results also showed that the characteristics of these teachers considered empathic, present the essential elements to empathy, contemplating the cognitive, affective and behavioral components. This suggests that the teacher to convey or express “empathy “toward their students appears as one who facilitates learning. Thus , the need for inclusion of content related to science, above for the training of teachers in order to enhance the empathic ability is required.

Key-words: Empathy. Teacher. Teaching. Learning.

TABELAS

Tabela 01 – Singularidades dos hemisférios cerebrais

Tabela 02 – Titulação dos professores efetivos do ciclo profissionalizante do curso de enfermagem da UFMT – 2012

Tabela 03 – Caracterização dos alunos do Curso de Graduação em Enfermagem, participantes do estudo – Cuiabá 2011/2012

Tabela 04 – Caracterização dos professores do Curso de Graduação em Enfermagem, participantes do estudo – Cuiabá 2012/2013

Tabela 05 – Conjunto de características citadas pelos alunos em relação aos professores facilitadores do aprendizado

QUADROS

Quadro 01 – Áreas da Neurociência que conduzem os estudos sobre o cérebro

Quadro 02 – Divisão anatômica do Sistema Nervoso (SN)

Quadro 03 – Estágios do desenvolvimento da Empatia

Quadro 04 – Terminologia utilizada, pela maioria dos pesquisadores atuais, em relação às principais variáveis de classificação utilizados ao redor da empatia

Quadro 05 – As tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar

Quadro 06 – Subcategorias relacionadas aos componentes afetivo, cognitivo e comportamental

Quadro 07 – Características da Profª **Sol**, expressas pelos alunos e sua freqüência

Quadro 08 – Características da Profª. **Brisa**, expressas pelos alunos e sua freqüência

Quadro 09 – Características da Profª. **Onda**, expressas pelos alunos e sua freqüência

Quadro 10 – Características do Prof. **Alvorecer**, expressas pelos alunos e sua freqüência

Quadro 11 – Características da Profª. **Mel**, expressas pelos alunos e sua freqüência

FIGURAS

Figura 01 – Etapas do processo de aprendizado
Figura 02 – Encéfalo
Figura 03 – Estruturas que compõem o encéfalo
Figura 04 – Hemisférios cerebrais
Figura 05 – Cerebelo
Figura 06 – Massa cerebral – substância branca e cinzenta
Figura 07 – Representação gráfica da Teoria da emoção de James-Lang
Figura 08 – Comparação entre as Teorias das emoções de James-Lang e Cannon-Bard
Figura 09 – Memória declarativa
Figura 10 – Memória não declarativa
Figura 11 – Memorização — três fases "Processo mnésico"
Figura 12 – Comparação da evolução da empatia com a construção da boneca russa por De Wall
Figura 13 – Amígdala cerebral
Figura 14 – Córtex pré-frontal
Figura 15 – Processo empático utilizando-se dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental
Figura 16 – Representação gráfica do movimento para definição dos sujeitos da pesquisa

GRÁFICOS

Gráfico 01 – Titulação dos professores efetivos do ciclo profissionalizante do curso de graduação em enfermagem da UFMT – 2012.

Gráfico 02 – Número de citações aos professores considerados pelos alunos como facilitadores do aprendizado.

Gráfico 03 – Características da Profª. **Sol** referidas pelos alunos.

Gráfico 04 – Características da Profª. **Brisa**s referidas pelos alunos.

Gráfico 05 – Características da Profª. **Onda** referidas pelos alunos.

Gráfico 06 – Características do Prof. **Alvorecer** referidas pelos alunos.

Gráfico 07 – Características da Profª. **Mel** referidas pelos alunos.

Gráfico 08 – Conjunto de características citadas pelos alunos em relação aos professores facilitadores do aprendizado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 17

2. ENSINAR E APRENDER—UM PROCESSO DINÂMICO 24

2.1 Um pouco da história da educação 24

2.2 O encéfalo 35

2.3 O sistema nervoso (Sn) 40

2.4 Sobre as competências para o aprendizado 45

3. EMOÇÃO, MEMÓRIA E ATENÇÃO — COMO PILARES DO APRENDIZADO 48

3.1 As emoções 48

3.2 A memória 55

3.2.1 Tipos de memória 56

3.3 Atenção 59

4. EMPATIA — O FENÔMENO INVESTIGADO 62

4.1 A origem do termo empatia 62

4.2 Sobre o conceito de empatia 63

4.2.1 A diversidade de terminologias envolvidas com a empatia 74

4.3 Componentes envolvidos no processo empático 78

5. O PROFESSOR 85

5.1 A figura do professor 90

5.2 O enfermeiro professor 92

6. O MOVIMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO 95

6.1 Procedimentos éticos 95

6.2 A pesquisa qualitativa 96

6.3 O estudo de caso — o caminho 98

6.4 Sobre o espaço da pesquisa 99

6.5 Participantes da investigação 103

6.6 Técnicas para obter as informações 107

6.6.1 Os procedimentos para a coleta das informações 109

6.7 Para a análise das informações 111

7. OS ACHADOS — ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES 113

7.1 Descrição analítica 115

7.2 Interpretação referencial 152

8. CONSIDERAÇÕES GERAIS 155

REFERÊNCIAS 157

ANEXO 01 164

APÊNCICE 01 166

APÊNDICE 02 168

APÊNDICE 03 169

1. INTRODUÇÃO

Minha formação na área de enfermagem se deu pelo desejo intenso de trabalhar como profissional da saúde. Durante o período de quinze anos como enfermeira “de cabeceira” em diversas áreas, descobri, aos poucos, que o relacionamento entre o enfermeiro e o paciente[1] se apresentava como instrumento fundamental para o bem estar deles. A cada dia e a cada novo paciente, mais me despertava a necessidade de aproximação com o objetivo de entender melhor a sua dor e, de algum modo, despertar-lhe a confiança e o desejo de viver.

Raquel, Paulinha, Artêmio, João Paulo, Maria Aparecida, D. Ilza, Renata, Torquato, Zenaide, Paulo Tarso, Leandro, Edenilce... Muitos foram os pacientes que me deram a oportunidade não só de cuidar, mas de aprender como as pessoas vivenciam o adoecer.

Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de conhecer outros profissionais que me mostraram o caminho para cumprir o ofício da maneira mais nobre — as enfermeiras Irmã Mafalda, Euza Toyonaga, Mirela Veran, os médicos Ricardo Pasquini, Reginaldo Andrade e outros que me alertaram para as carências do trabalho dos profissionais de saúde, sejam pela deficiência na formação técnica ou pela formação humana. Essas orientações me foram úteis nas minhas ações como enfermeira.

Oportunidades de aprendizado para ser uma enfermeira melhor, também, foram possíveis na ficção cinematográfica — *O Paciente Inglês, Um Estranho no Ninho, Anjos de Vidro, Os Intocáveis e O Amor é Contagioso.*

Aproveitei todos os ensinamentos adquiridos, apliquei tudo o que foi possível e passei a me considerar uma profissional mais crítica e comprometida. Isso me levou a querer o melhor “de” todos aqueles que se propunham a cuidar e o melhor “para” todos aqueles que procuravam cuidado à saúde. Com isso, percebia a necessidade de um investimento maior na formação dos profissionais de enfermagem.

Afastada por dois anos das atividades relacionadas a esse trabalho, passei a refletir em relação à atividade da enfermagem, assim como no futuro dos novos profissionais que

[1] Pessoa que está sob cuidados médicos é uma das definições atribuídas à palavra paciente no dicionário de Aurélio Buarque. Porém, a palavra tem várias denominações. Derivada do latim: *patiens*, de *patior*, significa sofrer, suportar, aturar. E, embora, a palavra "paciente" apresente a ideia de passividade e de posição hierarquicamente inferior, o termo "paciente" não precisa ser abandonado, mesmo porque é universalmente utilizado. Neste estudo, em respeito à força do uso, será empregado o termo para aquele que recebe cuidados à saúde.

chegam ao mercado de trabalho cada vez mais jovem e, muitas vezes, sem preparo adequado para a função.

Após esse período, a decisão foi de retorno às atividades, porque desejava contribuir na formação de novos profissionais e isso me exigiu novos rumos. Optei por realizar o Curso de Mestrado na Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem.

O estudo realizado foi na linha de pesquisa de "Processo de Cuidar", que desenvolvi junto a pacientes com diagnóstico de leucemia submetidos a Transplante de Medula Óssea (TMO). O problema escolhido se deu pelo vivido junto a esses pacientes e mais, pelas discussões com outros profissionais, leituras e eventos sobre interação profissional/paciente, ficando como tema "Demandas de Atenção Dirigida em Pacientes com Diagnóstico de Leucemia Submetidos a Transplante de Medula Óssea".

Dos resultados dessa investigação, absorvi que os profissionais da área de saúde careciam de melhor formação, não só em relação ao conhecimento científico e tecnológico da saúde, mas também sobre conhecimento do "humano". Por esse motivo, retornando do curso de Mestrado, procurei o magistério como campo de atuação.

Desde, então, me propus a contribuir na formação do enfermeiro. Primeiro, em uma Universidade privada, cuja filosofia era formar não apenas profissionais, mas cidadãos, isto é, com responsabilidade sobre sua atuação.

Enquanto professora, passei por alguns cursos para aperfeiçoamento da prática pedagógica. Também, fui orientada pelo pensamento do então dirigente daquela IES que dizia do compromisso em formar os alunos não somente para entregar o diploma oficial de uma profissão, mas também, com igual valor, o diploma de "gente boa". Isso, em especial, me levou a ter como meta orientar os alunos para uma missão maior do que prestar assistência a pacientes. O desafio era formar profissionais capazes de garantir atendimento eficaz e tratamento seguro a todos àqueles que procuram cuidado à saúde.

Em seguida, com a proposta da expansão universitária, ingressei em uma Universidade Pública Federal. A preocupação de como formar o enfermeiro permaneceu unida à compreensão do envolvimento do professor neste processo. Ensinar não me parecia empreitada simples, e minha inquietação, também, se deu em função da minha prática pedagógica e observação da prática de outros professores quanto aos diferentes modos de ensinar. Algumas perguntas me acompanhavam: por que determinados professores conseguem resultados de aprendizado mais satisfatórios do que outros? Quais as suas habilidades motivadoras de estímulo aos alunos que os levam a aprender de forma prazerosa?

Mais recentemente, a oportunidade para desencadear um estudo para responder a essas questões, chegou até a mim com a proposta *sui generis* do Programa Pró-Ensino na Saúde, que é fruto de uma parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde do Ministério da Saúde (MS).

Esse Programa visa à consolidação da política nacional de formação dos profissionais da saúde, com o objetivo de possibilitar a produção de pesquisas científicas e tecnológicas, formação de mestres, doutores e estágio pós-doutoral na área do ensino na saúde. O pressuposto é que isso oferecerá um *plus* para desenvolver uma formação mais sólida desses profissionais. Esse processo é visto, também, como uma estratégia essencial para atender às diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS).

O encontro do meu desejo de estudar como se desenvolvem as relações professor — aluno — aprendizado — com os objetivos do programa de pós-graduação ofertado me mobilizou para enfrentar o desafio de investigar tal questão.

Após leituras de artigos e teses sobre a relação professor — aluno — ensinar — aprender, encontrei elementos para questionar: O que facilita o aprendizado? Que atributos o professor deve ter para despertar o constante interesse dos alunos? De que estratégias lançam mão? O que procura no aluno para instigá-lo ao novo?

Considerei que a educação enquanto processo voltado ao desenvolvimento do homem vem merecendo, cada vez mais, a atenção entre os estudiosos sobre o tema. Entre os diferentes focos dessa atenção está aquele relacionado aos processos educativos no ensino superior.

Levantamentos estatísticos realizados por Instituições Nacionais, como o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e outras, têm revelado índices de avaliação aquém do aceitável, apesar das condições atuais das Universidades no que se refere a investimentos e ao perfil do quadro docente, formado por um número expressivo de professores titulados mestres, doutores, pós-doutores e livres docentes.

Igualmente, instituições internacionais como a Organização Mundial da Saúde (OMS), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e outras, a cada ano vêm apontando como o ensino superior no Brasil se apresenta em relação a outros países do mundo. Essas avaliações assinalam resultados abaixo do esperado e do desejável.

A partir de 2002, com o processo de expansão universitária, aumentou expressivamente o número de vagas das Universidades Federais em todo o Brasil. Porém, pela

classificação do Ministério de Educação e Cultura (MEC) quanto ao desempenho dos cursos de graduação, segundo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), muitos cursos, tanto de Universidades Públicas quanto Privadas, não têm alcançado conceitos satisfatórios.

O resultado da avaliação dos cursos de graduação da área de saúde, no Brasil, divulgada pelo MEC referente a 2010, mostra que quase 34% do total de 1696 cursos obtiveram nota 1 ou 2 no Conceito Preliminar de Curso (CPC), o que significa que um em cada três cursos é de baixa qualidade. A maioria (51,47%) obteve nota 3, considerado aceitável e apenas 15% atingiram CPC 4 e 5, considerados satisfatórios.

Isso despertou uma extensa preocupação com a qualidade do ensino que vem sendo oferecido pelo sistema de educação. Essa inquietação se justifica, tendo em vista que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição, por exemplo, anteveem que os profissionais de saúde devem: aprender a aprender, ter responsabilidade e compromisso com a sua formação e das futuras gerações de profissionais (CNE, 2001).

Mais recentemente, estudos para avaliar os avanços da educação têm sido realizados. Entre esses, registro aqui o estudo realizado pela UNESCO no período de 1995 e 2000, sobre a qualidade da Educação na América Latina, analisando fatores que favorecem o bom desempenho dos estudantes em 14 países, incluindo o Brasil. Nesse estudo, docentes com formação sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, estruturas físicas adequadas e famílias participativas apareceram como fatores importantes para o desempenho dos estudantes. Porém, um dos aspectos que chamou atenção foi o ambiente emocional gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno (CASASSUS, 2007).

Morin, Pena-Veja e Paillar (2004), também consideram a importância da interação entre professor e aluno. Mencionam que as tecnologias, o sistema de informação eletrônica, as videoconferências são indispensáveis para o sistema educacional, mas afirmam que estes mecanismos tecnológicos não substituem um professor de corpo presente. Para uma interação professor/aluno, efetiva Palmini (2010), neurocientista envolvido com o ensino superior, propõe que a habilidade empática do primeiro é um pré-requisito fundamental.

Ao mesmo tempo, Larson e Yao (2005) afirmam que a empatia deve caracterizar todas as profissões envolvidas com o cuidado à saúde, incluindo não só os profissionais de contato diário como os enfermeiros, mas também, aqueles que atuam nos processos de diagnóstico e tratamento. Para esses autores, apesar do avanço da tecnologia médica, a relação entre médico e paciente continua a ser um aspecto essencial na cura e no atendimento de qualidade.

Corroboro com esse pensamento, pois em minha prática observei que o fenômeno da boa relação entre médico e paciente colabora para a cura e o atendimento de qualidade na saúde. Porém, considero que essa relação deve permear a ação de todos os profissionais de saúde que assistem o paciente, tal qual o enfermeiro que cotidianamente acompanha a sua evolução.

Por sua vez, Martins (1993) afirma que a relação entre médico e paciente[2] já é por si só um remédio. É o vínculo que singulariza o acontecer emocional entre a pessoa do paciente e a pessoa do médico, tornando-se o remédio mais universal e mais eficiente. Essas concepções têm estimulado a análise mais acurada dos aspectos que envolvem o processo de interação profissional de saúde e usuário do SUS. Entre essas, as investigações sobre a "empatia" têm merecido ênfase nas últimas décadas.

No Brasil, estudos que envolvem a empatia, no que se refere à educação e ao atendimento à saúde têm sido mais largamente explorados, em especial, aqueles que se destinam às relações médico–paciente, enfermeiro–paciente e professores da área médica, além dos estudos envolvendo profissionais da psicologia como os de Costa e Azevedo (2010); Palhoco (2011); Falcone; Gil; Ferreira (2007). Se ponderados os aspectos mencionados, entendi ser necessário realizarem-se ainda estudos abrangendo outros aspectos sobre este tema.

Neste estudo, entendo que a interação efetiva entre professor e aluno pode propiciar a motivação para instigar a curiosidade dos alunos e melhorar o seu desempenho no processo de aprender e, que a presença do fenômeno da empatia, possivelmente pode contribuir para o sucesso desse procedimento.

Assim, o interesse em compreender o fenômeno da "empatia" como elemento facilitador do aprendizado, se deu não só pela grande discussão em torno dela, mas também, a partir da reflexão sobre minha vivência como profissional de saúde e, mais ainda, como docente na formação do enfermeiro. Considerei, também, as Diretrizes do SUS e a proposta do Programa Pró-Ensino na Saúde.

Deste modo, a busca da compreensão sobre o processo da empatia como o grande suporte para as relações entre indivíduos, neste caso, professor e aluno, teve como objetivo principal identificar se professores que formam profissionais de saúde expressam empatia em relação a eles e qual sua influência no processo de ensinar e aprender.

Mergulhada nessas questões, deduzi que dois temas poderiam ser explorados, de modo a desvendar algumas das questões levantadas acima: o fenômeno de aprender e o fenômeno

---

[2] Na expressão "médico paciente" utilizada por Martins (1993) entenda-se a relação profissional de saúde-paciente.

das relações humanas, utilizando conhecimentos básicos das neurociências. Essas seriam as portas de entrada para iniciar o caminho da investigação, embora o universo da neurociência e o seu modo de operação atual possam trazer mais perguntas do que respostas é condição *sine qua non.*

Assim, no transcorrer do estudo, surgiram outros temas a serem estudados. Entretanto, o foco central desta investigação foi o fenômeno da empatia cognitiva como elemento fundamental para a construção do conhecimento.

A expectativa é de que o seu resultado traga contribuições para um novo olhar nos processos de formação do enfermeiro. Este foi o motivo de definir como questão norteadora desta pesquisa: Professores empáticos facilitam o aprendizado dos alunos? Para responder a essa questão, estabeleci como objetivos desta investigação: Analisar se professores que formam enfermeiros em uma universidade pública, vistos pelos alunos como facilitadores do aprendizado, apresentam características de pessoa empática. Um segundo objetivo, derivado do primeiro, é o de compreender se o uso da empatia, no trajeto pedagógico, é utilizado como instrumento teórico metodológico facilitador do processo de aprender.

A investigação proposta se deu em uma Universidade Pública que forma enfermeiros, nos moldes de um "Estudo de Caso", orientada pela teoria da "Pesquisa Qualitativa", tendo como técnica para a análise dos resultados a "Análise de Conteúdo".

Discutir o fenômeno da empatia, ainda em processo de descoberta quanto a sua natureza e relacioná-la ao processo de ensinar e aprender exigiu a compreensão de outros fenômenos como aquele processo de ensinar e aprender.

Deste modo, este trabalho está formatado da seguinte forma:

- Capítulo I – Introdução - Contempla a definição do problema, a justificativa do estudo e seus objetivos;
- Capítulo II — Ensinar e Aprender — Um Processo Dinâmico: este capítulo traz um pouco da história do processo educativo, noções sobre o encéfalo, sobre o sistema nervoso e sobre as competências para o aprendizado;
- Capítulo III — Emoção, Memória, Atenção — Como Pilares do Aprendizado: capítulo que trata dos fenômenos da emoção, da memória e da atenção;
- Capítulo IV — O Fenômeno Investigado — A Empatia: capítulo que contempla a origem do termo, informações sobre o conceito e componentes envolvidos no processo empático.

- Capítulo V — Indagações sobre o Professor: discutindo sobre a figura do professor e do enfermeiro professor.
- Capítulo VI — O Movimento para a Investigação: apresentação dos procedimentos realizados, o espaço da pesquisa, os sujeitos da investigação e coleta das informações.
- Capítulo VII — Os Achados —Resultados e tratamento das Informações.
- Capítulo VIII — Análise das informações — Os Depoimentos.
- Por fim, as considerações e possíveis contribuições do estudo para a formação do enfermeiro.

2. ENSINAR E APRENDER—UM PROCESSO DINÂMICO

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de serem pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.
(Rubem Alves, De filosofia)

2.1 Um pouco da história da educação

O processo de ensinar e aprender faz parte da historia do homem. Neste estudo ele é tratado como um processo dinâmico visto pelo seu movimento que acompanha lado a lado, as mudanças sociais ao longo dos séculos.

Muito se tem falado sobre o tema, ora tratado como “ciência da educação”, ora como “processo educativo”, conforme teoristas em especial das áreas de filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia. Sua vida tem sido historicizada, abordando seus mais diversos aspectos. Porém, dada a sua complexidade e importância para o desenvolvimento dos indivíduos e sociedades, ele ainda não se esgotou.

Tendo em vista as questões e os objetivos escolhidos, supus que mesmo sumariamente esse tema exigia ser tratado com uma atenção cuidadosa.

Embora a presente abordagem não o contemple em toda sua extensão, procurei trazer alguns recortes de historiadores e teoristas que entendi como essenciais para uma compreensão básica, frente aos objetivos pretendidos. Constatei que há uma miríade de estudos sobre o assunto o que me obrigou fazer escolhas. Sei que ideias importantes não foram contempladas, dados os limites do tempo e abrangência do tema.

Apesar de considerar a importância da contribuição dos povos mais antigos, em especial, os orientais sobre seus métodos de ensinar e aprender parti das ideias mais especuladas pelos filósofos gregos.

Iniciei, então, com Sócrates (469-399 a.C.), filósofo grego, considerado o mais espantoso fenômeno pedagógico da história do ocidente que não deixou nada escrito, mas uma herança testemunhada por seus contemporâneos, especialmente seu discípulo Platão que lhe confere o pensamento de que o autoconhecimento é o início do caminho para o verdadeiro saber. Para ele, não se aprende a andar num caminho, recebendo passivamente conteúdos externos, mas é necessária uma busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si (GADOTTI, 1997). Já Platão (427-347 a.C.) discípulo de Sócrates, atribuía à educação a tarefa de realizar o que o homem deve ser. Isto é, a sua formação. Por diversas vezes constituiu o ponto de partida de correntes filosóficas e tornou público a expressão do idealismo em relação à realidade. Distinguiu no próprio homem o que pertence ao mundo material, empírico e o que pertence ao mundo das ideias.

Seguindo o pensamento de Platão, o filosofo Aristóteles (384-322 a.C.) seu discípulo, foca sua preocupação na problemática do mundo empírico. Foi quem separou a matéria da forma. Na sua concepção, a matéria é passiva, variável e neutra. Por sua vez, a forma é ativa, duradoura e qualitativa. Sua orientação da ação educativa é idêntica a de Platão, porém, contrário ao seu idealismo. Pregava de maneira realista que as ideias estão nas coisas, como sua própria essência.

Sobre o processo educacional, Aristóteles concebia estar esse relacionado a três fatores principais, que determinam o desenvolvimento espiritual do homem: “disposição inata, hábito e ensino”. Acreditava que o homem pode tornar-se a criatura mais nobre ou a pior de todas. Para ele, aprendemos fazendo e nos tornamos justos, agindo justamente (GADOTTI, 1997). Isso equivale a dizer que dois desses fatores — hábito e ensino — podem ser aprendidos. A herança deixada por esses filósofos são, ainda hoje, suportes para conceitos contemporâneos.

Durante o império romano, outros teóricos da educação se revelaram. Catão (234-149 a.C.) chamado “O Antigo”, conferia a importância da educação na formação do caráter. Marco Túlio Cícero (106-43 a.C.) considerava o ideal de a educação formar um orador que reunisse as qualidades do dialético, do filósofo, do poeta, do jurista e do ator. Qualidades já perseguidas pelos filósofos gregos. Mais tarde, Marco Fábio Quintiliano (35-95 d.C.) deu como peso principal do ensino o conteúdo do discurso. O estudo devia dar-se num espaço de alegria (*schola*) e o ensino da leitura e da escrita cabia ao *ludi-magister* (mestre do

brinquedo). Tratou do problema do talento, das tarefas do educador ou do professor, do estilo correto do ensino e da educação.

Na Idade Média, muitos conceitos foram se agregando, em especial, aqueles movidos por ideias defendidas pelo idealismo religioso. Segundo Gadotti (1997), do ponto de vista pedagógico da época, Cristo foi considerado como um grande educador, e isto, contribuiu para o sucesso da educação oferecida pelos padres, considerada importante para a formação dos jovens. Nesse período, destacaram-se ideias como de Santo Agostinho e São Tomas de Aquino. É desse ultimo, o princípio de que se deveria evitar a aversão pelo tédio, mas despertar a capacidade de admirar e perguntar e, assim, assegurar o autêntico ensino. Os estudos compreendiam a gramática, a dialética, a retórica, a aritmética, a geometria, a astronomia e a música. O sistema de ensino, também, já era dividido em níveis: educação elementar, ministrada em escolas paroquiais; educação secundária, ministrada em escolas monásticas e educação superior, ministrada nas escolas imperiais.

Porém, foi no inicio da Idade Moderna com o desenvolvimento rápido dos meios e processos de trabalho, que se deu uma grande mudança na forma de pensar sobre o processo educativo. Essa mudança foi expressiva e teve como precursor a figura do pensador educacional tcheco, João Amos Komensky (1582-1670), que se tornou mais conhecido pelo nome latinizado — *Comenius* e, mais tarde abrasileirado para Comênio. Ele demonstrava acentuada a preocupação com o processo educacional do homem. Em sua obra "Didática Magna" (1978), evidencia que o seu pensamento sobre o aprendizado estava ligado a:

a) *ao valor do saber* — Acreditava como Sócrates, que o homem só pecava por ignorância. Daí o ponto de partida de sua Didática: "conhece-te a ti mesmo". Não pensava no saber pelo saber. Para ele, o saber tinha valor instrumental, ou seja, saber para agir bem, agir bem para ser digno de Deus e participar de Seu Reino. Sua tese central era de que a escola não é somente lugar de instrução, mas de educação:

b) *a extensão do saber* — Julgava possível ensinar tudo a todos, porém o "tudo" referia-se à qualidade, isto é: ensinar todas as artes, todas as ciências, os bons costumes e a piedade. Acreditava que todos deviam seguir o curso primário e secundário, mas que uns se aprofundassem mais do que outros, conforme o grau de inteligência ou aptidão;

c) *a aprendizagem* — Fundamentou a aprendizagem na intuição. Compreendia o papel do interesse no aprendizado, partindo do princípio de que a "própria escola deve ser atrativa". Propôs que os mestres exercitassem com seus alunos o desejo de aprender;

d) *ao método* — Colocou o homem em primeiro lugar, no plano "sobrenatural". Dois princípios gerais presidiram sua obra: um relativo ao método e outro relativo à organização ou

graduação do ensino. No método, se subordinou a determinados princípios, dos quais se destacam: partir do fácil para o difícil; partir do geral para o particular; ensinar tudo para utilização atual e no sentido atual; não esquecer o exemplo (COMÊNIUS, 1978).

Partir do fácil para o difícil e não esquecer o exemplo no processo de ensinar e aprender tem contribuído para o aprendizado de alunos, como pode ser observado na fala de uma participante dessa investigação, referindo-se a uma professora:

> O que eu mais gostei nela foram os exemplos que ela dava para eu entender a matéria. Que muitas vezes, não eram tão científicos como muitos professores trazem, mas que me faziam ter uma noção do que ela estava falando. Isso foi fundamental para eu entender melhor. E tem coisas que eu lembro até hoje. Essa foi uma característica dela que eu mais gostei e que eu nunca me esqueço. (Entrevistada V, 20 anos 8ºP).

Outros pensadores seguiram os caminhos de Comenius, porém destaca-se a contribuição de Jean Jacques Rousseau, filosofo e escritor suíço (1712-1778) por oferecer outras ideias sobre a educação. Esse pensador era interessado pela vida concreta, cotidiana e verdadeira do homem. Atacou o sistema feudal e toda a sua cultura, o seu modo de viver e seus ideais. Sua obra "Emilio ou da Educação" representou um manifesto do novo pensamento pedagógico que ainda permanece. Nessa obra, o autor procura provar que "é bom tudo que sai das mãos do criador, da natureza e tudo degenera nas mãos do homem". Rousseau, com isso, demonstrava sua ideologia voltada a uma transformação da sociedade, pois só via como verdadeiro ensino aquele voltado à condição humana.

Atualmente, há um esforço de diversos teoristas para explicar as finalidades do ensino e como as pessoas aprendem. E, apesar de estudiosos da área da educação e da psicologia não estarem em comum acordo, parece existir consenso de que há necessidade de uma abordagem interdisciplinar para responder às questões que envolvem o aprendizado.

Dado os conflitos conceituais entre os que se dedicam às praticas pedagógicas, suas linhas estratégicas e metodológicas e, frente ao meu parco conhecimento na área, tive que percorrer um longo caminho. Indaguei profissionais da área, busquei estudos relacionados ao tema e, por fim, escolhi entre os estudiosos contemporâneos — Jean Piaget, Lev S. Vygotsky, Paulo Freire, Marcos Mazetto, Jacob Levy Moreno, Edgar Morin. Após a leitura desses, ainda recorri a Maurice Tardif e Claude Lessar, J. Gimeno Sacristán e A.I. Perez Gómez. Minhas escolhas, também, se deram porque melhor me identifiquei com suas linhas de pensamento.

Inicio com algumas idéias de Piaget (1988), cuja contribuição para se entender o processo de aprendizagem registrada em seus estudos sobre a evolução do desenvolvimento mental definem que o individuo passa por estágios importantes na sua evolução:

- Dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve certas habilidades, como linguagem e o desenho.
- Dos 7 aos 11 anos, a criança começa a pensar logicamente
- E dos 11 aos 15 anos, o infante começa a lidar com abstrações e realismo acerca da realidade.

Para ele, o papel da ação é fundamental para a formação do pensamento lógico. Sua crítica aos sistemas educacionais em desenvolvimento, pautados na escola tradicional, objetiva mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais do que formar inteligências inventivas e críticas. O educador preconiza métodos ativos que garantam ações operacionais As ideias que fundamentam sua "Teoria Epistemológica Genética", podem ser encontradas em muitas das tendências pedagógicas que orientam as práticas de ensino, desenvolvidas pelos professores.

Outro estudioso dos processos de aprendizagem foi Vygotsky (2007), que representa o pensamento socialista predominante na Rússia daquela época e centrou suas pesquisas principalmente, na origem social da inteligência e nos processos sócio cognitivos. Ele distinguiu duas formas de funcionamento mental: os processos mentais elementares e superiores. Considerou que os processos mentais elementares correspondem ao estágio de inteligência sensorial motora, tal qual Piaget, resultantes do capital genético da espécie, da sua maturação biológica e de experiências do individuo, no caso, crianças, em seu ambiente físico.

Em relação aos processos mentais superiores, Vygotsky afirma que esses são construídos ao longo de sua historia social mediada por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente, fazendo com que o individuo se distinga de outros animais, na forma de agir no mundo e com o mundo (OLIVEIRA, 1992).

Para Oliveira (1992), aprendizado e desenvolvimento das funções psicológicas superiores interagem entre si, num movimento dialético, de forma, que um acelera ou completa o outro. Segundo ele, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio de sua interação com outros indivíduos e sua interação com o meio. A aprendizagem é, então, uma experiência social mediada pela interação entre linguagem e ação. A linguagem é, primordialmente, um instrumento para o desenvolvimento cognitivo. Ele postula uma dialética das interações com o outro e com o meio, o que pode ser um elemento

desencadeador do desenvolvimento sócio cognitivo. Difere de Piaget, defensor de que a estrutura do organismo precede o desenvolvimento, quando afirma que o próprio processo de desenvolvimento é que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Foi o criador da "Teoria histórico-cultural"

Assim, o professor pode mediar a aprendizagem, utilizando estratégias que levem o aluno a tornar-se independente e estimular seu potencial, de modo a facilitar o aprendizado e reduzir a sensação de solidão do aluno.

Em todas as suas obras, Paulo Freire, importante educador brasileiro, que teve como foco de suas experiências educativas o método de ensino para alfabetização, em especial, o dos adultos, faz referência à interação entre professor e aluno, como o instrumento mais importante no processo de aprendizado. Ao seguir os princípios básicos de Comenius, Paulo Freire assume a ideia de que a realidade do aluno e seus saberes empíricos, frutos da sua experiência de vida deve ser o ponto de partida para aprender o novo o qual seria útil para si e para melhorar o contexto em que vive. Para ele, esse processo só pode ser desenvolvido se houver interação com os alunos baseada na compreensão e no amor e, que para ensinar é preciso paixão. Também, é dele o conceito de que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Em outras palavras, o processo de ensinar e aprender compreende uma efetiva troca de saberes.

Nesse autor, encontra-se ainda, o pensamento de que o professor deve estar comprometido com a mudança de saberes pelo aluno com o objetivo de que, além de obter os conhecimentos que o meio social exige, se forme um cidadão mais consciente da realidade que o cerca e, dessa forma, capaz de contribuir para sua transformação.

Para ele, o professor ou mais amplamente a escola deve não só respeitar os saberes que os alunos já construíram socialmente, mas também discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos. Ele, também, defende que a interação entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizado deve ser permeada, em especial pelo interesse do professor em despertar no aluno curiosidade e o desejo de aprender. Afirma que esse processo necessita suscitar emoções positivas e paixão, tanto no professor quanto no aluno.

Em geral, suas obras tratam das relações do professor, frente à realidade do contexto social em que está inserido. Trata da relação homem — realidade, homem — mundo, e chama a atenção sobre a diferença entre o contato do animal e o mundo e do homem e mundo. Isto, porque somente o homem transforma o mundo social, através da ação-reflexão-ação.

Como alfabetizador de adultos, Freire definiu como fio condutor do processo educativo o diálogo como base para uma comunicação entre sujeitos ativos. Aqui é possível perceber a presença de ideias concebidas já por Vygotsky. Enfatiza a necessidade do sentimento afetivo e amoroso na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende, quando declara: “Não há educação sem amor. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama, não compreende o próximo e não o respeita” (FREIRE, 1997).

Leonardo Boff, teólogo brasileiro, preocupado com o processo de desenvolvimento do homem se refere a Freire como um integrador das dimensões da realidade e de novos saberes. Porém, não tratou diretamente do conceito de “cuidado”, apesar de todo seu empenho e amor aos empobrecidos. Se o tivesse feito, certamente ganharia aspectos altamente inspiradores, e estaria atendendo inclusive o que hoje os estudiosos do processo de ensinar e aprender solicita em relação ao professor junto ao aluno. Isto é, a preocupação com o “cuidado” (BOFF, 2012). Boff acrescenta:

> Aos princípios válidos da crítica, da criatividade e da libertação, é enriquecedor agregarmos ainda aqueles do conhecido *Informe a La Unesco* de Jacques Delors, que fixava os pilares básicos para uma educação adequada ao século XXI: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos “ (Delors. *Informe a la Unesco*, 1996). E nós acrescentaríamos ainda a urgência de *aprender a cuidar*. Só com a inclusão da aprendizagem do cuidado os demais propósitos terão eficácia e garantirão futuro para todos (BOFF, 2012, grifo do autor).

Outro estudioso do processo de aprendizado foi Masetto (1996). Esse professor questiona se ao assumir uma atividade de docência sem aprofundar-se no conhecimento de seus alunos, e na prática de uma relação que colabore com eles no aprendizado, não se corre o risco de um fracasso. Assim, a aproximação entre professor e aluno é antes de tudo uma estratégia para criar um clima propício para o aprendizado. Para ele, há uma necessidade premente de que os alunos participem efetivamente, desde o planejamento do ensino até a avaliação do seu aprendizado, e partir do saber como o trampolim para construir um novo conhecimento.

Isso equivale ao que propuseram outros educadores ao afirmarem que o professor deve, antes de tudo, pensar que não está apenas preparando um futuro profissional, mas um cidadão. Que nenhum aluno ao chegar à sala de aula venha vazio de conhecimentos e, tal qual Ausubel, só acredita no aprendizado do novo de forma significativa quando se aproveitam seus conhecimentos anteriores como âncoras para assimilar o novo.

Outros teoristas, também, seguiram o pensamento central de que todo processo de aprendizado deve considerar, antes de tudo, o já conhecido pelo aluno. Caminho este, já traçado por Ausubel quando estabeleceu a “Teoria da Aprendizagem Significativa” e, como se viu por essa teoria, somente partindo do que o aluno já sabe é possível desenvolver o verdadeiro aprendizado (MOREIRA e MASINI, 1982). Os autores afirmam que esse saber, embora empírico, seria a base para compreender o novo. Como professor, eles defendem a teoria de que para otimizar o aprendizado é preciso que a interação com os alunos crie um clima de confiança e pré-disposição para aprender e ainda, orienta para reconhecer o conhecimento prévio como “âncora” que constitui a alavanca para assegurar um caminho sólido de aprendizado.

Outro teorista pesquisado foi o sociólogo francês Edgar Morin, que preocupado com o processo de ensinar e aprender indicou a necessidade de importantes apelações sobre a interação entre professor e aluno. Tem afirmado que, apesar de surpreendentes mecanismos tecnológicos, a presença do professor é fundamental. Morin, Pena-Veja e Paillar (2004) fazem referência sobre a importância a ser dada para os sentimentos e emoções do outro, no caso, o aluno.

São de Edgar Morin as considerações ora mais discutidas sobre a educação contemporânea. Garante que a interação entre professor e aluno é o alicerce que comanda o seu que fazer. O uso dos meios eletrônicos usados no ensino moderno torna o papel do professor ainda mais insubstituível como mediador do processo para construção ou reconstrução do conhecimento.

Com base nas ideias dos autores citados, concebe-se que o melhor método de ensino deve contemplar o diálogo horizontal pautado na compreensão sobre o aluno, em todas as suas faces com a preocupação em levar o novo a partir do já conhecido, na habilidade de se colocar no lugar dele, sem deixar a responsabilidade de animar o processo de ensino e aprendizado.

Fica evidente que o ofício de professor necessita de muitos retalhos de conhecimento para sua formação. Entende-se, também, que conhecimentos de outras áreas, além daquelas tradicionalmente seguidas para explicar o processo de ensinar e aprender, como o da antropologia e o da neurociência pode revelar conceitos mais amplos sobre o referido processo e competências exigidas do professor.

Assim, destaca-se André Palmini, neurocientista brasileiro e envolvido com a educação superior, que pactua com o pensamento de Morin em material elaborado para o

Programa de Capacitação Docente da PUCRS[3], ao proferir palestra no seminário "Docência na Educação Superior e os desafios da aprendizagem". Ele expõe que nesses tempos de revolução digital, "vale a pena lembrar que desprovido do contexto emocional proporcionado por seres humanos que ensinam as perspectivas para o aprendizado são limitadas" (PALMINI, 2010). Ele supõe ser difícil imaginar, seriamente, que apenas a leitura de textos e realização de exercícios, fora de um contexto em que a curiosidade é instigada e os alunos são adequadamente motivados por professores confiáveis e compreensivos, resultem na formação de pessoas preparadas para mudanças de uma sociedade (PALMINI, 2010).

Esse pesquisador afirma que seres humanos são movidos pelas emoções e adverte que o avanço tecnológico nas áreas da neurociência tem mostrado que o papel do professor é cada vez mais e não cada vez menos importante nos processos educacionais.

Sustenta que o professor deve manejar suas emoções e as dos alunos e que o sucesso dessa "calibragem emocional", nas relações entre eles, fará o sucesso do aprendizado. Para arrematar, ele sugere que outro fator a ser considerado é o de ensinar e o de aprender como processos ativos e interativos entre professor e aluno, sendo o professor o agente orientador dessa interação. Ele propõe, ainda, em suas considerações, que a capacidade de um professor transmitir ou expressar "empatia" em relação a seus alunos é um pré-requisito fundamental para uma interação produtiva na promoção do conhecimento. Isso representa a preocupação, já levantada por Comenius ao tratar o respeito aos sentimentos e emoções do outro.

No desenvolvimento de conceitos e estratégias sobre o processo de aprendizado, surgiram os chamados métodos de ensino que vem sofrendo mudanças de acordo com os valores da sociedade vigente. Assim, foram criadas as teorias de ensino que contemplam como foco, ora o professor, ora o aluno, ora a tecnologia ou o método e, mais modernamente, o pensamento de que o processo de aprendizado deve ser desenvolvido, tendo ativos tanto o professor como o aluno.

Na tentativa de mostrar as particularidades das principais teorias da aprendizagem, coloco-as aqui na sequência do seu surgimento, como tendências pedagógicas, com base em Mizukami (1986), Saviani (2007) Gadotti (1983, 1986, 1997), Suchodolski (1984):

- Tendência Tradicional — Nas práticas pedagógicas onde predomina essa tendência, o papel principal é o do professor, a quem cabe ensinar. Ao aluno cabe uma postura mais pacífica, pois o conhecimento já está pronto, e por isso,

[3] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

não há porque discuti-lo. A metodologia de ensino é baseada na exposição oral. A relação é de quem sabe com quem não sabe. Essa tendência traz em suas raízes o pensamento positivista.

- Tendência Humanista — A tendência humanista surge com o pensamento de valorização do homem. Também chamada de não diretiva, tem como elemento central o aluno. A preocupação do professor não deve ser mais com informações, mas com as relações pessoais. O necessário é estabelecer qualidades de relacionamento interpessoal. A noção de valores é baseada no ser, e o papel do professor é mais de um animador, um facilitador. Nessa tendência percebe-se a presença do pensamento fenomenológico.

- Tendência Tecnicista — Essa tendência, também denominada comportamentalista, tem no "aprender a fazer, fazendo" sua linha mestre orientadora. Nessa linha, o aluno está para receber, aprender e fixar as informações. Ao professor cabe administrar com eficiência condições que garantam o aprendizado. Ele representa um elo entre a verdade científica e o aluno. O objetivo é preparar o individuo para o trabalho. A metodologia é então baseada na demonstração. Essa tendência se apresenta com elementos da tradicional e do pensamento positivista. Tendência Progressista ou Construtivista — Essa tendência inclui pensamentos da educação libertadora, crítica social e construtiva, vista de um ponto de vista mais geral com fundamentos do pensamento dialético. Os professores que se orientam por essa tendência consideram o aluno como sujeito do processo interagindo com o meio. A sociedade é analisada a partir de seus movimentos e contradições. A uma valorização da experiência da pesquisa e da descoberta para a solução dos problemas. A metodologia busca oportunizar a participação dos alunos em todo o processo, tendo o diálogo como seu principal instrumento.

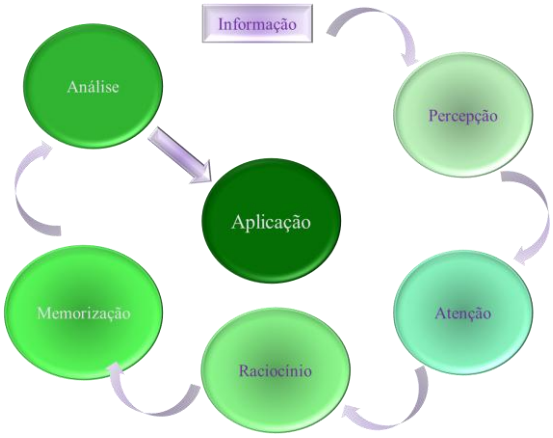
A teoria contemporânea definida como Progressista ou Construtivista é a mais discutida atualmente, porém guarda em si traços das anteriores. É a que mais se fundamenta nos princípios já ditados pelos teoristas da educação e outras ciências a ela relacionada, de que uma interação entre professor e aluno pautada no respeito ao saber do outro, na

compreensão sobre a importância dos sentimentos despertados e vividos, constrói um conhecimento memorizado e disponível para qualquer evocação.

Tal como se vê nessas tendências, a importância da interação entre o professor e aluno é essencial para se concretizar o aprendizado. Essa interação traz sublinearmente a importância de elementos afetivos, em especial, das emoções. Este tema é tratado, ainda, neste estudo, e nos remete à ideia de que o aluno deve ser visto como a somatória de suas faces cognitiva, afetiva e psicomotora, considerando ser esse conjunto que assegura o aprendizado.

Nesse sentido, as emoções e o afeto aparecem como dois suportes para o aprendizado, ora instigando o desejo de aprender, ora dispondo para criar coisas novas. É aproveitando esse clima que se dá a excelência no exercício da percepção, da atenção, do raciocínio, da memorização, análise e aplicação, que procuro retratar na Figura 01.

Figura 01 – Etapas do processo de aprendizado



Nota: Construção da autora

Pelo conteúdo expresso nas diversas tendências pedagógicas, a inferência dos estados emocionais e motivacionais no aprendizado vem sendo estudada pela neurociência durante as últimas décadas, trazendo informações mais precisas sobre como esses estados interferem no processo de ensinar e aprender.

Cabe lembrar aqui a característica apresentada no estudo da UNESCO, já descrito, de que um dos aspectos que chamou a atenção foi o ambiente emocional apropriado para o bom relacionamento entre professor e aluno como fator positivo para o aprendizado.

Diante desses pensamentos, confirma-se a ideia de que existe uma estreita aproximação entre o processo de ensinar e aprender com o processo de cuidar — essência do trabalho do enfermeiro. Ambos se regem pela intencionalidade de cuidar de si e do outro com sentimentos de amor e compreensão.

Leonardo Boff, conhecido por seu pensamento progressista, após conceituar cuidado sob diversas formas, em resumo, concluiu que:

> O cuidado é a precondição necessária para que algo possa existir e subsistir; é a disposição antecipada de toda prática e de toda ação. Sem ele as coisas não irrompem para existência, como a lógica do universo o comprova; a prática deixa de ser construtiva e expressão da liberdade para ser apenas atos inconsistentes e atabalhoados. O cuidado é uma forma de amor, e o amor é uma concretização do cuidado essencial (BOFF, 2012, p.64).

Para Boff (2009) o cuidado constitui a essência da alma e aquela pré-condição necessária para que a vida continue vida. O cuidado que surge em um novo paradigma ético que coloca a vida no centro, vida compartilhada com outros, vida aberta para cima e para frente, para as virtualidades que se escondem dentro dela e querem vir à luz e fazer história. Para ele, o cuidado é gesto amoroso para com a realidade, gesto que protege e traz serenidade e paz. Sem o cuidado nada que é vivo sobrevive. Portanto, o processo educativo e o processo de cuidar se encontram, visando o desenvolvimento humano.

Outra abordagem que se percebe ser indispensável para discutir o fenômeno proposto para investigação é em relação ao que já se sabe sobre o encéfalo — órgão envolvido com a forma que nos relacionamos com nossos semelhantes e como aprendemos e, que é tratado a seguir:

2.2 O encéfalo

> O homem deve saber que de nenhum outro lugar, mas apenas do encéfalo, vem a alegria, o prazer, o riso e a diversão, o pesar, o luto, o desalento e a lamentação. E por isso, de uma maneira especial, nós adquirimos sabedoria e conhecimento e enxergamos e ouvimos e sabemos o que é justo e injusto, o que é bom e o que é ruim, o que é doce e o que é insípido... E pelo mesmo órgão nos tornamos loucos e delirantes, e medos e terrores nos assombram... Todas essas coisas nós temos de suportar do encéfalo quando não está sadio... Nesse sentido, opino que é o encéfalo quem exerce o maior poder sobre o homem. (Hipócrates, Sobre a Doença Sagrada, Séc. IV a.C.)

"Penso, logo existo" — afirmou René Descartes já no século XVI e, desde então, os estudos sobre o que ocorre em nossas "cabeças" vem sendo intensamente estudado. Porém, foi na década de 90, apontada por George Bush como a "década do cérebro", que grandes investigações neurocientíficas começaram a revelar vários mistérios sobre o funcionamento desta estrutura complexa denominada "cérebro humano".

Apesar da importância de entender o funcionamento do cérebro humano para o desenvolvimento do processo de aprendizado, este conhecimento tem sido pouco explorado. No entanto, estudos nessa área têm indicado que ele pode oferecer elementos para que os resultados das práticas pedagógicas se tornem mais efetivos.

Historicamente, diferentes disciplinas como a filosofia, antropologia, psicologia, biologia entres outras áreas do conhecimento, se dedicaram a compreender o encéfalo[4]. Mas, ao longo do tempo, o entendimento foi de que a melhor abordagem para a compreensão de como funciona essa estrutura seria um enfoque interdisciplinar. Modernamente, essa interdisciplinaridade está contemplada na Neurociência.

O neurobiólogo e psiquiatra Eric Kandel[5], vencedor do Prêmio Nobel de Medicina em 2000, por seus estudos sobre como a memória é formada e armazenada, entende que, como os biólogos vêm concentrando seus esforços na compreensão do cérebro-mente, a maioria deles já esta convencida de que a mente é para a biologia do século XXI, o que o gene foi para a biologia do século XX.

Kandel destaca o que François Jacob já havia escrito: "The century that is ending has been preoccupied with nucleic acids and proteins. The next one will concentrate on memory and desire. Will it be able to answer the questions they pose[6]?" (KANDEL, 1999).

Esta biologia será uma ciência do homem por inteiro e seu objetivo foi claramente indicado pelo argumento de um colóquio sobre "A biologia da consciência. Neurociências, neuropsiquiatria, cognição", realizado em Paris, em abril de 2002, sob a presidência de Gerald Edelman: "As neurociências são a chave dos processos de aprendizagem, dos comportamentos sociais, das disfunções neurológicas e mentais". O social, o cerebral e o mental serão fundidos nesta nova ciência rainha (EHRENBERG[7], 2004).

E, de fato, depois do intenso investimento em relação às questões metabólicas do cérebro, os enigmas a respeito de como vemos e ouvimos, do por que algumas coisas nos parecem prazerosas e outras nos magoam, de como raciocinamos e aprendemos, porque sentimos raiva ou de onde vem à loucura entre outros mistérios, estão começando a ser revelados pela pesquisa básica em Neurociência (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

---

[4] Parte do sistema nervoso central que se encontra alojada na caixa craniana, e que abrange o cérebro, cerebelo e tronco encefálico.

[5] Nascido na Áustria, Kandel começou sua carreira interessado em descobrir a localização cerebral do *ego*, do *id* e do *superego* — as três instâncias formadoras da personalidade, segundo a psicanálise. Com o tempo, ele enveredou na pesquisa sobre o que acontece dentro dos neurônios durante a memorização.

[6] O século que está terminando estava preocupado com ácidos nucléicos e proteínas. O próximo vai concentrar-se na memória e desejo. Será que vai ser capaz de responder as questões?

[7] Sociólogo e pesquisador do Centro Edgar-Morin; Diretor do Centro de Pesquisa Psychotropes, Santé Mentale, Société du Centre National de Recherche Scientifique (CNRS) – França.

A Neurociência é definida por Relvas (2012, p. 34), pesquisadora na área de Neurociência aplicada à Aprendizagem Cognitiva e Emocional do Desenvolvimento Escolar, como: "[...] um campo de estudo entre Anatomia, Biologia, Farmacologia, Fisiologia, Genética, Patologia, Neurologia, Psicologia, Psiquiatria, Química, Radiologia e os vislumbrados estudos inerentes à educação humana no ensino e na aprendizagem".

Sobre essa nova área do conhecimento, Kandel expõe:

> A neurociência trata do último grande mistério no universo científico: a natureza da mente humana. O que nos permite ser criativo, ter fantasias, pensar, tomar decisões e perceber o mundo? Essas habilidades incríveis do cérebro são o que os neurocientistas tentam desvendar (KANDEL, 2010).

A Neurociência é um campo novo, mas não podemos desconsiderar suas influências antiquíssimas, já implícitas na filosofia e até nos modernos exames de imagens atuais, alcançados por meio do salto tecnológico das últimas décadas.

O primeiro avanço tecnológico para a visualização do crânio e de líquidos ao seu redor foi a tomografia, na década de 70, permitindo o diagnóstico e tratamento de problemas como traumas, derrames e aneurismas. Posterior à tomografia, a ressonância magnética funcional (RMF), considerada um espécie de telescópio Hubble da neurociência é que permitiu a visualização de estruturas menores e de como o cérebro funciona em tempo real. Com isso, foi possível desmitificar a ideia de que só usamos 10 ou 20% do nosso cérebro para realizar uma tarefa, pois todo o órgão fica ativo durante todo o tempo. Mas, o Pet-Scan, a tomografia por emissão de pósitrons é que permitiu aos cientistas visualizar qual área do cérebro é ativada enquanto você lê um texto ou se apaixona, e assim relacionar "pequenos pedaços" do cérebro com determinada atividade que realizamos ou sentimentos que nos invadem — explica a neurologista e professora da UFPR[8] Viviane Zetola (2012).

Mas a história moderna da neurociência ainda está sendo escrita. E, pela complexidade da compreensão de como o encéfalo funciona, os neurocientistas o fragmentaram em pedaços menores para uma análise sistemática experimental. Nessa abordagem reducionista, o tamanho da unidade a ser estudada define aquilo que é geralmente chamado de nível de análise. Em ordem ascendente de complexidade, esses níveis são: molecular, celular, de sistemas, comportamental e cognitivo.

---

[8] Universidade Federal do Paraná

A razão pela qual os neurocientistas têm trabalhado com essa fragmentação e que diferenças básicas existem em cada nível de análise pode ser observada no Quadro 01, construído a partir dos conceitos de Bear, Connors e Paradiso (2008).

Quadro 01 – Áreas da Neurociência que conduzem os estudos sobre o encéfalo.

Área da Neurociência	Nível de análise
Neurociências Moleculares	Estuda o encéfalo em seu nível mais embrionário, para compreender a mais complexa matéria do universo, já que a matéria encefálica consiste em uma fantástica variedade de moléculas com diferentes papéis cruciais para a função cerebral como: permitir que os neurônios se comuniquem entre eles; controlar quais materiais pode entrar ou deixar os neurônios; direcionar o crescimento neuronal; arquivar experiências.
Neurociências Celulares	Estuda como as moléculas interagem para dar ao neurônio suas propriedades particulares. Espera-se que nesse nível de análise seja possível saber quantos tipos diferentes de neurônios existem e como eles diferem em suas funções, como influenciam outros neurônios, como eles se interconectam durante o desenvolvimento fetal entre outras questões.
Neurociências de Sistemas	Constelações de neurônios formam circuitos complexos, que realizam determinada função: a visão, por exemplo, ou o movimento voluntário. Em outras palavras, o “sistema visual” e o “sistema motor”, possuem seu próprio circuito dentro do encéfalo. Nesse nível de análise, a Neurociências de Sistemas, estudam como diferentes circuitos neurais analisam informação sensorial, como formam percepções do mundo externo, como tomam decisões e executam movimentos.
Neurociências Comportamentais	Neste nível de análise, os neurocientistas procuram compreender como os sistemas neurais trabalham juntos para produzir comportamentos integrados, por exemplo, se existem diferentes formas de memória executadas por diferentes sistemas; onde, no encéfalo, agem as drogas que alteram a mente e qual é a contribuição desses sistemas para a regulação do humor e do comportamento; qual o sistema neural é responsável pelos comportamentos específicos de cada gênero; de onde vêm os sonhos.
Neurociências Cognitivas	Esse nível de análise investiga como a atividade do encéfalo cria a mente. Provavelmente, seu maior desafio seja compreender os mecanismos neurais responsáveis pelas atividades mentais superiores do homem: a consciência, a imaginação e a linguagem.

Nota: Quadro construído pela autora, a partir das definições de Bear, Connors e Paradiso (2008).

Em relação à importância da neurociência para o processo de aprendizado, Morin (2008) ressalta que novos saltos para frente têm garantido o entendimento de que não há atividade intelectual, delicadeza de sentimento, o menor sopro de espírito, que não corresponda a interações moleculares e não dependa de uma química cerebral.

Assim, um novo ciclo na educação como ciência interdisciplinar que engloba aspectos antropológicos, filosóficos, biológicos, psicológicos e pedagógicos da espécie humana, sem dúvida, está relacionado às descobertas na área da neurociência. Esta estreita relação entre

neurociências e educação se faz porque as primeiras estudam as bases neurais de processos cognitivos como: atenção, aprendizado, memória, motivação, afetividade, relações familiares, entre outros (GAZZANIGA, 2006). Isso parece ser muito promissor e natural, pois os neurocientistas poderão ter novas hipóteses testáveis sobre cognição, e de outro lado, os dados obtidos pela pesquisa neurocientífica podem contribuir nas discussões sobre diretrizes e práticas de ensino, interação professor-aluno, deficiências de aprendizado, entre outros (GOSWAMI, 2006).

Adolphs (2001) em seus estudos sobre as estruturas neurais envolvidas na cognição social, intimamente relacionada à emoção, também, defende que uma revolução no meio educacional quanto ao processo de aprendizado tem como base descobertas na área da neurociência e se refere a duas áreas que, certamente, estão ligadas de forma direta com o processo de aprender — A *neurociência da aprendizagem* que, em termos gerais, estuda como o cérebro aprende e a n*eurociência das interações sociais* que estuda como o cérebro organiza o comportamento dos indivíduos em sociedade.

Ao considerar os aspectos que envolvem a capacidade de o homem aprender, percebe-se que a Neurociência Cognitiva está diretamente relacionada com os processos de ensinar e aprender. Ela é conceituada por Kandel *et al* (2003, p. 382), destacando seu caráter interdisciplinar, como:

Uma combinação de métodos de uma variedade de campos – biologia celular, neurociências de sistemas, neuroimagem, psicologia cognitiva, neurologia comportamental e ciência computacional – que deram origem a uma abordagem funcional do encéfalo denominada de neurociência cognitiva.

Esse autor garante que a Neurociência atual é a Neurociência Cognitiva, isto é, "[...] um misto de neurofisiologia, anatomia, biologia desenvolvimentista, biologia celular e molecular e psicologia cognitiva" (KANDEL *et al*, 2003, p. 1165). Para isso, a Sociedade Americana de Neurociências, maior associação de cientistas profissionais em toda biologia experimental, tem apresentado crescimento acelerado e tem um campo de atuação tão amplo quanto o das ciências naturais, com o Sistema Nervoso servindo de denominador comum (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

O Sistema Nervoso e sua mobilidade, de acordo com Morin (2008), surgiram com o reino animal. Para ele, o cérebro de um primata superior que se hiperdesenvolveu em curso da hominização, ao término desse processo, o cérebro aparece como do *homo sapiens*. Ele alerta que o cérebro humano distingue-se de todos os demais cérebros animais pelas suas

dimensões, organização e aptidões. Mas, ainda assim, permanece um cérebro animal, mamífero e primata.

Esse pesquisador apoia a necessidade de examinar a animalidade do conhecimento para reconhecer em que o conhecimento humano se baseia, ou até se confunde com o conhecimento animal e, ao mesmo tempo, o que o distingue e o separa.

2.3 O sistema nervoso (Sn)

É provável que todos nós saibamos que nosso sistema nervoso, composto pelo encéfalo, medula espinhal e nervos do corpo, é determinante para a vida e permite nossos sentimentos, movimentos e pensamentos. Essa concepção surgiu na pré-história quando nossos ancestrais já compreendiam que o encéfalo era vital para a vida.

O encéfalo, da expressão *brain*, em inglês (Figura 02) tem sido frequentemente traduzido como "cérebro". No entanto, a tradução correta para *brain* é encéfalo, que compreende o cérebro propriamente dito (telencéfalo – diencéfalo); o cerebelo e o tronco encefálico (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008). Essas estruturas que ficam ao abrigo da caixa craniana podem ser visualizadas na Figura 03.

Figura 02 – Encéfalo

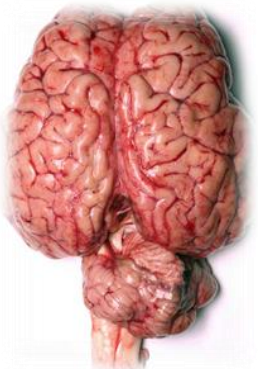
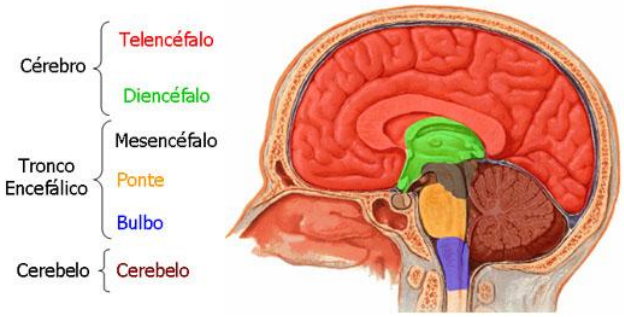


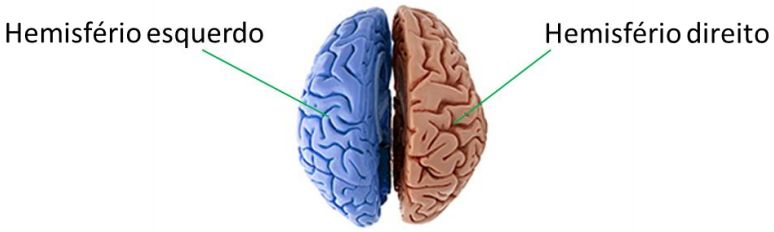
Figura 03 – Estruturas que compõem o Encéfalo



Fonte: http://dc250.4shared.com/doc/_i9yO0_1/preview_html_11159602.jpg

O Cérebro, porção mais longa e mais larga do encéfalo, está dividido ao meio em dois hemisférios, gêmeos morfológicos (Figura 04). O hemisfério cerebral *direito*, que recebe sensações e controla o movimento do lado esquerdo do corpo. Semelhantemente, o hemisfério cerebral *esquerdo* está envolvido com as sensações e os movimentos do lado direito do corpo.

Figura 04 – Hemisférios cerebrais



A singularidade da cada hemisfério foi estudada por Roger Sperry a partir do comportamento de indivíduos com cérebro cindido (*Split brain*[9]), em consequência da secção do corpo caloso que une os dois hemisférios (MORIN, 2008). Essa singularidade foi confirmada por múltiplas experiências, conforme Tabela 01.

Tabela 01 – Singularidade dos hemisférios cerebrais

Hemisfério esquerdo	Hemisfério direito
Análise	Apreensão das formas globais
Abstração	Concreto (entonação da voz, cores)
Lógica	Emoção, intuição
Tempo sequencial	Orientação espacial
	Aptidões musicais

Fonte: Morin (2008)

O Cerebelo (do latim — cérebro pequeno) localizado atrás do cérebro (Figura 05), apesar de muito menor, atualmente, sabe-se que contém tantos neurônios como ambos os hemisférios cerebrais juntos. Diferente dos hemisférios cerebrais, o lado esquerdo do cerebelo é envolvido com os movimentos do lado esquerdo do corpo e o lado direito é envolvido com os movimentos do lado direito do corpo.

[9] Cérebro dividido.

Figura 05 – Cerebelo

Fonte: https://www.google.com.br/imghp?hl=pt-BR&tab=wi&q=cerebelo

Já o tronco encefálico é composto por um conjunto complexo de fibras e células, que, em parte, serve para enviar informação do cérebro à medula espinhal e ao cerebelo e, da medula espinhal e cerebelo ao cérebro. Além disso, é a região responsável pela regulação das funções vitais, como respiração, consciência e termorregulação. Essa porção é considerada a mais primitiva do encéfalo, entre os mamíferos, mas é também a mais importante para a vida, pois é possível sobreviver aos danos no cérebro ou no cerebelo, mas danos no tronco encefálico, frequentemente, denotam morte rápida (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

É evidente que as diferentes partes do nosso corpo são diferentes porque servem a diferentes fins. Um exemplo são as estruturas dos pés e das mãos — são diferentes e realizam papéis diferentes. Com os pés, caminhamos ou corremos e com as mãos manipulamos objetos e tocamos uns aos outros com maior frequência do que com os pés.

Da mesma forma, a partir da estrutura da cabeça é possível prever sua função realizando uma rápida inspeção e alguns experimentos. Por exemplo, fechar ou abrir os olhos revela que esse órgão é responsável por perceber o ambiente. Se considerarmos, ainda, que na cabeça estão os olhos e as orelhas, o nariz e a língua e, que mesmo dissecções grosseiras mostram que os nervos desses órgãos podem ser seguidos através do crânio para dentro do encéfalo, podemos concluir que ele — o cérebro — é o órgão das sensações (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Contudo, Hipócrates (460-379 a.C.) o pai da medicina ocidental, confiava que o encéfalo não estava envolvido apenas nas sensações, mas era também a sede da inteligência. Ao contrário, o também famoso filósofo grego Aristóteles (384-322 a.C.) se agregava à crença de que o coração é que era o centro do intelecto, propondo que o encéfalo era uma espécie de radiador para resfriar o sangue que era aquecido pelo coração. Esse pensador

afirmava que o temperamento racional dos humanos estava relacionado com a capacidade de resfriamento do encéfalo (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Na medicina romana, uma figura de destaque foi o médico grego Galeno (130-200 a.C.), que concordava com a ideia de Hipócrates sobre o encéfalo. Como médico dos gladiadores, Galeno assistiu consequências de lesões cerebrais e da medula espinhal. Mais do que isso, realizou cuidadosas dissecções em animais, o que deve ter influenciado sua opinião a respeito do encéfalo. A partir da estrutura do cérebro e do cerebelo, Galeno tentou deduzir suas funções. Em suas experiências, observou que o cerebelo é mais firme e o cérebro mais macio ao cutucar com o dedo um encéfalo recentemente dissecado. Após essa constatação, sugeriu que o cérebro deveria ser o reservatório das sensações e o cerebelo deveria comandar os músculos. Essa proposta de distinção das funções do cérebro e cerebelo se deu por ele reconhecer que a formação de memórias e sensações deve ser gravada no tecido nervoso e isso deveria ocorrer no cérebro.

Apesar desse raciocínio na época ter sido incerto, as deduções de Galeno não estavam tão longe da verdade. O cérebro está, de fato, bastante envolvido com as sensações e percepções, assim como o cerebelo é primariamente um centro de controle motor (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Possivelmente, isto levou por mais de 1.500 anos a prevalecer à visão de Galeno a respeito do encéfalo. No entanto, foi o grande anatomista Andreas Vesalius (1514-1564) quem adicionou mais detalhes à estrutura do encéfalo, durante a Renascença. Ele incluiu os ventrículos cerebrais humanos, mantendo a estrutura ventricular da função cerebral inalterada.

Essas ideias foram reforçadas no início do Século XVII, quando inventores franceses iniciaram o desenvolvimento de dispositivos mecânicos controlados hidraulicamente. Esses dispositivos avigoraram a ideia do encéfalo como um tipo de máquina executando uma série de funções. Assim, um fluído forçado para fora dos ventrículos através dos nervos poderia literalmente “bombear” e dar movimentos aos membros.

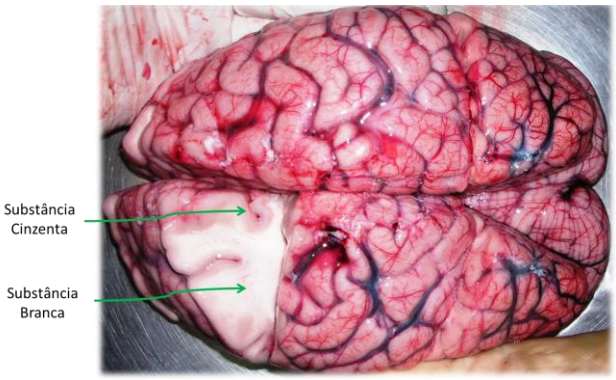
René Descartes (1596-1650), matemático e filósofo francês, foi o grande defensor dessa teoria denominada “teoria de fluído mecânico” do funcionamento encefálico. Para ele, essa teoria podia explicar o encéfalo e o comportamento de animais, mas não o comportamento humano. Considerava que, ao contrário de outros animais, as pessoas possuíam intelecto e uma alma dada por Deus.

Propôs, então, que as capacidades mentais exclusivamente humanas existiriam fora do encéfalo, na “mente”, que para este pesquisador era uma entidade espiritual. Ainda, nos dias de hoje, algumas pessoas acreditam que de alguma forma a mente humana é distinta do

cérebro. Porém, pesquisas atuais em Neurociências sustentam que a mente tem uma base física — o cérebro (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Durante os séculos XVII e XVIII outros cientistas deixaram de focar apenas os ventrículos e começaram a dar importância à substância cerebral. Observaram que o tecido cerebral era dividido em duas partes: a substância cinzenta e a substância branca (Figura 06). Propuseram que a substância branca por ter continuidade com os nervos do corpo e conter fibras, leva e traz a informação para a substância cinzenta.

Figura 06 – Substância cinzenta e branca



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/35/Human_Brain.jpg

No final do século XVIII, o sistema nervoso já havia sido completamente dissecado e sua anatomia, ainda que grosseira, foi descrita em detalhes, havendo a divisão do sistema nervoso em Sistema Nervoso Central (SNC) e Sistema Nervoso Periférico (SNP) (Quadro 02).

Quadro 02 – Divisão anatômica básica do Sistema Nervoso

Sistema nervoso	Estrutura anatômica	Função
Sistema Nervoso Central (SNC)	Encéfalo Medula espinhal	Processamento e integração de informações
Sistema Nervoso Periférico (SNP)	Nervos espinhais e cranianos Gânglios sensitivos	Interface entre SNC e ambiente

Nota: Construção da autora

O SNC inclui o encéfalo e a medula espinhal – porção que fica guardada e protegida dentro da coluna vertebral e do crânio. Essas estruturas mantêm o SNC com segurança, como afirma atualmente Bittencourt (2007) se referindo ao excelente grau de proteção que a cabeça e a coluna dão ao SNC em situações violentas como as lutas de Box ou Vale Tudo, acidentes de motocicleta, de carro ou de bicicleta. Esse estudioso, para exemplificar a importância dessas estruturas em relação à proteção, relata o caso de um paciente que se deu dois tiros com uma arma 38, cano curto, num dos ouvidos e nem perdeu a consciência. Destruiu a audição e o equilíbrio daquele lado, mas conservou o SNC intacto.

Por sua vez, o SNP inclui a rede de nervos que percorre o corpo — responsável por ligar os neurônios do SNC com os locais de ação. Um exemplo são os nervos periféricos que ligam o neurônio, motor inferior, que está na medula ao músculo, seja do braço, da perna ou outro local do corpo humano.

Apesar de ainda, nos dias atuais, existir um caminho a percorrer para entender como funciona o encéfalo na sua totalidade, durante o século XVIII o estágio de compreensão do sistema nervoso já permitia algumas afirmações em relação ao encéfalo como: que uma lesão cerebral pode causar desorganização das sensações, dos movimentos e pensamentos, ocasionando até a morte; que a comunicação com o corpo ocorre por meio dos nervos; que apresenta partes diferentes identificáveis e que, provavelmente, executam diferentes funções; que opera como uma máquina e segue as leis da natureza.

Mas seguramente, nos últimos cem anos é que houve o maior aprendizado sobre as funções do encéfalo do que em todos os períodos anteriores da história, o que propiciou a fundamentação sobre a qual repousam as Neurociências.

A seguir, são apresentados conceitos que mostram a conexão entre o processo de aprender e as funções do cérebro a partir dos campos de competências para o aprendizado, descritas por Chabot e Chabot (2005).

2.4 Sobre as competências para o aprendizado

A princípio, são reconhecidos dois tipos de competências:

- As **competências cognitivas,** que são aquelas mais requeridas pela escola, provavelmente por estarem relacionadas ao saber e ao conhecimento.
- As **competências técnicas**, ao contrário, estão relacionadas às habilidades técnicas, sejam elas manuais como a mecânica, a hidráulica ou a eletricidade,

sejam intelectuais como a programação de um computador, a contabilidade ou a prática do Direito (CHABOT; CHABOT, 2005).

Além desses dois clássicos campos de competências, temos, ainda:

- As **competências relacionais,** que estão associadas com a forma de interagirmos com outras pessoas e estão presentes todas as vezes que nos comunicamos. Essas competências são indispensáveis àqueles envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Mais recentemente, ainda, teve-se conhecimento de um quarto campo de competências:

- As **competências emocionais**, que nos permitem sentir as coisas, experimentar emoções e reagir a elas (CHABOT e CHABOT, 2005).

Esses pesquisadores afirmam que as emoções interferem em todas as demais competências, algumas vezes sombreando nossas capacidades intelectuais, procedimentais ou relacionais. Por exemplo, as competências cognitivas podem favorecer um aprendizado, mas podem, também, prejudicá-lo. Isso ocorre dependendo das causas das emoções. Por isso, a importância do desenvolvimento de nossas competências emocionais para aplicá-las em atividades cotidianas.

O desenvolvimento dessas competências tem avançado em paralelo com o desenvolvimento das aptidões para adquirir, memorizar e tratar o conhecimento. É, pois, esse movimento em espiral, que nos permite compreender a possibilidade de aprender. Aprender, não somente como reconhecer o que virtualmente já era conhecido e não apenas transformar o desconhecido em conhecido. É a junção do reconhecimento e da descoberta. “Aprender comporta a união do conhecido e do desconhecido” (MORIN, 2008, p. 70, grifo do autor).

O avanço na compreensão das funções cerebrais tem proporcionado, cada vez mais, oferecer melhor entendimento de como ocorre o aprendizado. E, hoje já sabemos que os campos de competências, já mencionados, não são unicamente uma visão espiritual, mas uma realidade biológica (CHABOT; CHABOT, 2005).

É aí que a neurociência tem contribuído. Ela defende questões sobre o processo de aprendizagem já mostrado por diferentes estudos como de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008). A novidade é que esta “nova” ciência vem investigando como o processo de aprendizado acontece, examinando o comportamento do cérebro durante o seu funcionamento com ajuda tecnológica

como a ressonância magnética e a tomografia e, ainda, com a contribuição de profissionais de diversas áreas do conhecimento.

A partir das descobertas da psicologia cognitiva e agora confirmado pela neurociência, considero como importantes os elementos emoção, motivação, capacidade de direcionar atenção, plasticidade cerebral e memória como pilares essenciais para a aprendizagem. Neste estudo, são apresentados em passo acelerado, os elementos emoção, memória e atenção, não por julgá-los mais importantes, mas por entender que estes estão mais relacionados com o objeto de estudo desta investigação e que considerei como pilares da aprendizagem.

3. EMOÇÃO, MEMÓRIA E ATENÇÃO — COMO PILARES DO APRENDIZADO

3.1 As emoções

As emoções não são um luxo, elas desempenham uma função na comunicação a terceiros e podem ter, também, o papel de orientação cognitiva (Damásio, 2012).

Imaginar a vida sem emoções, isto é sem alegria, medo ou surpresa nos faz valorizar o significado delas. É provável que sem os altos e baixos que todos nós experimentamos, no dia a dia, a vida seria vazia e sem significado. Emoções relacionadas ao amor, ao ódio, à felicidade, à tristeza, ao medo, à ansiedade e outros — são sentimentos que todos experimentamos em um momento ou outro (BEAR, CONNORS; PARADISO, 2008).

No século XIX, diversos cientistas altamente respeitados, como Darwin e Freud se dedicaram ao estudo da expressão das emoções. Observações cautelosas da expressão das emoções em animais e humanos, além da experiência emocional em humano, induziram ao desenvolvimento de teorias relacionando expressão e experiência emocional.

A palavra emoção deriva do latim *movere* — mover, por em movimento. Mas, é essencial compreender que é um movimento de dentro para fora. É um modo de comunicar nosso estado (sentimento) interior, assim como nossas necessidades.

Os termos emoção e sentimento, por muitas vezes são usados indistintamente. Damásio (2012) não concorda, pois entende que apesar de alguns sentimentos estarem relacionados com as emoções, outros não estão. Para ele, todas as emoções provocam algum tipo de sentimento, mas nem todos os sentimentos nascem de emoções. Considera que existem dois tipos de sentimentos. Os de fundo (*background*) que não têm origem nas emoções e os sentimentos oriundos das emoções.

Por entender que a emoção interfere no processo de retenção de informação, procura-se trazer aqui os principais conceitos e descobertas sobre a emoção e sua implicação para o processo de aprendizado.

Uma das primeiras teorias bem articuladas da emoção foi proposta pelo renomado psicólogo norte-americano Willian James, em 1884. Carl Lange, psicólogo dinamarquês, contribuiu com idéias similares. Por isso, essa teoria é conhecida como teoria de James-Lange

da emoção, e propõe que experimentemos a emoção em resposta a perturbações fisiológicas em nosso organismo (LE BRETON, 2009; BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Assim, a teoria de James-Lange considera que sentimos tristeza porque choramos, e não choramos porque estamos tristes. Por exemplo, ao sentirmos medo, nossos sistemas sensoriais enviam informação acerca de nossa condição atual, para nosso encéfalo e, como resultado, nosso encéfalo envia sinais para o organismo, provocando tensão muscular, aumento da frequência cardíaca, sudorese e assim por diante. Os sistemas sensoriais reagem então às alterações evocadas pelo encéfalo, e seria essa sensação que constitui a emoção (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Para James e Lang, as alterações fisiológicas são a emoção, e, se forem removidas, a emoção desaparecerá com elas. Le Breton (2009) afirma que dessa forma, de maneira dualista, o indivíduo concluiria suas emoções, a partir do que sente seu corpo. Relata que Willian James formulou sua teoria no famoso artigo "*What is a emotion*?", publicado em 1884 na revista *Mind*, nos seguintes termos:

> O sentido comum nos diz: Quando perdemos nossa fortuna, ficamos tristes e choramos. Quando encontramos um urso, ficamos com medo e fugimos. Ao sermos insultados por um rival, ficamos com raiva e o agredimos... Minha teoria, ao contrário, considera que a mudança corporal é expressão direta da percepção do fato excitante e que a emoção decorre da consciência dessa mudança... Desse modo, ficamos tristes porque choramos; ficamos com raiva porque batemos; temos medo porque trememos. (Le BRETON, 2009, p121)

Le Breton (2009) garante que assim James despersonaliza a emoção, pois a subtrai da consciência e considera um fenômeno puramente fisiológico. Uma emoção sem raiz orgânica percebível pelo sujeito não tem sentido de acordo com James.

Damásio (2012) ao discutir emoções e sentimentos menciona a hipótese de Willian James sobre a natureza das emoções e dos sentimentos como verdadeiramente surpreendente e, propõe que "escutemos" suas palavras:

> Se imaginarmos uma emoção forte e depois tentarmos abstrair da consciência que temos dela todos os sentimentos dos seus sintomas corporais, veremos que nada resta, nenhum "substrato mental" com que constituir a emoção, e que tudo o que fica é um estado frio e neutro de percepção intelectual (DAMÁSIO, 2012 p. 127).

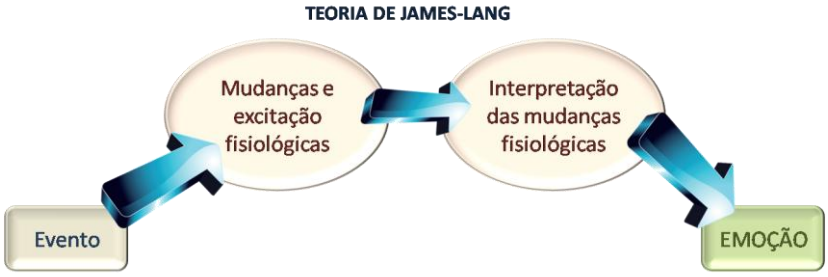
Lembra que James, também, recorre a exemplos ilustrativos, como:

> É-me muito difícil, se não mesmo impossível, pensar que espécie de emoção de medo restaria se não verificasse a sensação de aceleração do ritmo cardíaco, de respiração suspensa, de tremura dos lábios e de pernas enfraquecidas, de pele arrepiada e de aperto no estômago. Poderá alguém imaginar o estado de raiva e não ver o peito em ebulição, o rosto congestionado, as narinas dilatadas, os dentes cerrados e o impulso para a ação vigorosa, mas, ao contrário, músculos flácidos, respiração calma e um rosto plácido? (JAMES, 1890 *apud* DAMÁSIO, 2012 p.127).

Damásio (2012) entende que James conseguiu com essas palavras captar o mecanismo essencial para a compreensão das emoções e dos sentimentos. Porém, algumas pessoas tiveram problemas em relação ao seu ponto de vista. Talvez, não pelo de fato de ele reduzir a emoção a um processo que envolve entre todas as coisas possíveis, o corpo, mas por ele ter atribuído pouca ou nenhuma importância ao processo de avaliação mental da circunstância que provoca a emoção.

Nesse sentido, James e Lang, sugerem que nossa experiência de emoção está relacionada à consciência de sensações físicas ou respostas fisiológicas a estímulos que provocam emoção, tal como o aumento da frequência cardíaca e espasmos musculares. A Figura 07 contém essa interpretação:

Figura 07 – Representação gráfica da Teoria da Emoção de James-Lang



Fonte: http://psicologiacasadepiedra.wordpress.com/2011/10/03/las-emociones-definicion/

Nota: adaptação gráfica e tradução do texto pela autora

Isso pode parecer contrário ao pensamento de muitas pessoas, hoje, assim como para muitos contemporâneos de James e Lang. Mas, anterior à proposta dessa teoria, o conceito comumente aceito era de que a emoção seria provocada por uma situação e que o organismo mudaria em resposta à emoção. Portanto, postulava exatamente o oposto da teoria de James-Lang. E, apesar da teoria de James-Lang ter se tornado popular no início do século XX, ela foi logo contraposta. Em 1927, o fisiologista norte-americano Walter Cannon publicou um artigo

contendo críticas bastante convincentes à teoria de James-Lang (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Cannon mostrou que as respostas fisiológicas ligadas às diferentes emoções são próximas umas das outras, pois a modificação do ritmo cardíaco, da pressão arterial, a dilatação das pupilas e outras alterações podem estar presentes tanto na alegria como na raiva (LE BRETON, 2009).

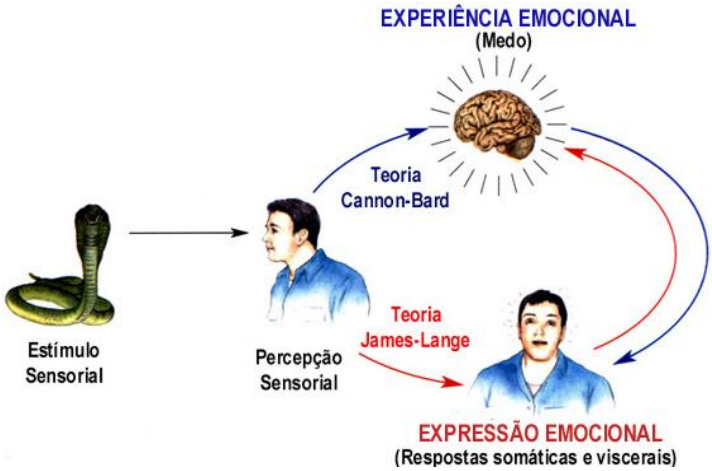
Posteriormente, a teoria de Cannon foi alterada por Fhilip Bard, e a **teoria de Cannon-Bard das emoções,** como foi chamada**,** propunha que a experiência emocional pode ocorrer independente de uma expressão emocional. Para contrapor a teoria de James-Lang, Cannon argumentou que emoções podem ser experimentadas mesmo quando mudanças fisiológicas não podem ser sentidas. Para apoiar sua hipótese descreveu estudos que realizou, assim como de outros pesquisadores, com animais após transecção de medula espinhal. Essas experiências mostraram que tal cirurgia elimina as sensações do organismo abaixo do nível do corte, porém não parece acabar com emoções (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Uma segunda observação de Cannon que sugere inconsistência na teoria de James-Lang, é que não há correlação confiável entre a experiência emocional e o estado fisiológico do organismo. Alterações fisiológicas como aumento da frequência cardíaca, aumento da sudorese e inibição da digestão podem estar relacionados tanto a emoções como o medo e a raiva, quanto em situações patológicas não emocionais como a febre.

Na teoria de Cannon, o tálamo é que teria um papel especial nas sensações emocionais. A entrada sensorial é recebida pelo córtex cerebral, que, por sua vez, vai ativar certas alterações no organismo. Porém, de acordo com Cannon, esse circuito neural de estímulo-resposta, em si, é carente de emoção. Emoções são produzidas quando sinais alcançam o tálamo. Assim, o caráter da emoção é caracterizado pelo padrão de ativação do tálamo (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Um exemplo para ilustrar a diferença entre essa teoria e a de James-Lang é que: para James e Lang, nos sentimos tristes porque choramos e se pudéssemos evitar o choro, a tristeza iria embora. Já, Cannon acredita que não precisamos chorar para estarmos tristes, basta apenas, que ocorra a ativação apropriada do nosso tálamo em resposta à situação (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008). A comparação entre as teorias de James-Lang e de Cannon-Bard pode ser conferida na Figura 08.

Figura 08 – Comparação entre a Teoria das emoções de James – Lang e Cannon – Bard



Fonte: Bear, Connors e Paradiso (2008)

Além do entendimento das raízes desse fenômeno, compreender as emoções é outro desafio. Outros pesquisadores como Salovery e Sluyter (1997) *apud* Chabot e Chabot, 2005 descrevem a compreensão das emoções como uma competência mais cognitiva que as demais, e compõe-se de diversos aspectos, a saber:

- **O de compreender as sutilezas dos termos de conotação emocional e seu significado —** Há um conjunto de termos que qualificam os estados emocionais e permitem distinguir as diferentes emoções, como o medo, a raiva, a tristeza e outras, assim como expressar a intensidade de diferentes emoções pertencentes a uma mesma categoria. Por exemplo, a desconfiança, o temor, o medo e o pânico são emoções gravadas no registro do medo, mas manifestam variações importantes. Igualmente, uma palavra pode ter diferentes conotações emocionais em diferentes contextos. Por exemplo, os diferentes usos do verbo gostar: gostar de um banho quente, gostar de beber champanhe, gostar de alguém.

Esses autores afirmam que essas sutilezas são, *a priori*, cognitivas. Possuem grande impacto nas relações interpessoais, na comunicação e na compreensão do outro. A empatia, considerada uma competência emocional fundamental para reconhecer as emoções que outra pessoa possa sentir, ainda é responsável por ajudar os outros a expressarem suas emoções.

- **O de relacionar a emoção a seu disparador —** Salovery e Sluyter consideram que cada emoção possui um disparador. Por exemplo, a tristeza é acesa por uma perda, o medo por uma ameaça. Assim, quando uma pessoa expressa o sentimento de medo é provável que se sinta ameaçada por algo ou alguém; se expressa raiva é porque algum entrave impediu efetivar seus objetivos.

Para eles, a importância de o professor ter habilidade para reconhecer o disparador de uma emoção é o fato de que se notar um sentimento de insegurança ou medo em um aluno, diante de uma atividade e entender que este aluno se sente ameaçado é capaz de ajudá-lo a enfrentar esse sentimento e, eventualmente, a superá-lo.

- **O de compreender as emoções complexas —** Há diversos tipos de emoções: as primárias, como o medo, a tristeza, a raiva, o desgosto e o ódio. Chabot e Chabot (2005) se utilizam da explicação de Robert Plutchik e sugerem que as emoções primárias são como as cores primárias. E quando as misturamos, podemos compor uma série de outras emoções denominadas emoções complexas.

As **emoções primárias** são descritas por Damásio (2012) como inatas e pré-organizadas e dependem de circuitos do sistema límbico, em especial, a amígdala e o cíngulo. Mas, o mecanismo das emoções primárias não descreve toda a gama dos comportamentos emocionais e constituem-se como processo básico. Com o desenvolvimento do indivíduo, mecanismos de **emoções secundárias** ocorrem assim que começamos a ter sentimentos e formar ligações sistemáticas entre categorias de objetos e situações, por um lado e emoções primárias, por outro. Para sustentar o processo das emoções secundárias, demanda ampliação da rede neural, pois as estruturas do sistema límbico são insuficientes. Há, então, o envolvimento dos córtices pré-frontal e somatossensorial (DAMÁSIO, 2012).

Isto é, as emoções **complexo-secundárias** são constituídas pela mistura de diversas emoções primárias, como o ciúme, composto das emoções primárias – medo, tristeza, raiva, desgosto e ódio. Por isso, quando encontramos uma pessoa ciumenta, vemos a transição de uma emoção à outra, sentindo ódio e amor ao mesmo tempo (CHABOT; CHABOT, 2005).

- **O de compreender a transição das emoções —** Essa competência consiste em reconhecer que uma emoção pode dissolver-se, modular-se, mudar de tonalidade. Por isso, às vezes, estamos tristes e subitamente nos tornamos agressivos ou a nossa tristeza transforma-se em angústia ou raiva. Essa compreensão da passagem de uma emoção para outra é que nos permite ajustar nossa ação em função do estado emocional de nosso interlocutor.

Chabot e Chabot (2005) afirmam que um aluno pode manifestar frustração diante de uma dificuldade e, com o tempo, essa emoção passa de frustração à decepção e o aluno sente-se incapaz de resolver o problema. O professor com competência para compreender a transição das emoções terá condições de ajustar sua intervenção em função dessa transição para ajudar o aluno.

- **A de gerir as emoções —** A gestão das emoções tem inúmeras abordagens. Em inteligência emocional, comporta duas dimensões: **dimensão intrapessoal** que se refere à gestão das próprias emoções e **dimensão interpessoal** que se refere à capacidade de ajudar os outros a gerirem suas emoções.

A **dimensão intrapessoal** se refere à capacidade de administrarmos nossas próprias emoções. Para isso, é necessário que, no mínimo, sejamos capazes de identificar e compreender nosso estado emocional (CHABOT; CHABOT, 2005).

Esses autores julgam, ainda, que a gestão emocional só é possível se estiver baseada sobre cada um dos componentes das emoções:

a) A gestão das expressões não verbais — que diz respeito às expressões faciais e corporais.

b) A gestão dos componentes fisiológicos — que consiste em agir sobre as modificações fisiológicas que acompanham nossas reações emocionais, como por exemplo, provocando um estado de sincronização e coerência cardíaca por meio de exercícios de respiração conscientes e profundos.

c) A gestão das reações comportamentais — que consiste em agir sobre os comportamentos induzidos pela emoção, como o nervosismo, a agressão, o isolamento entre outros. Isso é possível realizando atividades que permitam focar o comportamento sobre algo, além dos estímulos ligados às emoções. O exercício físico parece ser um meio positivo de agir sobre o comportamento.

d) A gestão das cognições — que consiste na gestão dos pensamentos negativos em relação à situação emocional e em administrar as necessidades e as carências subjacentes às emoções experimentadas.

e) A gestão dos sentimentos afetivos — que diz respeito a nosso estado particular de bem-estar e parece ser fundamental na gestão das emoções.

Na **dimensão interpessoal**, todos os aspectos que foram descritos para a gestão das próprias emoções podem ser aplicados nas relações de ajuda à outra pessoa com dificuldades de administrar suas emoções.

E, considerando que todos aqueles que se esforçam para escutar o outro, que demonstrem empatia e atenção às suas emoções, podem ser de grande auxilio, como reforçam Chabot e Chabot (2005 p. 130) de que um professor empático "[...] pode trazer um apoio excepcional a seus alunos. Pode ajudá-los a atravessar dificuldades, a corrigir uma redução na motivação e a ultrapassar os bloqueios emocionais relacionados a determinadas disciplinas".

Eles asseguram que emoções negativas podem afetar o aprendizado, alterando as faculdades cognitivas como a atenção, a percepção, a memória e o raciocínio. Alertam, ainda, que: "O professor tem um papel primordial a desempenhar em sua relação com o aluno, pois pode ajudá-lo a identificar, expressar, compreender e gerir adequadamente as emoções suscetíveis de alterar o processo de aprendizado" (CHABOT; CHABOT, 2005 p. 130).

Goleman (1995) por sua vez, considera que a incapacidade de notar e compreender o sentimento de outra pessoa evidencia déficit de inteligência emocional, além de uma trágica falha no que significa ser um ser humano, pois todo o relacionamento, raiz do envolvimento, vem da sintonia emocional, da capacidade empática. Outro fator relevante para perceber o sentimento de outrem é que as emoções das pessoas raramente são postas em palavras. Frequentemente, os sentimentos são revelados por outros sinais como: tom de voz, acenos, expressão facial, entre outros. Daí o valor da nossa capacidade de interpretar canais não verbais para perceber o sentimento do outro (GOLEMAN, 1995).

3.2 A memória

A memória, fator importante na aprendizagem, significa a aquisição, a formação e a conservação de informações. Gravamos o que aprendemos e lembramos o que gravamos. Bear, Connors e Paradiso (2008, p. 726) dizem:

> **Aprendizado** é a aquisição de novas informações ou novos conhecimentos. **Memória** é a retenção da informação aprendida. Aprendemos e lembramos muitas coisas diferentes, e é importante observar que essas coisas podem não ser processadas e armazenadas pela mesma maquinaria neural. Não existe uma estrutura encefálica ou um mecanismo celular que, sozinhos, sejam encarregados de todo o aprendizado. Além disso, a forma como determinado tipo de informação é armazenado pode mudar com o tempo (grifo do autor).

Esses autores indicam que um primeiro passo, para compreendermos a neurobiologia da memória, é identificar *onde* e *como* os diferentes tipos de informação são armazenados, e respostas para essa questão estão surgindo por meio da pesquisa básica em Neurociências.

Nesse processo de formação e armazenamento da memória, a emoção tem um papel fundamental, como diz Antônio Damásio, um dos neurocientistas mais respeitados da atualidade, em entrevista para a Revista Veja (2010):

> A emoção modula constantemente a forma como os dados e os acontecimentos são guardados na memória. Isso é especialmente verdadeiro no que diz respeito à memória para pessoas e para as características relacionadas a elas. Afinal de contas, a sociabilidade faz parte da nossa memória genética com a qual nascemos e que é resultado de milhões de anos de evolução.

Para Damásio "Não existe memória sem emoção". A memória e o aprendizado têm sido estudados com profundidade na área da psicologia. Isso originou a distinção dos diferentes tipos de memória — Memórias Declarativas e Não-Declarativas.

3.2.1 Tipos de memória

A **memória declarativa** é responsável pela memorização de fatos e conhecimentos em geral, bem como de eventos em nossas vidas. É frequentemente chamada de memória explícita, por resultar de um esforço consciente. Esse tipo de memória se apresenta de duas formas: Semântica e Episódica.

- A **memória semântica** nos dá a capacidade de armazenar fatos sem conteúdo autobiográfico. Armazenamos conhecimentos gerais como regras, conceitos, normas e leis. É ela que nos permite, por exemplo, saber a capital da Rússia, conhecer o nome dos meses do ano ou ainda, o significado das palavras.
- A **memória episódica** armazena informações e fatos essencialmente autobiográficos. É a memória dos acontecimentos da nossa vida. Portanto,

permite que nos lembremos do primeiro beijo, do nascimento de um filho, do filme que assistimos semana passada ou qualquer outro fato ocorrido que tenha sido importante para nós (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

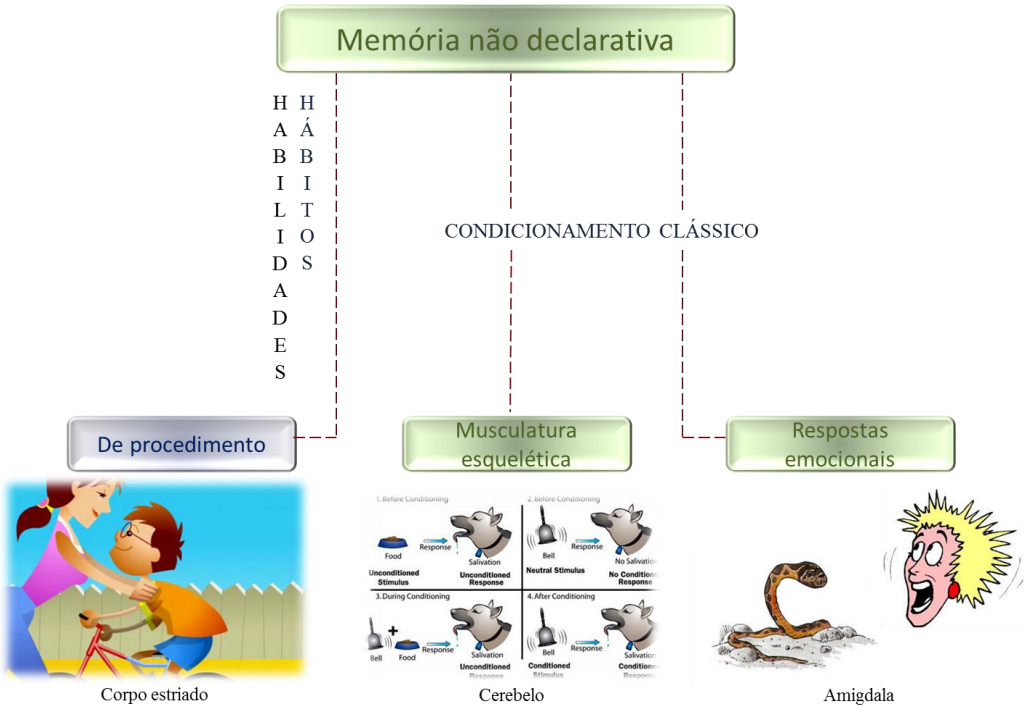
Figura 09 – Memória declarativa

Fonte: Adaptado de Adaptado de Bear, Connors e Paradiso, 2008.

A memória declarativa, responsável pela memorização de fatos e conhecimentos, em geral, proporciona o a**prendizado cognitivo**. A estrutura neurológica envolvida com essa memória está nos lobos temporais, que contêm o neocórtex temporal e pode ser um sítio de armazenamento da memória de longo prazo. Outras estruturas do lobo temporal como o hipocampo e áreas corticais, também, são críticas para a formação e consolidação dessa memória (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; CHABOT; CHABOT, 2005).

A **memória não declarativa** divide-se em diversas categorias (Figura 10). Ao propósito deste estudo pretende-se considerar, especialmente, a **memória de procedimentos**. Esta é a memória para habilidades, hábitos e comportamentos. É, também, chamada de *memória implícita*, uma vez que brota da experiência (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008). Aprendemos a tocar piano, comer de garfo e faca, amarrar nossos sapatos, escovar os dentes ou andar a cavalo e, de alguma forma, essa informação é armazenada em nosso encéfalo.

Figura 10 – Memória não declarativa



Fonte: Adaptado de Bear, Connors e Paradiso, 2008.

Para esses pesquisadores, de um modo geral, as memórias declarativas estão disponíveis para lembrança consciente; por outro lado, as memórias não-declarativas não estão. Tudo o que aprendemos e os reflexos e associações emocionais que estabelecemos agem suavemente, porém sem reconhecimento consciente.

O dito popular “quem aprendeu andar de bicicleta, nunca mais esquece” é um bom exemplo. Podemos não lembrar explicitamente o primeiro dia em que andamos sozinhos em um veículo de duas rodas (parte declarativa da memória), mas, nosso encéfalo lembra o que fazer quando estivermos sobre um (componente da memória “de procedimento”) (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Portanto, ambas têm influência no processo do aprendizado, porém os estudos na área de neurociências têm revelado que a memória episódica por trazer à tona as emoções vivenciadas pode trazer estímulos para o processo de aprender. Isso afirma a importância de um ambiente emocional adequado para a produção do conhecimento. Explorando a memória episódica dos alunos, o professor pode suscitar o interesse e satisfação no aprender.

Já o **aprendizado das competências técnicas** se apoia na memória procedimental (memória das ações e dos saberes operatório). Essa memória funciona independente da memória declarativa.

O **Aprendizado das competências relacionais —** o conhecimento desse tipo de aprendizado está aquém das demais competências. Mas é possível supor que há uma estrutura nervosa e uma memória específica envolvida.

O **aprendizado das competências emocionais —** apoia-se sobre uma memória emocional, relacionada à amígdala e ao córtex pré-frontal. Esse aprendizado ocorre a partir do aprendizado associativo – do velho com o novo.

Essa memorização se dá em três fases definidas como "Processo mnésico" (Figura 11).

Figura 11 – Memorização — três fases "Processo mnésico".

Nota: Construção da autora

O desenho acima pode ser sustentado pela teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, quando se refere aos subsensores como alavancas para o aprendizado do novo, tanto quanto aos conceitos de Cômenio, Paulo Freire e outros que defendem ser importante considerar o já conhecido pelo aluno para o aprendizado e retenção do novo.

3.3 Atenção

O homem recebe inúmeros estímulos, mas seleciona os mais importantes e ignora os restantes. Essa seletividade é necessária para que, mesmo com uma grande quantidade de

informações, seja possível chegar a um pensamento organizado voltado para a solução de problemas colocados diante dele (LURIA, 1979).

A **atenção** foi definida por James (1890 *apud* Pontes, 2004) como a concentração da mente em um objeto ou pensamento, apesar de outros estímulos ocorrerem simultaneamente. Ele descreveu, também, dois tipos de atenção: atenção involuntária e atenção voluntária ou dirigida. Esses dois tipos de atenção envolvem mecanismos de inibição neural que bloqueiam distrações, intensificando a sensibilidade da pessoa para uma informação selecionada:

- A **atenção involuntária** ocorre como uma resposta automática causada por interesse ou fascinação de uma pessoa a um estímulo forte. Esses estímulos podem ser algo novo ou interessante, como coisas que se movem, que brilham, que fazem ruídos ou quando nossa atenção é atraída por uma mudança nova e inesperada da situação (JAMES, 1890 *apud* PONTES 2004; LÚRIA, 1979). Nesse tipo de atenção não há esforço mental.
- A **atenção voluntária** ou a **capacidade de direcionar atenção** exige o uso de esforço mental e os mecanismos neurais inibitórios, nesse caso, agem para bloquear estímulos que podem causar distração. Para direcionar a atenção, o individuo precisa desconsiderar objetos ou pensamentos decorrentes do ambiente externo ou interno para fixar-se em uma informação que lhe é necessária (JAMES, 1890 *apud* PONTES, 2004).

Capacidade de direcionar atenção (CDA), como diz Cimprich (1992) e Cimprich *et al* (1994), é a habilidade do individuo em inibir estímulos e distrações competitivas, tanto do ambiente interno como externo, enquanto processa e organiza uma informação importante e que requer o uso de esforço mental. Para Cimprich (1992), a CDA é necessária para o funcionamento efetivo da vida diária, permitindo a uma pessoa perceber, pensar com clareza e manter atividade intencionada apesar de distrações do ambiente externo ou interno. Portanto, imprescindível nos processos de aprendizagem. Mas, em situações de múltiplas demandas para direcionar atenção, como o ambiente de aprendizado, pode levar o individuo à fadiga da atenção.

A **Fadiga de Atenção** é caracterizada pela condição de desconforto e redução da efetividade, devido a intenso esforço mental ou pelo uso excessivo da capacidade de direcionar atenção (KAPLAN; KAPLAN, 1983). Cimprich (1992) caracteriza fadiga de atenção pela diminuição ou incapacidade de direcionar a atenção, impedindo que esta ocorra para aquisição de novas informações, determinação de objetivos, resolução de problemas e

realização de atividades que exijam esforço mental. KAPLAN e KAPLAN (1983) acreditam que a restauração da capacidade de direcionar atenção está em criar um ambiente que capture a atenção involuntária.

A partir dos conceitos acima é possível concluir que o estado emocional de uma pessoa tem influência direta na sua capacidade de direcionar atenção para a uma informação importante. Sentimentos negativos de medo, de aflição e de sofrimento estão entre os que mais contribuem para ocupar a atenção, prejudicando o aprendizado e outros comportamentos (PONTES, 2004). O professor que mantém boa interação com o aluno, proporcionando-lhe um ambiente emocional saudável, que reflete sobre as atividades propostas e modifica-as quando necessário, sem dúvida, contribui para que o aluno utilize os dois tipos de atenção de forma equilibrada, oferecendo-lhe melhores condições para o aprendizado.

4. EMPATIA — O FENÔMENO INVESTIGADO

A empatia está na moda. A ganância, ultrapassada.
(DE WALL, 2010)

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 aprendizado (ROGERS; ROSENBERG, 1977). Mas compreender com precisão o fenômeno da "empatia" tem sido um desafio apesar do número estimável de estudos sobre o fenômeno.

Pesquisadores como Preston[10] e De Waal[11] (2002) asseguram que foram encontradas muitas dificuldades para a construção do conceito de empatia e que, embora já estudado por centenas de anos com contribuição de várias áreas de conhecimento como a filosofia, a teologia, a psicologia e, mais recentemente, a neurociência, ainda há discordância na literatura sobre a natureza exata desse fenômeno. As dificuldades parecem ser inúmeras, porém a aproximação entre as ciências que estudam o fenômeno tem revelado fatos importantes para auxiliar na sua compreensão.

Neste capítulo, procuro trazer as principais discussões ao redor da empatia, desde a origem do termo, os conceitos sobre o fenômeno, assim como sua importância nas relações humanas, ponderando diversos estudiosos, mas, em especial, aqueles que se dedicam aos estudos das neurociências.

4.1 A origem do termo empatia

"Ficamos em suspense ao assistir a apresentação de um funâmbulo, porque indiretamente entramos em seu corpo e participamos da sua experiência. Sentimo-nos na corda bamba com ele"[12] — Esta afirmação é de Theodor Lipps (1851-1914), filósofo alemão responsável pelo conceito moderno de empatia. A língua alemã captura esse processo com

[10] Preston — Neurocientista que utiliza uma abordagem interdisciplinar para estudar a relação entre emoção e tomada de decisão. Como é que as pessoas processam as emoções dos outros e como isso afeta o tipo e a quantidade de ajuda que eles oferecem é uma de suas linhas de pesquisa.
[11] De Waal — Biólogo holandês que estuda o comportamento dos primatas e a comparação entre o comportamento dos primatas e humanos, principalmente no comportamento social e de inteligência, de modo a entender melhor a evolução humana.
[12] Expressão de Theodor Lipps citada por De Waal (2010)

elegância, numa só palavra: *Einfühlung* (sentir-se em), diz De Waal (2010) e transmite a ideia do movimento de um indivíduo projetando-se no interior do outro.

O termo e*infühlung* também foi utilizado por Lipps para explicar como as pessoas entendem os estados mentais de outras pessoas (MONTAG; GALLINAT; HEINZ, 2008). De Waal (2010) crê que Lipps foi o primeiro a reconhecer o nosso canal especial em relação às outras pessoas. Para ele, não sentimos nada o que acontece fora de nós, mas, quando nos liquefazemos inconscientemente com o outro, as experiências dele se repetem em nosso interior. E aí, podemos senti-las como se fossem nossas. Como por exemplo, a afirmação: "eu me sinto dentro dele" ao observar um acrobata andando na corda bamba.

Esse fenômeno, na opinião de Gallese[13] (2011), configura uma primeira sugestão da relação entre a imitação e a capacidade de entender o outro, pois para essa sensação, haveria necessidade de uma imitação interna dos movimentos percebidos na outra pessoa.

Na área de conhecimento da Psicologia, foi Titchener que traduziu pela primeira vez o termo *einfühlung* por *empathy*. Para esse estruturalista norte-americano, o conceito de *einfühlung* descrevia a capacidade de conhecer a consciência de outra pessoa e de raciocinar de maneira semelhante a ela, através de um processo de imitação interna (WISPÉ, 1986 *apud* SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009).

4.2 Sobre o conceito de empatia

A empatia como um predicado pelo qual alguém identifica o que está na consciência de outra pessoa já era conhecida no início do século XIX, em alguns campos da psicologia e das ciências sociais. Mas o interesse maior em compreender esse construto foi da Psicologia da personalidade, quando os psicólogos sustentavam que a empatia era uma habilidade que permitia às pessoas compreender umas às outras, sentir e perceber o que acontece com os outros como se elas estivessem vivenciando as experiências de outrem (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI, 2009).

Porém, ainda no século XX, até a década de 40, a investigação empírica sobre a empatia era frágil e, só no início da década de 50, o psicólogo norte-americano Carl Rogers (1902-1987) se dedicou a investigar a empatia de forma mais acentuada. A partir dos

---

[13] Vittorio Gallese é professor de fisiologia humana da Universidade de Parma, Itália, com nomeações nos departamentos da neurociência, psiquiatria e psicologia. Um dos descobridores de neurônios-espelho. Sua pesquisa tenta elucidar a organização funcional dos mecanismos cerebrais subjacentes a cognição social, incluindo a compreensão ação, empatia e teoria da mente.

resultados de seus estudos, desenvolveu a modalidade terapêutica que definiu como "Abordagem Centrada na Pessoa" (ACP), conhecida mundialmente.

Com a necessidade de o terapeuta desenvolver compreensão empática pelo cliente, a empatia assumiu importância fundamental na teoria "rogeriana". Rogers entendia a empatia não apenas como a resposta reflexa ao comportamento do outro, mas a habilidade, aprendida/desenvolvida, que envolve vínculo cognitivo e afetivo entre as pessoas, permitindo sensibilizar-se com a vida privada de outros (ROGERS, 2001).

Assim, compreensão empática para Rogers significava ir além de um entendimento exterior sobre os pensamentos e sentimentos de outra pessoa. Expressava compreendê-la de dentro. E, durante a década de 50, Rogers apresentou um bom número de definições para empatia, embora não tenham sido publicadas até 1959. Uma primeira definição bastante precisa que estabeleceu para a empatia como parte de uma apresentação formal dos conceitos e da teoria que havia elaborado está descrita na obra "A Pessoa como Centro".

> 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 [...][14] (ROGERS, 1977, p. 72).

Ao atualizar sua definição de empatia, Rogers lançou mão do conceito de vivência[15], formulado em 1962 por Eugene T. Gendlin, psicoterapeuta e filósofo austríaco. Isto é, durante todo o tempo se verifica no organismo humano um fluxo de vivência ao qual o indivíduo pode se voltar repetidas vezes, usando-o como ponto de referência para descobrir o significado de sua existência. Assim, empatia seria "ressaltar com sensibilidade o significado sentido por outra pessoa num determinado momento, a fim de ajudá-lo a focalizar este significado até chegar a sua vivência plena e livre" (ROGERS, 1977 p. 72).

Posteriormente, Rogers caracterizou empatia de uma forma mais satisfatória e não chamaria mais de "um estado em empatia", mas como um **processo empático** (grifo nosso).

Definiu que ser empático em relação à outra pessoa envolve várias distinções:

a) significa penetrar no mundo perceptual do outro e sentir-se totalmente à vontade dentro dele;

---

[14] Definição publicada pela primeira vez em 1959.
[15] *Experiencing*: termo que o autor usa para referir-se aos processos de experiências.

b) 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;

c) 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;

d) 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;

e) significa, frequentemente, avaliar com ela a precisão do que sentimos e nos guiarmos pelas respostas obtidas (ROGERS, 1977).

Esse pesquisador afirma que, dessa maneira, passamos a ser um companheiro confiante da pessoa em seu mundo interior. Mostrar os possíveis significados presentes no fluxo de suas vivências ajuda a pessoa a vivenciar os significados de forma mais completa e a progredir nela. Isso significa deixar de lado, nesse momento, nosso próprio ponto de vista e valores para entrar no mundo do outro sem preconceitos. Significa pôr de lado nosso próprio eu.

Mas, alerta: "[...] isso pode ser feito, apenas, por aqueles suficientemente seguros de que não se perderá no mundo, muitas vezes, estranho ou bizarro do outro, e de que poderá voltar sem dificuldades ao seu próprio mundo quando assim o desejar" (ROGERS, 1977 p.73). Garante, ainda, que essa caracterização sugere que a empatia é uma maneira de ser: complexa, exigente e intensa, ainda que sutil e suave.

Para Rogers, a expressão mais alta de empatia consiste em aceitar e não julgar, isto é, perceber com precisão o mundo interior de outra pessoa sem uma opinião avaliativa formada a seu respeito. Consequentemente, a verdadeira empatia jamais abrange qualquer característica avaliativa ou diagnóstica. E, apesar de seus estudos estarem mais relacionados à empatia na relação entre duas pessoas, denominado psicoterapia, afirma que seria um engano acreditar que a empatia é eficiente apenas nessa realidade. A empatia é também fundamental na sala de aula, pois quando o professor demonstra que compreende o significado para o aluno, das experiências em sala de aula, a aprendizagem melhora:

> Assim como na psicoterapia o cliente descobre que a empatia provê um clima de aprendizagem a respeito de si mesmo, o estudante também percebe em sala de aula que se encontra num clima propício à aprendizagem das matérias escolares quando diante de um professor que o compreende. (ROGERS, 1977 p. 83).

Uma revisão realizada por Sampaio, Camino e Roazzi (2009) sobre os aspectos conceituais, teóricos e metodológicos da empatia, mostra que na área de Psicologia Social, também, diversos pesquisadores desenvolveram estudos para investigar comportamentos de ajuda, distribuição e mediação, como por exemplo, o de Batson; Ducan; Ackerman; Buckley e Birch (1981). Esses autores investigaram porque as pessoas se engajam em comportamentos de ajuda e em quais circunstâncias estes se tornam mais prováveis, assim como o papel da empatia nesse processo.

Nessa revisão, Sampaio, Camino e Roazzi (2009) identificaram autores que sugerem que a empatia deve ser analisada a partir de uma perspectiva psicogenética e evolutiva. Eles destacam o psicólogo norte-americano Martin L. Hoffman que define a empatia como "uma resposta afetiva mais apropriada à situação de outra pessoa do que à sua própria situação". Segundo eles, para Hoffman a empatia está diretamente relacionada ao desenvolvimento de um senso cognitivo sobre a existência de outras pessoas, o qual, por sua vez, se encontra ligado ao processo de distinção do *self* (SAMPAIO; CAMINO; ROAZZI 2009).

No pensamento de Passos-Ferreira (2011), a função da empatia estaria na base de sentimentos morais de compreensão do outro e sentimentos de solidariedade, de ser capaz de se colocar na perspectiva do outro e compartilhar suas experiências, necessidades e objetivos, confirmando o que Hoffman dizia.

Galvão (2010), também, descreve os estágios de desenvolvimento empático elencados por Hoffman, por acreditar que este evolui com o desenvolvimento cognitivo. Esses estágios podem ser visualizados no Quadro 03.

Essa pesquisadora adverte, então, que a evolução da empatia de um estado para o outro tem a ver com o desenvolvimento de um juízo cognitivo sobre a existência de outras pessoas ou do processo de diferenciação do eu. Ela descreve essa diferenciação, que ocorre em uma sequência de quatro estágios, proposta por Hoffman (1990, 1991):

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.

Quadro 03 – Estágios da Empatia segundo Hoffman (1990, 1991)

Estágio de desenvolvimento empático	Quando ocorre	Como ocorre
Empatia global	Em idade muito precoce — a criança tem dificuldade em se distinguir do outro, ela está susceptível a vivenciar sentimentos empáticos ao testemunhar a angústia do outro, como se aquela angústia estivesse ocorrendo com ela própria.	O recém-nascido (RN) chora quando outros bebês choram. O choro do RN é um precursor rudimentar de angústia empática, em que a criança chora como se ela é que estivesse sofrendo. Hoffman (2003) percebe esse choro como uma mistura de mímica inata, que ocorre automaticamente, e de condicionamento.
Empatia egocêntrica	Quando a criança já pode distinguir sua experiência, em comparação as dos outros, mas ainda de forma embrionária. Em determinada situação, ela pode confundir, quem está realmente angustiado, se ela ou o outro. Hoffman (1990) pondera que apesar de uma criança com um ano e seis meses ter consciência de que não é a outra pessoa, ela ainda considera os sentimentos internos do outro como iguais aos seus.	A criança pede para sua mãe confortar outra criança que está chorando, ainda que perceba a presença da mãe da criança que está chorando.
Angústia empática quase egocêntrica	A partir dos quatro ou cinco anos, com o desenvolvimento da habilidade de *role-taking* (ainda que incipiente), a criança não mais confunde a sua angústia com a angústia de outra criança. Mas, como ainda não conhece os estados internos do outro, ela tenta ajudá-lo com algo que ajuda ela própria.	Ao ver uma criança chorando, por exemplo, ela tenta consolá-la oferecendo seu próprio ursinho de estimação.
Verdadeira angústia empática	Neste estágio, a criança é capaz de empatizar, de forma mais precisa, com os sentimentos e necessidades do outro podendo ajudá-lo mais efetivamente.	Isto se dá pelo desenvolvimento da capacidade de *role-taking* e com a aquisição de conhecimentos metalinguísticos e metaempáticos
Angustia empática além da situação ou empatia pela condição de vida dos outros	A partir da adolescência, quando se inicia a formação de conceitos sociais e o possuem histórias e identidades particulares.	O indivíduo empatiza com a dor ou desconforto imediato do outro e, também, com a tristeza crônica do outro e com sua desagradável condição de vida.

Nota: Construção da autora a partir dos conceitos de Hoffman (1990, 1991) descritos por Galvão (2010).

De acordo com Sampaio, Camino e Roazzi (2009) o ponto de vista de Hoffman em relação à empatia é eclético. Ele reúne conceitos do behaviorismo, do cognitivismo e da aprendizagem social, além de compartilhar a perspectiva evolutiva, já mencionada, na medida em que concebe a empatia como um tipo de resposta afetiva, com raízes biológicas e função adaptativa que é modificada ao longo da ontogênese por fatores cognitivos.

Ao considerar que os psicólogos e filósofos vêem a empatia como um evento cognitivo, em que avaliamos o modo como os outros, provavelmente, se sentem com base naquilo que nós mesmos sentiríamos, em circunstâncias semelhantes, De Waal (2010) indaga se isso pode explicar a instantaneidade das nossas reações com a seguinte indicação:

> Imagine que estivéssemos assistindo à queda de um acrobata de circo e só pudéssemos experimentar a empatia com base na nossa lembrança de experiências prévias. O meu palpite é que não reagiríamos até que o acrobata estivesse no chão, mergulhado numa poça de sangue. Mas é evidente que não é isso que acontece. A reação da plateia é absolutamente imediata. Centenas de espectadores emitem "ooh" e "aah" no *exato instante* em que o pé do acrobata escorrega (DE WAAL, 2010, p. 99, grifo do autor).

Esse autor declara que só após as publicações das pesquisas do psicólogo sueco Ulf Dimberg sobre a empatia involuntária no começo da década de 1990, demonstrando que a empatia não depende da nossa decisão, mas a possibilidade de senti-la simplesmente autorizou a ciência a reconsiderar a posição de Lipps.

Lipps, como foi visto, descrevia a empatia como um "instinto", apontando, desse modo, que nascemos com ela. E, apesar de não ter explorado sobre a sua evolução, atualmente acredita-se que a empatia remonta a um período evolutivo muito antigo, bem anterior à nossa espécie. Provavelmente, ela surgiu com o nascimento do cuidado parental e durante os 200 milhões de anos da evolução dos mamíferos, as fêmeas mais sensíveis às suas crias alcançaram maior sucesso reprodutivo do que as fêmeas mais frias e distantes. E, quando filhotes de mamíferos, incluindo os bebês humanos, sentem fome, frio ou correm perigo, é necessário que a mãe tenha uma reação instantânea (DE WAAL, 2010). Para ele,

> A empatia faz parte da nossa evolução. E não se trata de um comportamento recente, mas de uma capacidade inata e muito antiga. Valendo-se de sua sensibilidade automática para as expressões faciais, corporais e vocais, os humanos empatizam desde o primeiro dia de vida (DE WAAL, 2010 p. 289).

Esse neurocientista não acredita na hipótese de que a empatia seja algo "como um topete postiço colocado ontem sobre nossas cabeças", pois teme que ele possa amanhã ser arrancado com o vento. Para ele, vincular a empatia aos nossos lobos frontais que atingiram

seu tamanho extraordinário há poucos milhões de anos, significa negar que ela é parte integrante daquilo que somos. Sua opinião é oposta — a empatia é atrelada a uma herança tão antiga quanto a própria linhagem mamífera, movimentando regiões cerebrais que existem há mais de cem milhões de anos (DE WALL, 2010).

Ele afirma que a capacidade de experimentar empatia pelo outro emergiu num passado remoto, com a imitação motora e o contágio emocional. Refere, ainda, que a evolução foi acrescentando camada após camada, até que nossos antepassados se tornassem capazes não apenas de sentir o que os outros sentem, mas também de compreender os desejos e as necessidades de seus semelhantes.

De Wall confere a evolução da empatia com a figura da boneca russa (Figura 12). Eu suponho que ele compara a menor boneca à empatia nata, subsumida que está as demais ao enriquecimento da empatia, habilitando o individuo a preocupar-se e compreender o outro.

Figura 12 – Comparação da evolução da empatia com a construção da boneca russa por De Wall

Nota: Desenho[16] adaptado de De Waal (2010)

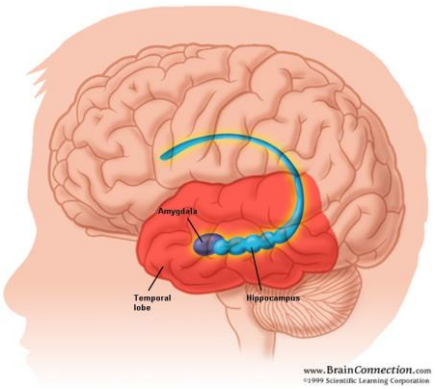
Como uma boneca russa, a empatia tem muitas camadas. Em seu núcleo interno encontra-se a inclinação ancestral a ajustar-se aos estados emocionais dos outros indivíduos. Ao redor desse núcleo, a evolução construiu capacidades cada vez mais sofisticadas, como a preocupação com os outros e a adoção de seu ponto de vista (DE WAAL, 2010).

[16] Meu agradecimento especial à Amanda Pontes Angelim, tão jovem e capaz de compartilhar meu desejo de utilizar o exemplo de De Waal para ilustrar a evolução da empatia, desenhando a *Matryoshka* (conjunto de bonecas ocas de tamanhos decrescentes colocadas uma dentro da outra).

Mas alerta: nem todas as espécies possuem todas as camadas. Assumir a perspectiva do outro é uma habilidade que nós, os humanos, já dominamos, exceto os psicopatas que parecem não dispor daquele núcleo central da boneca russa.

Adrian Raine, uma das estrelas do "Congresso do Cérebro, Comportamento e Emoções" realizado em São Paulo, em junho de 2013, usando técnicas modernas de ressonância magnética, se dedica ao estudo da atividade cerebral de criminosos violentos, assassinos e psicopatas. Ele pode ter comprovado a hipótese de De Wall ao analisar o cérebro de 27 psicopatas, categoria que pode ser enquadrada muita gente parecida com o vilão Félix, personagem da novela das 9 da noite da Rede Globo "Amor à Vida". Ele descobriu que a amígdala[17] (Figura 13), região do cérebro responsável por gerar medo, ansiedade, culpa e coordenar as decisões de caráter moral, nesses psicopatas tinha um volume 18% menor que em outras pessoas com atividade proporcionalmente inferior (MARIANA TESSITORE[18], 2013).

Figura 13 – Amígdala Cerebral



Fonte: https://www.google.com.br/search?um=1&newwindow=1&hl=ptBR&biw=1366&bih=667&tbm=isch&

Outra região que parece estar associada ao comportamento criminoso é a do córtex pré-frontal, situado atrás da testa (Figura 14), responsável pelo controle e impulsos e da capacidade de planejamento. A deficiência do córtex pré-frontal pode resultar em menor controle das emoções e comportamentos sociais.

---

[17] Feixe em forma de amêndoa, de estruturas interligadas, situado acima do tronco cerebral, próximo à parte inferior do anel límbico.
[18] Em artigo "De onde vem a Maldade?", Revista Época: 05 de agosto de 2013.

Figura 14 – Córtex Pré-frontal

Fonte: https://www.google.com.br/search?newwindow=1&hl=pt-

Goleman (1995), também, descreve um estudo de 1957, em que os pesquisadores verificaram que há uma relação direta entre certas lesões na área direita dos lobos frontais e a incapacidade de entender a mensagem emocional do outro por meio do tom da voz, embora, neste caso, exista a capacidade de entender as palavras. Isto é, pessoas com lesões em certas regiões da área direita dos lobos frontais ao ouvir "muito obrigado" em diferentes sentidos — sarcástico, agradecido ou furioso — compreendem tal expressão de igual forma, ou seja, gratidão no sentido neutro.

Em outro estudo de 1979, lembrado por Goleman, foi observado que pacientes com lesões em outras áreas diferentes do hemisfério direito eram incapazes de expressar suas emoções por meio do tom da voz ou gestos. Neste caso, os pacientes sabiam o que sentiam, mas eram incapazes de transmiti-los.

Outra contribuição da pesquisa neurocientífica para melhor compreensão da empatia é o apoio da sua existência, assim como do seu funcionamento. Ela tem apontado que, quando percebemos um estado afetivo no outro e nos colocamos no lugar dele, as regiões cerebrais que entram em funcionamento são as mesmas ativadas quando imaginamos situações idênticas pelas quais passamos. Para Preston, *et al* (2007), provavelmente este seja o mecanismo neural para a "verdadeira empatia". Isso parece ter sido possível após a descoberta dos neurônios espelhos, que inicialmente foi encontrado no cérebro do macaco:

> Em um dia quente de verão em Parma – Itália, um macaco sentado em uma cadeira de um laboratório especial, aguardava alguns pesquisadores voltar do almoço. Eletrodos haviam sido implantados no cérebro do macaco em regiões responsáveis por planejar e realizar seus movimentos. Toda vez que o macaco agarrava ou movia um objeto algumas células das regiões monitoradas do cérebro eram estimuladas e um alarme disparava. Foi então que um estudante de graduação entrou no laboratório com uma casquinha de sorvete na mão. O macaco olhou fixamente para ele e, então, algo incrível aconteceu: quando o estudante levava o sorvete na boca o alarme disparava. Isso ocorria mesmo que o macaco não se movesse, mas simplesmente observasse o estudante segurando e levando o sorvete em direção à boca. (BLAKESLEE, 2006).

Um grupo de pesquisadores, liderados por Giacomo Rizzolatti, neurocientista da Universidade de Parma, já havia notado o mesmo estranho fenômeno com amendoins. As mesmas células cerebrais dispararam quando o macaco viu seres humanos ou outros macacos levarem amendoins para suas bocas como quando o próprio macaco trouxe um amendoim até a sua. Mais tarde, eles descobriram células que disparavam quando o macaco ouvia alguém abrir ou quebrar um amendoim. A mesma coisa aconteceu com bananas, uvas passas e todos os tipos de outros objetos.

Alguns anos após, Giacomo Rizzolatti e seu grupo descobriram no cérebro do macaco uma classe de neurônios que são acionados quando o animal vê ou ouve uma ação e quando o animal realiza a mesma ação por conta própria, o que chamaram de “Neurônios- espelho” (NE) (BLAKESLEE, 2006). Estas células nervosas, afirmam Rizzolatti e Arbib (1998), espelham o ambiente no cérebro do observador, e isso é que nos permite experimentar ou imitar mentalmente uma ação.

Mas se esses resultados publicados em 1996 surpreenderam a maioria dos cientistas, pesquisas posteriores, também, os têm deixado embasbacados. Os seres humanos, ao que parece, têm neurônios-espelho, que são muito mais inteligentes, mais flexíveis e mais evoluídos do que qualquer dos encontrados em macacos. Além disso, o cérebro humano tem ainda múltiplos sistemas de neurônios-espelho especializados não apenas na compreensão das ações dos outros, mas das suas intenções, do significado social do seu comportamento e das suas emoções (BLAKESLEE, 2006).

O neurocientista indiano V. S. Ramachandram afirma que “A descoberta dos neurônios-espelho representa para os estudos da mente o que o DNA representou para a biologia”. Isso demonstra a importância do conhecimento acerca dos neurônios-espelho para a compreensão de diversos fenômenos da mente (Mendes; Cardoso; Sacomori, 2008).

Igualmente, Passos-Ferreira (2011) reconhece que a descoberta dos neurônios-espelho causou forte impacto nas pesquisas sobre compreensão da ação, linguagem, empatia, cognição

social, moralidade. Também, tem contribuído significativamente para reforçar ou refutar teses filosóficas e psicológicas sobre como nos tornamos seres capazes de tomar decisões e fazer escolhas morais. Entende que os neurônios espelho têm servido para comprovar o caráter natural e biológico da moralidade. Vê isso como um endosso empírico, ausente nas teorias que visam naturalizar a amoralidade.

Para Rizzolatti (2005), nossa sobrevivência depende da compreensão das ações, intenções e emoções do outro. Ele acredita que os NE permitem que nós entremos na mente de outras pessoas e, por isso somos criaturas sociais requintadas. Isto pode explicar a evolução de sofisticadas habilidades sociais dos seres humanos.

Sobre a relação dos neurônios espelhos e a capacidade de se colocar no lugar do outro Goleman diz:

> Os neurónios espelho "tornam as emoções contagiosas, fazendo com que os sentimentos que observamos fluam através de nós, ajudando-nos a entrar em sincronia e acompanhar o que está a acontecer. 'Sentimos' os outros no sentido mais lato do termo: sentindo os seus sentimentos, os seus movimentos, as suas sensações, e as suas emoções, enquanto eles agem dentro de nós" (Goleman, 2007, pp. 69).

Também, um estudo combinado com a Psicofisiologia[19] e a tomografia por emissão de pósitrons (PET), no qual os participantes imaginaram: a) uma experiência pessoal de medo ou raiva de seu próprio passado; b) uma experiência equivalente de outra pessoa, como se estivesse acontecendo com ele; e c) uma experiência não emocional do seu próprio passado, mostrou que, quando esses puderam identificar-se com o cenário do outro, produziram padrões psicofisiológicos e de neuroimagem de ativação equivalente às de experiência emocional pessoal. Mas quando não puderam identificar-se com a história do outro, surgiram diferenças em todas as medidas, reduzindo a psicofisiologia (PRESTON *et al*, 2007).

Para Preston e sua equipe, o mecanismo de aproximação da empatia pode ser combinado com estudos do comportamento e desenvolvimento emocional. Eles supõem que, de um ponto de vista interdisciplinar, examinando tanto as bases finais quanto as próximas da empatia, poderá unificar seu conceito.

---

[19] Psicofisiologia: estudo das relações entre fenômenos psíquicos e fisiológicos.

4.2.1 A diversidade de terminologias envolvidas com a empatia

As discussões ao redor da empatia têm carregado uma diversidade de termos utilizados entre os pesquisadores. Esses termos, muitas vezes, utilizados e compreendidos como sinônimos da empatia apresentam distribuição desigual de aspectos mais emocionais ou mais cognitivos. Por isso, creio ser oportuno discutir rapidamente os diversos termos utilizados em referência ao fenômeno da empatia.

Baseando-se no entendimento de diversos pesquisadores, por exemplo, Eisenberg e Strayer; Hoffman; O'connell; Wispé, Preston e De Waal, distinguem os processos de contágio emocional, simpatia, empatia e empatia cognitiva, concebendo ser:

- **Contágio emocional —** trata-se da condição emocional de um observador como resultado direto de perceber o estado do outro. Inclui a exposição de todas as formas de emoção de um indivíduo para o outro, como por exemplo, a propagação de alegria ou sofrimento em meio a uma multidão. O nível de sofrimento do sujeito em contágio emocional por sentimento de angustia, por exemplo, pode ser tão elevada e autocentrada, que a distinção entre o sujeito e o objeto se perde e, ambos ficam angustiados em um nível que impede adequados comportamentos de ajuda.
- **Simpatia —** termo utilizado por muitos autores antes da década de 50 para definir o que atualmente é designado de "empatia". É o estado no qual o sujeito sente "pena" do outro, como resultado de perceber seu sentimento. Ela difere de empatia e contágio emocional porque o foco do sujeito é o sentimento e pode resultar em ações pró-sociais, para aliviar a aflição do outro.

É importante lembrar, ainda, que o censo comum entende a simpatia como um sentimento de afeição pelo outro ou de que uma pessoa se relaciona de forma afetuosa e atenciosa com o outro. Isso pode ser observado pelas inúmeras vezes que ouvimos as expressões: "eu simpatizo muito com ela" com a intenção de dizer que se relaciona bem com certa pessoa ou "ela é muito simpática" para descrever uma pessoa que lhe é agradável.

- **Empatia —** refere-se a situações em que o sujeito tem um estado emocional semelhante ao outro como resultado da situação percebida nele. Na empatia

existe a preservação da distinção entre o “eu” e o “outro”, com o estado emocional focado no sentimento, sendo, desse modo, um processo que ocorre quando alguém entende o estado emocional do outro, ativando sua própria representação do estado emocional. Essa expressão empática resulta em ações destinadas a minimizar o sofrimento do outro.

- **Empatia cognitiva —** refere-se a situações em que uma pessoa chega a uma compreensão do estado do outro por meio de processos cognitivos. Isso implica que a pessoa utilize perspectiva cognitiva para tomar a posição do outro, compreender seu sentimento, expressar empatia e fornecer ajuda.

Minha percepção é de que, na verdade, a empatia cognitiva é um processo onde o significado de cada situação e sua significância para o individuo deve ser perfeitamente compreendida por aquele que empatiza.

Ainda, para melhor compreensão da terminologia, ao redor da empatia, é apresentada no Quadro 04, a comparação dessas em relação às variáveis de classificação, construídas por Decety e Jackson (2004).

Quadro 04 – Terminologia, utilizada pela maioria dos pesquisadores atuais, em relação às principais variáveis de classificação[20].

	Definição	Variáveis			
		Distinção entre a pessoa e o outro?	Correspondência de estado emocional?	Implicações para o auxílio?	Sinônimos
Contágio Emocional	Uma emoção similar é despertada no sujeito como resultado direto da percepção da emoção de outrem	Falta	Presente	Nenhum	Angústia pessoal, transferência emocional.
Simpatia	Sujeito sente "pena" do outro como resultado da percepção da angústia deste	Presente	Ausente	Depende do custo e do benefício da situação	_
Empatia	O sujeito tem um estado emocional semelhante a outra pessoa, como resultado da percepção acurada da situação do outro ou dificuldade deste	Presente	Presente	Aumenta com familiaridade/ similaridade do outro e a saliência de exibição	_
Empatia Cognitiva	O sujeito já representou o estado do outro como o resultado da percepção acurada da situação ou dificuldade deste, sem um necessário estado de correspondência para além do nível de representação.	Presente	Parcial, porque pode ser alcançado de uma maneira "top-down" (ascendente-descendente), envolvendo circuitos emocionais em menor grau.	Provavelmente, porque é mais susceptível de ser invocado para familiares / similares	Verdadeira empatia, tomada de perspectiva
Comp. Pró-social	Medidas tomadas para reduzir o sofrimento de outra pessoa	Depende	Não necessariamente	Inerente	Ajuda. Pedido de apoio emocional

Fonte: Decety e Jackson (2004).

Já, no ponto de vista de Barret-Lennard (1981) que se refere à empatia como uma habilidade, esta ocorre em duas etapas distintas. Primeiro, o indivíduo que empatiza se envolve e compreende a perspectiva e os sentimentos da outra pessoa e, de alguma forma,

[20] Tradução de ROSSA, Carlos (2011) — Professor da PUCRS, doutor em Linguística, com ênfase em língua inglesa, atuando nos temas: Psicolinguística, Aquisição da linguagem, Bilinguismo, Cérebro, Cognição e Linguagem.

experimenta o que está acontecendo com ela, naquele momento. Em seguida, comunica esse entendimento de forma sensível. Consideremos, então, que capacidade para prestar atenção, disposição para ouvir o outro, capacidade de compreensão, além de habilidade de comunicação são elementos essenciais para a empatia.

Falcone (2000) utiliza os elementos de atenção, escuta e comunicação para assegurar que a compreensão empática inclui prestar atenção e ouvir sensivelmente enquanto que a comunicação empática de entendimento inclui verbalizar isso de forma afetuosa. Refere, ainda,segundo Egan (1994) que, quando a atenção empática é percebida pela outra pessoa, esta se sente mais encorajada em se abrir e a procurar as dimensões expressivas da sua situação ou problema.

Nichols (1995) *apud* Falcone (1999) garante que o ouvir empático tem efeitos positivos, tanto em quem ouve como na outra pessoa, pois quando alguém é ouvido afetuosamente, sente-se legitimado, valorizado e isso promove sua autoafirmação e sua autoaceitação. A verbalização empática faz com que a pessoa se sinta compreendida e auxilia esta a explorar as preocupações de forma mais completa.

Mas apesar das etapas anteriores de atenção e escuta sinalizarem compreensão, aceitação e acolhimento, por meio da comunicação não verbal, Falcone (2000) entende que a verbalização empática é a forma mais eficiente para demonstrar compreensão acurada.

Assim, a empatia parece, de fato, ser um processo complexo que envolve vários componentes e abona de certa forma, a compreensão da empatia por Davis (1980), Falcone (1998-1999), Koller, Camino e Ribeiro (2001) como habilidade social ou de comunicação considerada um construto multidimensional que inclui três componentes:

- O **cognitivo —** compreensão da perspectiva do outro.
- O **afetivo —** sentimento em relação à outra pessoa.
- O **comportamental —** manifestação verbal e não verbal de compreensão do sentimento da outra pessoa.

Em relação ao conceito da empatia como uma "habilidade"[21] social ou de comunicação, utilizada pelos teoristas acima que, por vezes, é considerada como uma competência[22], nesta pesquisa a opção foi pela terminologia de "habilidade empática" para discorrer em todos os tópicos que se referem ao uso da empatia.

---

[21] Característica ou particularidade daquele que é hábil; capacidade, destreza, agilidade. (Dicionário on line de Português)

[22] Capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto. (Dicionário *on line* de Português)

Por entender que a compreensão dos três componentes citados acima é necessária para melhor entendimento do papel de cada um no processo empático, descrevo-os no item seguinte.

4.3 Componentes envolvidos no processo empático

Como já apresentado, os três componentes estão envolvidos com o processo empático, cognitivo — afetivo — comportamental.

O componente **cognitivo** na empatia**,** que julgo o mais complexo, permite que uma pessoa tenha a capacidade de compreender os sentimentos e pensamentos do outro, ainda que não o experimente. Para Davis (1980) esta ação envolve neutralidade e imparcialidade daquele que empatiza, e tem sido denominado de tomada de perspectiva. A tomada de perspectiva é vista por Decety e Jackson (2004), como uma inter-relação dinâmica entre o "eu" e o "outro", e desempenha um papel importante na regulação das emoções e na flexibilidade cognitiva.

A importância do ajustamento das nossas emoções é discutida por Goleman (1995). Ele afirma que a empatia é sustentada pela autoconsciência e que seremos mais hábeis na leitura de sentimentos quando estivermos mais abertos para nossas emoções. E, se não temos ideia dos nossos próprios sentimentos, ficamos inteiramente incapazes de saber o que outra pessoa em nossa volta está sentindo. Ele nos alerta, ainda, que pessoas com traços de alexitimia[23]:

> [...] não têm ideia do que eles próprios sentem, ficam completamente perdidos quando se trata de saber o que a outra pessoa em sua volta está sentindo. Não têm ouvido emocional. As notas e acordes emocionais que correm pelas palavras e ações das pessoas — o tom revelador ou mudança de postura, o silêncio eloquente ou tremor denunciador — passam despercebidos. (GOLEMAN, 1995 p. 109).

De Waal (2010), igualmente, afirma que a empatia requer um envolvimento emocional e que a palavra emoção parece ser uma experiência subjetiva, geralmente passageira, provocada por um fato que afeta nosso espírito (boa ou má notícia, surpresa, perigo).

O componente **afetivo** é expresso pelo interesse genuíno em aceitar e atender às necessidades de outra pessoa. Ele gera uma disposição em experimentar sentimentos de compaixão, de simpatia e de preocupação com o bem estar do outro. Esse componente não

---

[23] Alexitimia — Marcante dificuldade em verbalizar emoções e descrever sentimentos, bem como sensações corporais.

implica necessariamente experimentar os próprios sentimentos do outro, e sim experimentar um entendimento do que é sentido por ele (FALCONE; GIL; FERREIRA, 2007). Isso pode refletir no processo de aprendizado, uma vez que, se o aluno percebe esses sentimentos voltados a ele, pode despertar para um novo comportamento.

Para Morin (2008) é necessário compreendermos o que o outro sente por projeção do que sentiríamos nós mesmos em igual circunstância. Assim, alguém que já vivenciou reprovação em processos seletivos, por exemplo, ao observar um jovem triste porque acaba de ser reprovado no exame de vestibular, prontamente diz: “Chega a doer meu coração de ver ele assim. Sinto como se fosse comigo e se pudesse tirava a sua dor com a mão”.

O neurocientista Marco Iacoboni da University of California em Los Angeles, que estuda os neurônios-espelho explica:

> "[...] se você me vir sufocar-me, em sofrimento emocional por ter sido eliminado no *home plate*, os neurônios-espelho em seu cérebro simulam minha aflição. Você automaticamente tem empatia por mim. Você sabe como eu me sinto, porque você literalmente sente o que estou sentindo" (BLAKESLEE, 2006).

O componente **comportamental**, verbal e não verbal, da empatia faz com que a outra pessoa se sinta legitimamente compreendida (FALCONE, 1998). Esse componente permite que a pessoa tenha habilidade para consolar o outro, através de expressão empática. Algumas pessoas utilizam estratégias afetuosas de conforto verbal, apoiando os sentimentos da outra pessoa, enquanto outras, ao contrário, utilizam estratégias menos sensíveis, desvalorizando a força e o significado dos sentimentos do outro (BURLESON, 1985 *apud* FALCONE; GIL; FERREIRA, 2007).

As estratégias empáticas, propostas por Burleson, tentam explicar os sentimentos e o ponto de vista da outra pessoa que sem julgar, aceita e valida o sentimento do outro, ajudando-o a entendê-los e justificá-los. Por outro lado, as estratégias não empáticas enfocam o evento em si e desconsideram ou ignoram os sentimentos e a perspectiva da outra pessoa, impondo seu próprio ponto de vista.

Desta forma, o que constitui a empatia é “a disposição para abrir mão, por alguns instantes, dos próprios interesses, sentimentos e perspectivas e se dedicar a ouvir e compreender, sem julgar o que a outra pessoa sente, pensa e deseja”, diz Falcone (2000).

Pode-se entender que essa tríade dos componentes **cognitivo — afetivo — comportamental —** parece promover a capacidade de compreensão real do sentimento e emoções do outro. Morin (2008) contribuiu para esse entendimento ao utilizar a redefinição

dos termos compreensão e explicação por Dilthey em 1947, afirmando que compreensão deve ser discorrida em dois sentidos. No primeiro, compreensão "é o conhecimento que apreende tudo aquilo do qual podemos fazer uma representação concreta ou podemos captar de maneira imediata por analogia". No segundo, "é o modo fundamental de conhecimento para qualquer situação humana, implicando subjetividade, afetividade e, ainda mais, para todos os atos, sentimentos, pensamentos de um ser percebido como indivíduo-sujeito".

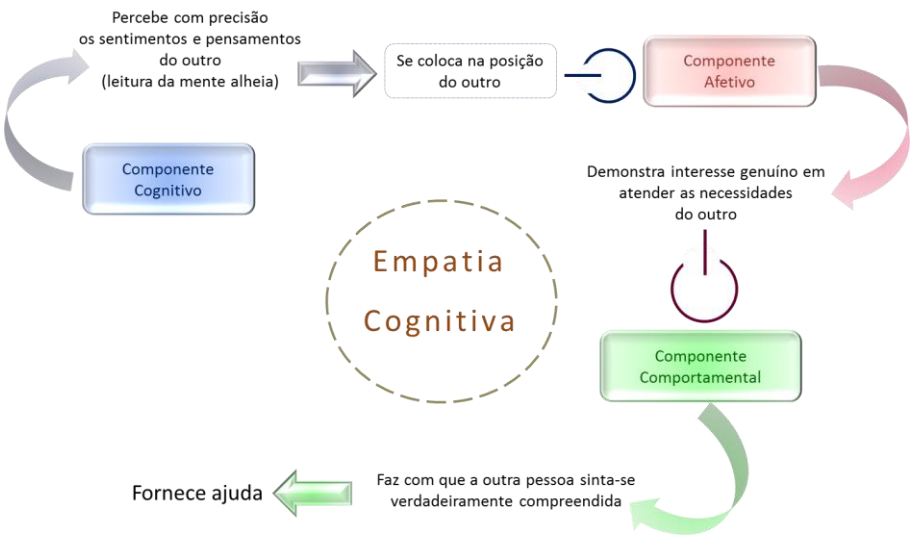
Desse modo:

> A compreensão é um conhecimento empático/simpático (*Einfühlung*) das atitudes, sentimentos, intenções, finalidades dos outros; ela é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que sente o outro. A compreensão, portanto, comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo (MORIN, 2008 P. 159).

Morin (2008), ao se apropriar da indicação de Kant, afirma que "é nesse ciclo de projeção ⟶ identificação que um *ego alter* (outrem) torna-se um *alter ego* (outro si mesmo) do qual se compreendem espontaneamente sentimentos, desejos, temores". Para esse autor, o ato de compreensão de outrem admite um "eu sou tu".

A visualização gráfica da empatia como um processo, envolvendo os três componentes já descritos é apresentada abaixo, na Figura 15.

Figura 15 – Processo empático envolvendo os componentes cognitivo, afetivo e comportamental



Nota: Construção da autora

Decety e Jackson (2004) exemplificam esse processo da seguinte forma:

> Você está lendo tranquilamente o seu jornal preferido enquanto seu filho está brincando com os outros em um cercadinho nas proximidades, quando de repente, chora. Não demorou muito para a sua atenção ser voltada para ele, percebê-lo aflito e entender o que ele sente. Você não só percebeu sua situação, mas você também ativamente quer consolá-lo. Essa habilidade natural de compreender as emoções e sentimentos dos outros, refere-se à experiência fenomenológica da "empatia".

Falcone e*t al* (2008), ao desenvolverem e analisarem as características psicométricas de um Inventário de Empatia (IE), com base em um modelo multidimensional definiram 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.

Ao considerar a empatia como um construto multidimensional, Falcone *et al* (2008) afirmam ser fundamental a presença dos três componentes, já mencionados — o cognitivo, o afetivo e o comportamental — para expressar a empatia. Sugerem que compartilhar emoções (componente afetivo), sem a tomada de perspectiva e processos regulatórios envolvidos (componente cognitivo), configura contágio emocional ou simpatia. Igualmente, perceber os pensamentos e sentimentos de outra pessoa, sem sentir compaixão e interesse pelo seu bem-estar, não revela manifestação empática.

Por fim, após a busca da compreensão da empatia, objeto de estudo desta pesquisa, concordo com Decety e Jackson (2004) que só a abordagem de uma equipe multidisciplinar trará melhor compreensão do processamento e mecanismos que dão origem a este fenômeno.

Seguindo os passos considerados relevantes, além dos teoristas consultados, também foram buscados trabalhos já realizados e que tratavam do tema, Há uma série de artigos, dissertações e teses que têm a empatia como foco de estudo e que apresentaram resultados relevantes, porém, nenhum tratando a questão central que orientou este estudo, assim como seus objetivos. Desta forma, são citados aqui os resultados de alguns desses estudos por ter alguma proximidade com a proposta desta pesquisa. Esses estudos foram obtidos, a partir de bases de dados eletrônicos tendo como palavras chave — empatia, professor, aprendizado.

Um estudo para identificar as habilidades sociais do professor em sala de aula, sobretudo a assertividade e a empatia foi realizado por Meireles (2009). O objetivo do estudo foi verificar se essas duas variáveis influenciam no desempenho social do professor em sala de aula na relação com os seus alunos. Os resultados mostraram que, em relação às medidas

de autoinforme, os professores manifestaram níveis elevados de habilidades empáticas, especialmente aquelas que envolvem o componente afetivo da empatia, tais como o altruísmo e a sensibilidade afetiva. Escores acima da média foram também obtidos, embora em menor percentagem, nos fatores referentes ao componente cognitivo da empatia, tais como a tomada de perspectiva e a flexibilidade.

As medidas de desempenho social (assertivas e empáticas) dos professores em sala de aula foram satisfatórias, tanto a partir da autoavaliação dos professores quanto na perspectiva dos alunos. Porém, de uma maneira geral, os professores perceberam o seu desempenho de forma mais positiva do que o modo como os alunos perceberam. E quando as habilidades assertivas e empáticas foram associadas, de acordo com a avaliação de 198 alunos do 6º ao 9º ano, dos 10 professores investigados, quatro apresentaram em sala de aula comportamentos assertivos e empáticos de forma equilibrada.

Costa e Azevedo (2010) contextualizaram a empatia na prática médica e docente de professores de uma instituição pública, por meio de um estudo nos moldes da pesquisa qualitativa. Os pesquisadores buscaram compreender a empatia como um dos constituintes da Relação Médico-Paciente (RMP) e discutir a possível transmissibilidade deste fenômeno. Participaram do estudo 19 sujeitos, 13 docentes do gênero masculino e 06 do gênero feminino, todos, médicos de diversas especialidades. A análise dos dados foi realizada a partir de quatro categorias (Trajetória pessoal, Relação médico-paciente, Empatia, Observações). Em relação à empatia, os resultados apontaram que a empatia está mais próxima dos aspectos relacionados aos sentimentos do que a cognição, isto é, a empatia é encarada como sinônimo de simpatia e se desconsidera seu lado cognitivo, preponderante ao emotivo, por definição. A transmissibilidade da empatia na formação de novos médicos foi apontada mais no contexto do modelo oferecido, no papel do “exemplo”, do que algo a ser de fato ensinado e aprendido.

Contrapondo a esse estudo, Falcone (1999) avaliou a eficácia de um programa de treinamento da empatia no desenvolvimento empático de estudantes universitários. Foram sujeitos do estudo 17 estudantes de graduação de uma universidade pública, desses 10 constituíram o grupo experimental e sete constituíram o grupo controle. Os sujeitos de ambos os grupos foram avaliados antes do treinamento (linha de base), após o treinamento (pós-treinamento) e tempo depois após o treinamento (*follow up*), por meio de uma entrevista estruturada, adaptada da Entrevista Dirigida para Habilidades Sociais (Caballo, 1993) e da observação de desempenho dos sujeitos que foram filmados em situações de interação.

Os resultados mostraram que em relação à comunicação verbal, o grupo experimental revelou desempenho superior ao grupo controle e no comportamento de verbalizar

empaticamente, após o treinamento e no *follow up*, também se revelou diferença significativa entre os dois grupos de sujeitos. A análise intra-sujeito demonstrou que após o treinamento 80% dos sujeitos experimentais demonstraram melhora significativa do desempenho verbal. Com relação ao grupo controle, 100% dos sujeitos mantiveram desempenho inalterado após o treinamento e no *follow up*. Esses achados mostram que o treinamento foi eficaz em melhorar significativamente o desempenho dos sujeitos experimentais na comunicação empática verbal. Em relação à comunicação não verbal e ao aspecto de proximidade, os resultados também mostraram melhora significativa no grupo experimental.

Em outro estudo, Palhoco (2001), tendo por base que a empatia emocional e a percepção de emoções estão positivamente correlacionadas, e que psicoterapeutas irão manifestar maior capacidade do que estudantes, no estabelecimento da empatia ou no reconhecimento de emoções, pelas expressões faciais dos outros, realizou um estudo com os seguintes objetivos:

- Compreender a relação entre a empatia e a capacidade de reconhecimento de emoções.
- Perceber se existem diferenças na capacidade de reconhecimento de emoções entre terapeutas e estudantes de diferentes ciclos de formação em Psicologia.
- Perceber se existem diferenças relativamente à empatia entre terapeutas e estudantes de diferentes ciclos.

Após avaliação das variáveis propostas, numa amostra de 113 participantes entre estudantes e psicoterapeutas, esse pesquisador concluiu que: não há diferenças relativamente à empatia e à percepção de emoções, entre os diferentes grupos em estudo; a empatia cognitiva é superior nos sujeitos que possuem maior formação e experiência; a empatia emocional está positivamente correlacionada com a percepção de emoções.

Já Takaki e Sant'Ana (2004) desenvolveram um estudo junto a uma unidade básica de saúde, com o objetivo de compreender o desenvolvimento da relação empática pelos profissionais de enfermagem no atendimento ao cliente. As pesquisadoras aplicaram entrevista semiestruturada a seis profissionais da área de enfermagem e constataram que os entrevistados têm conhecimento e sabem da importância do desenvolvimento da empatia. No entanto não a desenvolvem devido a fatores como: falta de tempo, influência de fatores emocionais do profissional e desvalorização pela própria equipe de trabalho. Esses resultados, a partir do que já se conhece sobre a empatia, certamente merecem melhor avaliação.

A partir do estudado até aqui com referência à empatia, entende-se que o individuo empático é sensível aos sentimentos e emoções do outro, levando-o a sentir o desejo natural

de agir em prol daquele. Isso sugere que a competência empática daquele que desenvolve uma prática social é fator de garantia ao bom desempenho.

Percebe-se, também, pelos conhecimentos obtidos sobre a empatia que, quanto mais o terapeuta ou professor compreende com sensibilidade, tanto mais provável é a ocorrência de aprendizado e mudanças construtivas, conforme afirma Rogers (1977).

5. O PROFESSOR

Bons professores possuem a capacidade de conectar-se com seus estudantes. Isso depende menos de um método do que o desejo de abrir-se aos seus alunos.
(Parker J. Palmer, 1939).

A qualidade da escola faz grande diferença na vida das pessoas. No ensino superior, a qualidade da educação é composta de muitos elementos, destacando-se o papel fundamental do professor (JULIATTO, 2005). Para Juliatto, uma escola de ensino superior dificilmente conseguirá ser melhor do que seu corpo docente. São especialmente eles que elevam o padrão de qualidade de qualquer escola.

Modernamente, as exigências da sociedade provocam no professor uma preocupação constante com o que ele se depara dentro das instituições de ensino. Isso pode ser entendido no Quadro 05 elaborado por Tardif e Lassard (2005).

Quadro 05 – A tensões e dilemas internos do trabalho docente em relação à organização escolar.

A escola percebe fins gerais e ambiciosos	Os meios são imprecisos e deixados ao critério dos professores
A escola persegue fins heterogêneos e potencialmente contraditórios	A hierarquização desses fins é deixada a cargo dos professores
A escola possui uma cultura distinta das culturas ambientais (locais, familiares, etc.)	O professor deve integrar nela os alunos, cuja presença na escola é obrigatória e não voluntária
O professor trabalha com coletividades: os grupos, as classes	Ele deve atuar sobre indivíduos que só aprendem querendo
O professor trabalha em função de padrões gerais	Ele deve considerar as diferenças individuais
O professor cumpre uma missão moral de socialização	Ele cumpre a missão de instruir e é principalmente em relação a ela que sua *performance* é avaliada (as notas dos alunos)
A escola e a classe são ambientes controlados	São também ambientes abertos nos quais os alunos escapam constantemente à influência dos professores
A escola e a classe são regidas por um tempo administrativo independente dos indivíduos, da aprendizagem	A aprendizagem e o ensino remetem a tempos de vivências, situados em contextos que lhe dão sentido
A ordem da classe já é dada, definida pela organização	Também, é uma ordem construída, por definir que depende da iniciativa de professores e alunos
O docente apenas executa	O docente goza de certa autonomia

Fonte: Tardif e Lessard (2005, p. 80)

No mundo real, como se vê, entre a teoria e a prática existe uma distância e a sociedade tem esperado do professor uma das mais abrangentes — a de educar. Função essa,

que Freud afirmava ser impossível definir, pois ultrapassa as características de uma função ou profissão (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2009).

Esses autores lamentam a inexistência de um manual que indique qual a condição indispensável a todo ensino. Mas, segundo eles, vale lembrar a afirmação de Platão, que dizia: "o Eros[24], que é simultaneamente, desejo, prazer e amor, desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos, deve estar presente". Crêem que onde não há amor, não há mais do que problemas de carreira e de dinheiro para o professor e de aborrecimento para o aluno. Sem dúvida, só desperta paixão por aprender quem sente paixão por ensinar.

Essa exposição permite remeter a uma comparação com as figuras de professores vistas em filmes, tais como: "Sociedade dos Poetas Mortos", que mostrou a força de um professor dedicado, entusiasta, criativo, provocador e considerado, por muitos, exemplo vivo das virtudes do professor. Inesquecíveis foram, também, os professores de "Ao mestre com carinho", "Nenhum a menos", "Adorável Professor", "Conrack", "A onda", "Vem Dançar", "O Preço do Desafio",entre outros.

Por outro lado, todos já passamos por uma sala de aula e, certamente, temos na memória a imagem de professores formidáveis, que nos motivaram e despertaram nossa vontade de aprender. Outros foram além, encantando-nos a ponto de desejarmos ser professor.

Essa complexidade da prática social desenvolvida pelo professor cria a necessidade de nos voltarmos para a ética e a moral, pois é nessas instâncias que se formam continuamente valores que orientam nossos movimentos e ações (BOFF, 2009). Assim, como diz Boff (2009), daí emergem duas forças que sustentam uma ética promissora: a ternura e o vigor, A ternura trata do cuidado com o outro, do gesto amoroso que protege e confere paz. O vigor é o que abre caminho, supera obstáculos e transforma sonhos em realidade. É a contenção sem a dominação e a direção, sem a intolerância. Isso constrói uma personalidade integrada, capaz de manter unidas as contradições e se enriquecer com elas.

No caso acima, isso pode fundamentar o caráter e o agir do professor. Deduzo daí que a ética sempre tem a ver com a prática concreta, pois a ética por si só apresenta inegáveis virtudes, mas também vícios como a rigidez, a inflexibilidade e a-historicidade. Assim, em cada sistema, ela conta com algo de artificial e construído. Não raro funcionam mais como

---

[24] Eros – palavra grega que significa: prazer, amor, paixão. Como *deus* olimpiano, Cupido para os romanos, era o deus grego do amor. Hesíodo, em sua *teogonia*, considera-o filho de Caos, portanto um deus primordial. Além de descrevê-lo como sendo muito belo e irresistível, levando a ignorar o bom senso, atribui-lhe também um papel unificador e coordenador dos elementos, contribuindo para a passagem do caos ao cosmos.

castradores do que inspiradores de comportamentos criativos. Isso pode nortear as ações educativas. Por isso, se diz que uma pessoa é ética quando se orienta por princípios morais. Portanto, a moral faz parte da vida concreta. A ética e a moral remetem ao que há de mais fundamental: aos valores e aos princípios que estão nas cabeças das pessoas.

Como se viu, os estudiosos da educação como os já citados: Paulo Freire, Masetto, Moreira, Edgar Morin e, ainda, Philippe Perrenoud apresentam o amor como um dos três elementos necessários para a boa educação — ao lado da tolerância e da esperança. E a tolerância e a esperança podem ser vistas como sustentadas pelos princípios éticos e morais.

Nessa linha de pensamento, não poderia deixar de citar Clemente Ivo Juliatto, Reitor da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Irmão Clemente, com quem tive o privilégio, por muitas vezes, de discutir, aprender e me entusiasmar com o ensino. Ele jamais tratou dos aspectos importantes para o aprendizado ou dos atributos necessários para o bom professor, sem falar do amor, dos princípios éticos e morais.

O amor acontece.

> O amor recíproco entre quem aprende e quem ensina é o primeiro e mais importante degrau para se chegar ao conhecimento.
>
> (Erasmo)

Maturana (2002) alega que a palavra amor, de tanto se dizer que é algo especial e difícil foi desviada e a emoção que ela conota perdeu a sua vitalidade. Para ele, o amor é essencial para a vida humana, mas não é nada especial. O amor é a emoção que constitui o domínio de comportamentos em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como um ser legítimo para a convivência, e é essa convivência que caracteriza o que chamamos de relação social. Por isso, afirma que o amor é a emoção que funda o social e se não há aceitação do outro na convivência não há fenômeno social. Afirma, ainda, que tal aceitação é o que constitui uma conduta amorosa e de respeito. Esse amor vem sendo descrito em diversos momentos sociais, tal como no pronunciamento de Cristo ao dizer “Amai-vos uns aos outros, como eu vos amei”. Pensamento que faz os indivíduos religiosos terem um comportamento mais afetuoso e solidário.

A partir desse pensamento, do conceito de Maturana e se considerarmos a educação como uma prática social, como poderíamos excluir o amor do processo de ensinar e aprender?

E por que há resistência por muitos professores em incluir o amor como elemento necessário nas relações com seus alunos? Pelo desgaste do termo, como diz Maturana?

A prática desse amor pode ser numa atitude prática de acolhida representada pela saída de si em direção ao outro, para amá-lo nele mesmo, amá-lo sem retorno, de forma incondicional e humanizadora. Amar o outro é querer que ele exista, porque o amor faz o outro importante. O amor é a fonte dos valores (BOFF, 2009). Para ele, quando amamos, cuidamos e quando cuidamos, amamos. Por isso, o individuo que ama se completa com o individuo que cuida, constituindo a categoria central do novo paradigma de civilização que se esforça por emergir em todas as partes do mundo. Eu diria que entre as partes do mundo estão a escola e o ambiente de cuidado como fundamentais para a vida humana.

Não diferente, observei que profissionais envolvidos com a assistência à saúde, também, apresentam dificuldades no entendimento de que o amor é algo que não deve estar distante das suas ações de cuidado[25]. Boff (2005) descreve que cuidado significa desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato. Implica num modo de ser, no qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e capricho. Para ele, o cuidado, pela sua natureza, inclui dois sentidos básicos intimamente ligados entre si: o primeiro designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro; o segundo brota do primeiro — a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados a ele. Ele nos faz voltar para o conceito de empatia.

O amor pode, também, como diz Zeldin (2009), provocar discussões modestas para transformar a escola, lugar de educação; hoje, uma fábrica de exames em um lugar para se viver como um segundo lar, onde o amor está implícito. Esse amor não pode se transformar em algo comum, banal. Ele deve ser algo pessoal. Concordo com ele quando fala que se pode deduzir que o amor é um dos últimos refúgios onde alguém se sente capaz de conquistar alguma coisa nobre e receber aprovação.

A partir desse entendimento, atrevo-me a afirmar que o amor é um elemento indispensável nas relações humanas no qual os indivíduos podem ser capazes de introduzir novos significados.

Porém, diante das atuais exigências que a sociedade faz para o desempenho de um professor, entendi como importante trazer aqui o que Perrenoud (2000) trata sobre o tema.

Ele propõe as novas competências para ensinar, trazendo contribuições importantes sobre a formação do professor e o processo de ensinar. Seu foco de atenção é a prática

---

[25] Cuidado — derivado do latim significa cura. Em seu sentido mais antigo se escrevia *coera*, em latim, e se usava em um contexto de relações humanas de amor e de amizade.

reflexiva com base na autonomia, trabalho por projetos e responsabilidade crescente. Para ele, “decidir na incerteza e agir na urgência” é um desafio para os professores na sociedade atual. Ao abordar o ofício do professor, propõe um inventário das competências que contribuem para assegurar uma prática eficiente. Seu propósito, citado na obra “10 Novas Competências para ensinar”, é falar de competências profissionais, privilegiando o que está mudando em relação às competências que representam mais um horizonte do que um conhecimento já pronto (PERRENOUD, 2000).

Sua classificação das competências se dá através de 10 famílias, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

O ideal seria discorrer sobre todas essas competências com profundidade, porém, me ative a interpretar de forma acelerada sua relação com o objetivo do estudo — investigar se professores que formam profissionais de saúde utilizam da empatia com seus alunos e qual sua influência no aprendizado.

Embora seu referencial explícito seja referente ao ensino fundamental e médio, considero que, em sua maior parte, ele se presta para entender o ensino em nível do terceiro grau, já que o aluno adolescente do ensino médio está muito próximo do jovem universitário.

Percorrendo o que Perrenoud diz sobre as competências citadas, percebi que elas convergem para alguns pontos comuns, semelhantes à de outros teoristas já citados, como:

— As práticas pedagógicas devem estar centradas no aluno porque cada um vivencia a aula de acordo com seu humor e sua disponibilidade, do que ouve e apreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, o que se relaciona com outros saberes, com a realidade que lhe são familiares ou que consegue imaginar.

— A competência requerida hoje do professor é o domínio dos conteúdos com suficiente fluência para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando

ocasiões, partindo do interesse dos alunos, explorando acontecimentos. Enfim, tudo o que favoreça a apropriação ativa de saberes. Trabalhar a partir das concepções dos alunos, dialogar com eles, avaliar e aproximar dos conhecimentos científicos que se quer ensinar;

— Trabalhar sempre a partir de uma situação real como ponto de entrada em seu sistema cognitivo, de modo, a representar um desafio para buscar novos conhecimentos, de transpor um obstáculo graças a um aprendizado inédito;

— Basear-se no postulado de que aprender não é primeiramente memorizar, estocar informações, mas reestruturar seu sistema de compreensão de mundo.

Muito ainda se poderia dizer sobre a teoria de Perrenoud. Porém, penso que o exposto já mostra caminhos para orientar formas diferenciadas na formação do professor.

Para esse cientista, o desejo de saber e a decisão de aprender, pareceram ter estado por muito tempo fora da alça de mira da ação pedagógica e a ideia era de que se esses fatores estivessem presentes, e que não seria possível ensinar se faltassem alguns desses. Para ele, trabalhar com alunos motivados pode ser a esperança de inúmeros professores. Assim, cada professor espera alunos que se envolvam no trabalho e manifestem espontaneamente o desejo de saber e de aprender, envolvendo a atuação do docente.

5.1 A figura do professor

Na tentativa de construir um perfil de quem é o professor, convido o leitor a concebê-lo como o condutor de um trem onde em cada estação recebe passageiros novos e deixa os antigos — os alunos. Nessa viagem, cabe a ele receber os novos tratando-os com respeito e afeto e garantir que aqueles que desembarcam levem, igualmente, bons sentimentos. Assim, compreendo a tarefa do professor enquanto agente de mudança, não só no espaço da sala de aula, mas também no espaço social em que o aluno e a instituição de ensino estão inseridos.

Refletir, portanto, no papel importante que o sujeito do professor, entendido como “animador”, exerce não só na interação com os alunos, mas também junto ao sistema de ensino me levou a refletir sobre os profissionais que “se tornam” professores. Julgo que a questão do ensinar e aprender se torna mais complexa, porque para se fazer “professor” só o conhecimento especializado não basta. É preciso, além dos conhecimentos de uma área específica, conhecimentos de natureza pedagógica e da natureza humana em sua complexidade, nem sempre de domínio dos profissionais, sejam de ciências exatas, ciências biológicas e até das ciências humanas.

Sobre a figura do professor, muito se tem dito e escrito. Definido, ora como vilão, ora como herói do processo de aprendizado. Sustenta-se, em regra, que “Se o professor sabe a matéria, pode ensiná-la”. Porém, como já mencionado, apenas o conhecimento de conteúdo não é suficiente. Muitos professores conhecidos como doutos, podem ter dificuldade para construir conhecimento em parceria com seus alunos (JULIATTO, 2005).

Ao lado de me ater a noções sobre quem é o “professor”, procurei refletir, mesmo que de forma aligeirada, as concepções sobre a estrutura organizada do ensino superior do Brasil, onde o professor é um dos pilares.

Não se pode negar que o sistema de ensino organizado, onde o professor tem um lugar assegurado, tem seu mérito. Ele contempla a presença da escola e sua unidade — sala de aula — onde primeiramente, toma vida o processo de ensinar e aprender. É nesse espaço que atuam os sujeitos — professor e aluno — protagonistas que a partir da interação e troca de saberes constroem ou reconstroem o conhecimento. Então, ouso pensar a sala de aula como um palco, onde todos os dias se renovam as apresentações e se desenrola a essência do processo de ensinar e aprender.

Na verdade, o processo educativo inserido na sociedade, ao longo do tempo, tem privilegiado o domínio do conhecimento e experiências profissionais como requisitos fundamentais para a docência dos cursos superiores.

Para um entendimento mais amplo procurei tal qual se procura “uma agulha no palheiro”, aspectos relacionados a ele contemplando o que se espera do professor no contexto histórico social contemporâneo.

Por isso, dediquei atenção especial aos conteúdos relacionados ao tema com objetivo de me aproximar de alguns conceitos desde a antiguidade entendidos como passiveis de despertar um novo olhar sobre o professor, enquanto sujeito que ensina em interação com aquele que aprende.

O pressuposto é que essa estrutura está pautada no modelo de ensino europeu e tem como alicerce a crença de que “quem sabe, sabe ensinar”. No caso, o bom profissional — médico, engenheiro, advogado, enfermeiro — mesmo sem formação pedagógica está capacitado a ensinar. É possível conceber que tais valores estão imbuídos do pensamento de que é preciso produzir no sentido de gerar produtos de valor mensurável e não produtos de valor subjetivo. E, como cada um lança mão das qualificações adquiridas no sistema de ensino e experiências vividas totalmente diferentes, se fez obrigatório ir além e refletir sobre como esse se forma, focando as características imprescindíveis ao seu que fazer.

Para clarear meu entendimento, selecionei algumas competências básicas e necessárias, pautadas em referenciais teóricos como de Perrenoud (2000) e outros, bem como minha experiência enquanto profissional/professor, como:

- Ter formação acadêmica em determinada área de conhecimento;
- Estar preocupado com a valorização do conhecimento e sua atualização, com a pesquisa, a cooperação, os aspectos éticos do exercício da profissão, os valores sociais, culturais, políticos e econômicos e o compromisso com sua evolução;
- Ter uma atitude de parceria e corresponsabilidade com alunos, parceiros e a estrutura de ensino;
- Saber conciliar o técnico com o ético na vida profissional, fundamental tanto para o professor quanto para o aluno;
- Aplicar técnicas que favoreçam a aprendizagem e avaliação dos resultados;
- Valorizar o desenvolvimento das relações sociais, da interação entre o mundo individual do aluno e a realidade social ao situar-se historicamente no contexto e no espaço do movimento da sociedade;
- Acreditar que o espaço da sala de aula não é apenas para o professor falar e o aluno ouvir, mas um tempo em que ambos trabalhem para que a aprendizagem ocorra pelo movimento da interação;
- Utilizar-se da avaliação como um processo voltado mais para identificar o que o aluno aprendeu e motivá-lo a aprender o que ainda não foi capaz;
- Saber envolver os alunos para uma aprendizagem significativa, definindo claramente os objetivos da disciplina e metas, bem como os recursos que terão à disposição.

Sobre as características aqui delineadas e a importância dada pelos teoristas lidos sobre a figura do professor, é possível perceber que os aspectos da interação professor-aluno são imprescindíveis no processo do “ensinar e aprender”.

5.2 O enfermeiro professor

Procuro aqui trazer algumas informações sobre a formação do enfermeiro no Brasil, por ser esse o principal sujeito desta investigação, para ser compreendida e analisada a partir do contexto em que surgiu e teve sua consolidação. Afirma-se que ela tem por fundamentos os modelos de ensino importados de países como França, Inglaterra, Estados Unidos e outros

marcados pelas ideias do cuidar do indivíduo adequado aos interesses políticos e econômicos da sociedade. Dessa forma, os currículos dos cursos de enfermagem foram elaborados para formar substitutas das irmãs de caridade dos hospitais como auxiliares dos serviços médicos e, sob a subordinação desses (RIBEIRO, 2009).

O modelo então adotado nas principais escolas de enfermagem criadas no Brasil trazia como objetivo tornar científica a prática leiga que existia. A ideia era de que, através da caridade e amor ao próximo, o profissional da enfermagem estaria ganhando um lugar no céu, o que marcou muito essa profissão. Hoje, ainda se fala nos anjos de branco, título que pesa sobre o "enfermeiro" (RIBEIRO, 2009).

Hoje, a figura do enfermeiro se fez mais ampla e humanizada. Ela representa um indivíduo que sabe compadecer-se de todos os que vivem e sofrem para nunca ficarem sozinhos em seu sofrimento. A sua ética de ordem prática levam-na a assumir a responsabilidade de cuidar e amar o outro.

Outro fato a se registrar, diz respeito aos valores reinantes, nesse período em que o regime de governo e modelos religiosos levou a formar profissional dentro de uma disciplina rígida, com ritualização de práticas e submissão aos médicos. Por ser uma profissão predominantemente feminina, a enfermagem, também, carregou consigo as marcas do papel social da mulher, de subalternidade.

Pelo exposto, o ensino da enfermagem adotou disciplina rígida com os alunos, submetendo-os a extensas horas de trabalho, servindo de mão de obra aos serviços de saúde existentes (aspecto que pode ser percebido ainda hoje e continua se reproduzindo). A ênfase era no fazer — procedimento então supervalorizado. Para isso, bastava aprender o conteúdo que valorizavam as práticas. O ser pensante era pouco valorizado e a razão, a teoria e o saber tinham lugar secundário (RIBEIRO, 2009).

As mudanças só vieram décadas depois, acompanhando as engendradas no cenário nacional da educação. Nesse processo, e tomando por base as diretrizes e alguns marcos estabelecidos por lei para o ensino da enfermagem foram se definindo. Entre esses, vale citar Lei 16300/23 de 31/12/1923 que define o Modelo *nightingaliano*, atual Escola de Enfermagem Anna Nery, UFRJ; Lei 775/49 de 05/08/1949 e Decreto 27426/49 de 14/11/1949, que uniformizou o ensino de enfermagem no Brasil; Lei 163/72 de 27/01/1972 que confirma a Reforma Universitária da Enfermagem que estabeleceu a carga horária de 2.500 horas, realizadas em no mínimo três anos e Lei 9394/96 – Lei LDB, Resolução CNE/CES nº 3 de 07/11/2011 – DNC do curso de graduação em Enfermagem (SANTOS, 2003); Portaria 1721/94 de 15/12/1994 que estabeleceu a carga horária de 3.500 horas, com

duração mínima de quatro anos e máxima de seis anos e estágio curricular de dois semestres letivos.

Merece destaque, também, a regulamentação da LDB, nº 9394/96 que em seu artigo 53, atribui ao MEC a competência de fixar os currículos dos cursos e programas, através das Comissões de Especialistas do Ensino de Graduação, estabelecendo as DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sobre a DCN, muitas discussões têm acontecido e encaminhadas especialmente pela ABEN – Associação Brasileira de Enfermagem. Em sete de novembro de 2001, foi editada a Resolução CNE/CES nº 3, que trata das DCN do curso de graduação em enfermagem.

Todas essas leis, resoluções e portarias propiciaram um avanço para a qualidade dos cursos de graduação, contudo, pouca liberdade foi dada para atender peculiaridades regionais e proporcionar maior eficiência e eficácia na formação dos profissionais (RIBEIRO, 2009).

Cabe ressaltar que, salvo exceções, os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) de enfermagem, ainda se preocuparam em seguir os textos das DCN/ENF sem a preocupação de incorporar em seu conteúdo particularidades do contexto em que o curso se realiza, e que poderia contribuir para as decisões operacionais ligadas à efetivação do PPC, dando consistência aos projetos. Também, pouca importância aos objetivos de "aprender a viver juntos e aprender a ser", uma vez que as disciplinas de filosofia e psicologia que estudam mais diretamente o comportamento humano são pouco exploradas pelos currículos atuais dos cursos de enfermagem.

Outro registro que deve ser considerado, refere-se ao fenômeno da especialização, que deveria otimizar a interdisciplinaridade e, no entanto, tem servido para individualizar o ensino como vem sendo observado, conforme diz Morin.

> Em todos os campos, o desenvolvimento das especializações e compartimentos burocráticos tende a encerrar os indivíduos num domínio de competência parcial e fechado, de onde deriva a fragmentação e a diluição da responsabilidade e solidariedade [...] (MORIN, 2005, p. 25).

Esse quadro se torna ainda mais complexo quando o enfermeiro se torna professor. Geralmente, com especialização, mestrado ou doutorado, em área específica da enfermagem, ficando uma lacuna dos conhecimentos pedagógicos. Ao enfermeiro-professor cabe uma tarefa que é um desafio, interagir entre a teoria e a prática em todas as suas atividades. Mostrar que o aprender fazendo é importante, mas é essencial saber por que está fazendo.

6. O MOVIMENTO PARA A INVESTIGAÇÃO

Considerei que a investigação proposta representava um desafio e, para tal, teria um longo caminho a percorrer. O movimento para sua efetivação iniciou na definição do objeto de estudo e na escolha de um modelo de pesquisa que possibilitasse, com o desvelamento possível, responder à questão levantada como problema. Em seguida, a escolha de um referencial teórico que sustentasse os pressupostos para nortear o estudo. Por fim, para assegurar o alcance dos objetivos propostos me preocupei com a metodologia a ser seguida.

A opção foi pela pesquisa qualitativa, trazendo como método o Estudo de Caso, tendo em vista o universo da investigação: um grupo de professores de uma Universidade Pública que formam enfermeiros. Para a análise dos resultados, segui a perspectiva da técnica da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2010).

Influenciada pelos referenciais teóricos apreendidos, em especial de Bardin (2010), Minayo (1992), Martins (2008) Demo (1994) e Yin (2010), confiei que tais procedimentos proporcionariam uma aproximação autêntica com os participantes que vivenciam o fenômeno objeto da investigação.

A inspiração para "vestir a camisa da pesquisa" veio também de personagens de filmes tais como: "Quase Deuses" e "Óleo de Lorenzo".

6.1 Procedimentos éticos

Passado o impacto das escolhas relacionadas ao tipo de pesquisa, método e técnicas estudadas, o primeiro passo que precedeu a investigação foi elaborar o projeto de pesquisa e solicitar a concordância junto a Direção da Faculdade de Enfermagem da UFMT, elencada como espaço desta pesquisa. Após sua aprovação, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEPE) da Universidade Federal de Mato Grosso, conforme prevê a Resolução nº 196/96 sobre trabalho envolvendo seres humanos (CAAE: 03219512.8.0000.5541). Sua aprovação ocorreu pelo parecer de nº 45688 (Anexo 01).

Durante todo o desenvolvimento do estudo com o objetivo de reduzir os danos, tanto de ordem moral quanto psicológica dos participantes, procurei seguir os preceitos éticos descritos por Turato (2003) e Fortes (1998), a saber:

- *Autonomia* — Trata da liberdade pessoal, na qual o indivíduo determina seu próprio curso de ação de acordo com o plano escolhido por ele. No contexto de uma pesquisa, isso significa que o indivíduo deve participar voluntariamente (sem coerção) e informado. Os participantes deste estudo receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 01) e, após serem informados e esclarecidos sobre os objetivos, procedimentos técnicos (incluindo a necessidade do uso do gravador), sigilo quanto a sua identificação pessoal e o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer fase, aceitaram a participação e após, assinaram por livre e espontânea vontade o TCLE.
- *Não Maleficência* — Atitude que requer do pesquisador sensibilidade para não causar danos ao sujeito da pesquisa, sejam de ordem moral ou psicológica. Também, foi garantida a manutenção do anonimato do sujeito.
- *c) Beneficência* — Atitude referente à obrigação moral do pesquisador para agir em benefício do outro. Procurei criar um ambiente de escuta que permitisse ao entrevistado, por meio de seus relatos, expressar e refletir sobre sua fala. Procurei, também, durante a entrevista contribuir para sua autoestima.

Seguir esses preceitos requereu de mim sensibilidade para perceber e aceitar os valores, sentimentos e desejos de expressão do entrevistado, e colocar, em primeiro lugar, o seu bem estar, sem fazer julgamentos.

6.2 A pesquisa qualitativa

A escolha da pesquisa qualitativa se deu porque a observei além do seu caráter indutivo e subjetivo, sua propriedade de compreender fenômenos, a partir da perspectiva do sujeito e do pesquisador, como intérpretes dos significados explícitos e implícitos. Para isso, me apoiei no conceito de Minayo (1992) que define a pesquisa qualitativa como: [...] “aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade, como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” [...].

Para essa autora, enquanto voltada à estrutura social do fenômeno, a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde ao universo mais profundo das relações, dos processos e dos

fenômenos. Esse pensamento veio ao encontro das minhas aspirações em chegar o mais próximo possível da realidade a ser investigada.

Considerei, também, que a pesquisa qualitativa "[...] baseia-se na premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só são possíveis com a descrição da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores" (POLIT; HUNGLER, 1995, p. 270).

Outros conceitos, também, fundamentaram esse processo como de Triviños (1992) que, com base em Bogdan, apresenta características relativas à pesquisa qualitativa:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e, o pesquisador como instrumento chave — Na pesquisa qualitativa, é importante o ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações do sujeito. A presença do pesquisador no ambiente é de extrema importância, à medida que o fenômeno estudado para ser compreendido em seus significados essenciais precisa ser avaliado a partir de seu contexto.
- A pesquisa qualitativa é descritiva — A pesquisa qualitativa é essencialmente descritiva. Como a descrição dos fenômenos está impregnada dos significados que o ambiente lhes outorga, a interpretação dos resultados surge como a totalidade de uma especulação que tem como base a percepção do fenômeno em um contexto. Quando os dados são obtidos em entrevistas, na descrição é possível também captar não só a aparência do fenômeno, mas a sua essência. Ela pode explicar as relações percebidas e até inferir as consequências que terão para o sujeito. Para isso, exige do pesquisador todo o cuidado na análise dos dados. Nesta abordagem, nada pode ser considerado trivial, pois toda a manifestação tem potencial para fornecer pistas importantes na construção e compreensão do fenômeno estudado.
- O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa — O enfoque dos dados pesquisados deve sempre demonstrar a perspectiva dos significados atribuídos pelos participantes. A maneira como estes vivenciam uma situação é importante e singular a cada um e, por isso, é importante considerar o significado ou o sentido que eles dão aos fenômenos vivenciados em todas as suas dimensões. Ao respeitar os diferentes modos de perceber ou sentir determinada situação apresentada pelos indivíduos, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno da situação trazendo uma grande contribuição para o conhecimento do fenômeno.

- A análise dos dados segue um processo indutivo — Considerando-se a indução um processo mental através do qual, partindo-se de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas, o objetivo dos argumentos indutivos é apresentar conclusões, cujo conteúdo é mais amplo do que as premissas nas quais se basearam. A preocupação é, através da inter-relação entre os dados coletados, construir uma teoria. Trata-se de criar algo novo.

6.3 O estudo de caso — o caminho

Estabelecido o problema e os objetivos desta investigação e, tendo já algumas noções sobre o método Estudo de Caso, obtidas nos referenciais teóricos decidi optar por segui-lo. Esses referenciais me mostraram que ele, entre outros métodos, oferecia elementos capazes de atender as minhas expectativas.

Dentre os teoristas que o descrevem e que tive acesso, optei por seguir os conceitos de Yin (2010) e Minayo (1992) que responderam às perguntas que afligiam sobre o referido método. Embora todos esses autores tratem dos diversos aspectos sobre o Estudo de Caso, algumas exposições me chamaram a atenção.

Tive reafirmado, a partir deles, que um estudo de caso deve ser feito em consonância com os objetivos e fundamentos de um tipo de pesquisa. Isso se articulava com minha opção pela pesquisa qualitativa.

Dos seus conceitos, entendi que esse método poderia atender às necessidades de um estudo sobre os fenômenos sociais mais complexos, pois permitia ir além de um levantamento de dados ou uma revisão bibliográfica, mas de chegar a entender aspectos do comportamento humano. Ele permitia responder às questões do “como” e do “por que” de tal fenômeno acontecer, como diz Yin (2010).

Portanto, ele atendia o meu desejo de conhecer mais profundamente como se dá a prática pedagógica de professores com habilidade empática e, se de fato, isso facilita o aprendizado dos alunos. Seguindo, procurei entender os cuidados na sua aplicação e os passos que seguiria. Primeiro, ser coerente com o tipo de pesquisa. Depois, a possibilidade de aplicá-lo com os indivíduos a serem investigados, no caso, professores do curso de enfermagem de uma Universidade Pública, considerando-os como um “grupo”.

Tecnicamente, conforme os autores citados, este método atende às necessidades de uma investigação empírica que investiga um fenômeno social em profundidade e em um

contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes (YIN, 2010). Isso o distingue de outros métodos de pesquisa como já foi citado, considerando que ele pode abarcar, além dos dados qualitativos, os dados quantitativos e, com isso, trazer uma mistura de evidências sobre o fenômeno investigado. Seu mérito é, também, ser adequado para estudos tanto das ciências sociais, quanto das ciências exatas ou biológicas.

Contudo, esse método tem sofrido críticas, onde se pondera ser um método que não pode ser utilizado sem os predicados da habilidade e disposição, dada as dificuldades que se apresenta. Também, é posta a necessidade de se estabelecer um limite a ser estudado, isto é, definir a unidade de análise para "o caso".

Outro aspecto a considerar é a importância de ter conhecimento de estudos já realizados, identificando, deste modo, qual tipo de caso, se único, múltiplo, holístico e integrado, conforme descreve Yin (2010).

Ao optar pelo estudo de caso único, entendido como o aplicável para o estudo escolhido, observei que deveria, antes de tudo, ter um projeto que contemplasse em especial: as questões a serem estudadas; os objetivos; a unidade de análise; a lógica dos dados e os critérios para sua interpretação e análise. Os dados a serem buscados deveriam ser planejados para responder sobre o fenômeno em si e os relacionados ao contexto em que estão inseridos.

Isso se reporta à necessidade "de limites", como já exposto. Outra qualidade importante vista nesse método é permitir um modo de "generalização" que é a generalização analítica, comparando-se a teoria e os resultados empíricos do estudo.

Concluí, então, que esse método poderia me levar ao entendimento do "como" e "por que" do fenômeno.

6.4 Sobre o espaço da pesquisa

Considerei que a Faculdade de Enfermagem configurava-se como um ambiente natural para os alunos e professores, e por isso, foi escolhido como o *setting* das entrevistas e observações. O *setting* é entendido por Turato (2003) como um ambiente delimitado, que engloba todos os aspectos incidentais que envolvem as pessoas num momento particular. Existem três tipos de *setting* comuns para conduzir uma pesquisa: natural, parcialmente controlado e altamente controlado. Conduzir um estudo em um *setting* natural significa que o pesquisador não manipula o ambiente para o estudo (BURNS; GROVE, 2001).

A Faculdade de Enfermagem oferece o Curso de Graduação em Enfermagem da UFMT. O curso iniciou suas atividades em 1975/1976, foi o primeiro curso de graduação em Enfermagem do estado e um dos primeiros da área da saúde na UFMT.

Inicialmente, o corpo docente era composto basicamente de professores graduados e especialistas. Muitos egressos da própria escola. Essa realidade pode ser compreendida, pois atrair profissionais titulados mestres e doutores no estado de Mato Grosso não era tarefa fácil, provavelmente pela localização geográfica, rico em belezas naturais, mas longe dos grandes centros do país.

A partir da década de 1980**,** com objetivo de qualificar o quadro docente deu-se inicio a um investimento na capacitação, *lato* e *stricto sensu*, dos professores. Ao mesmo tempo, o grupo de professores assume como parte de suas responsabilidades o trabalho assistencial e gerencial, pertinente aos enfermeiros, em duas estruturas assistenciais vinculadas à UFMT — o Centro de Saúde Escola (no período de 1982-1985) e o Hospital Universitário Júlio Muller (a partir de 1984). Esse processo teve como objetivo criar melhores condições para a inserção dos alunos no campo profissional, assim como possibilitar a integração escola-serviço.

Posteriormente, na década de 1990, com o processo de reforma administrativa e acadêmica da UFMT, constitui-se a Faculdade de Enfermagem e Nutrição, com 03 Departamentos de Enfermagem: Fundamental e Aplicada, Materno-Infantil e Médico-Cirúrgica, e 01 Coordenação de Ensino de Graduação em Enfermagem. Nesse período foi otimizado o processo de capacitação docente em nível de mestrado e doutorado. Criou-se o Mestrado Interinstitucional em Enfermagem, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, que ocorreu no período de 1996-1998.

Já na década de 2000, o cenário é outro. Inicia-se o retorno dos professores titulados Doutores e há um investimento na organização, incremento e qualificação das atividades na Pós-Graduação e pesquisa. Nos anos de 2004/2005, uma nova reforma na estrutura da faculdade impulsiona a separação das Faculdades de Enfermagem e Nutrição (FEN) e cria-se a Faculdade de Enfermagem (FAEN) com a estrutura de um único departamento em substituição aos três existentes, a criação de novas estruturas colegiadas e coordenação de pós-graduação. Houve, também, o retorno dos professores envolvidos na assistência, nas estruturas já citadas, para as atividades docentes, permanecendo, ainda, a responsabilidade da FAEN em gerenciar o serviço de enfermagem do Hospital Universitário, atualmente sob a direção do Serviço de Enfermagem.

Nesse período, se consolidaram as atividades de pesquisa e da pós-graduação. Criou-se o Curso de Mestrado Acadêmico em Enfermagem, além do Programa de Doutorado Interunidades, firmado em 2006 entre a Faculdade de Enfermagem (FAEN) e o Departamento de Enfermagem da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Este último capacitou seis docentes em nível de Doutorado na sede da UFMT.

Mais recentemente, em 2011, outro grande investimento para a capacitação de professores foi a criação de mais um Programa de Pós-graduação em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da UFMT, por meio do Programa Pró-Ensino na Saúde. Este deverá titular até 2014 sete professores em nível de doutorado e vinte professores dos *campi* do interior do estado e enfermeiros lotados no Hospital Universitário Júlio Muller (HUJM) em nível de mestrado. Trata-se de um investimento na área de formação de enfermeiros/professores voltados em especial a área de ensino na saúde.

Atualmente, um número expressivo de professores atua no curso de graduação em enfermagem, perfazendo uma média de 60 docentes. Nos três primeiros semestres, professores de outros departamentos assumem 14 disciplinas do ciclo básico do curso. Esses professores do ciclo básico, habitualmente, não têm formação na enfermagem, mas o maior número é das ciências da saúde e outros das ciências humanas. E, infelizmente, não há garantia de que um professor do ciclo básico se mantenha por mais de um semestre no curso, pois assumem atividades docentes em diversos cursos.

Nas disciplinas do ciclo profissionalizante, no período do desenvolvimento da pesquisa, o corpo docente era de 43 professores efetivos e 07 substitutos. Em relação à titulação dos professores faço uma apresentação na Tabela 02, apenas dos professores efetivos do ciclo profissionalizante. Os professores do ciclo básico, quase que na sua totalidade têm título de doutor, mas como há variação entre um semestre e outro, optei por não exibir. Igualmente, não apresento a titulação dos professores substitutos, que na sua maioria são especialistas.

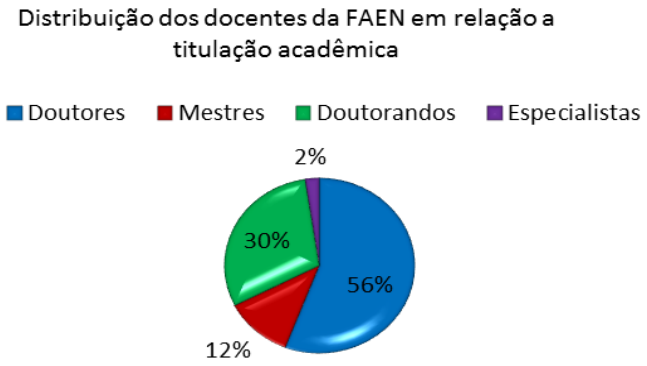
Tabela 02 – Titulação dos professores efetivos do ciclo profissionalizante do curso de graduação em enfermagem da UFMT – 2012.

TITULAÇÃO	NÚMERO	%
Doutores	24	55,81
Mestres	05	11,63
Doutorandos	13	30,23
Especialistas	01	2,33
Total Geral	43	100

Nota: Construção da autora a partir dos registros FAEN

Para melhor visualização construí o gráfico 01, que mostra um corpo docente qualificado, devendo atingir até 2015, 86% de professores com titulação de doutorado.

Gráfico 01 – Titulação dos professores efetivos do ciclo profissionalizante do curso de graduação em enfermagem da UFMT – 2012.



Nota: construção da autora a partir dos registros da FAEN

Em relação ao processo de trabalho do corpo docente, este se desenvolve em Grupos de Trabalho que se configuram como áreas de concentração relacionadas ao ensino de graduação em enfermagem, a saber: Enfermagem Fundamental; Saúde da Criança e do Adolescente; Saúde Sexual e Reprodutiva; Saúde do Adulto; Saúde Mental; Administração em Enfermagem e Estágio Curricular, além das atividades de pesquisa e extensão. No ciclo básico é que estão distribuídas as disciplinas de Ciências Sociais: Filosofia, Psicologia, Sociologia, Ética. No entanto, não contempla disciplinas ligadas à educação em saúde ou fundamentos da educação

Em relação à estrutura organizacional da Faculdade, atualmente é composta por: Diretoria da Faculdade; Departamento de Enfermagem; Coordenação de Ensino de

Graduação; Coordenação de Pós-Graduação; Sete Grupos de Trabalho e Diretoria de Enfermagem do HUJM. As instâncias colegiadas na atual gestão são: Colegiados de Departamento, de Curso de Graduação, de Pós-Graduação e Congregação.

Definido a Faculdade de Enfermagem como o *setting* desta pesquisa, minha atenção voltou-se para os sujeitos a serem investigados e para os instrumentos para obtenção das informações.

6.5 Participantes da investigação

Para esta investigação, foi adotado como critério para definir seus sujeitos (professores do curso de enfermagem), um universo de informantes constituído por alunos do curso de graduação em enfermagem, matriculados no 8º e 9º período. O objetivo de tê-los como informantes para a investigação foi ouvi-los falar sobre os professores que consideram "facilitadores do seu processo de aprendizado". Para isso, não foi conceituado ou definido o professor facilitador do aprendizado, ficando a critério de cada aluno participante elencar os professores que contribuíram de maneira positiva para seu aprendizado, assim como identificar suas características.

Para a inclusão no estudo, o aluno deveria:

a) ter frequentado todos os períodos do curso na UFMT;
b) estar matriculado e frequentando regularmente o curso nos períodos selecionados;
c) concordar, de forma espontânea, em participar do estudo.

Com relação ao número de informantes, segui o pensamento de Sandelowski (1995), que estabelece ser o tamanho adequado de uma amostra em pesquisa qualitativa àquele que permite apresentar como resultado uma nova compreensão do fenômeno. Assim, o número de informantes para este estudo, se definiu na trajetória da investigação. Nesta trajetória, deram-se os seguintes passos:

No final do segundo semestre de 2011 (dezembro) os alunos do 9º período foram convidados a participar da pesquisa, o que foi possível entrevistar cinco alunos;

Posteriormente, no primeiro semestre de 2012, com movimento de greve dos professores das IFES[26] e consequente ausência dos alunos no *campus* da Universidade, construí um questionário eletrônico para que não houvesse interrupção na coleta das informações. Os alunos do 8º período, aproximadamente 23 alunos, foram convidados a participar da pesquisa

[26] IFES – Instituições de Ensino Superior Federal

por meio de correio eletrônico e receberam todas as informações necessárias. Desses, oito responderam ao questionário.

Após o termino da greve, foi possível retomar as entrevistas. Conforme proposta inicial, entrevistei 11 alunos do 8º período. Os alunos do 9º período deixaram de ser entrevistados por já se encontrarem fora do curso. A seleção dos períodos elegidos ocorreu nessa fase porque os alunos já tiveram a oportunidade de estabelecer contato com o maior número de professores que atuam no curso.

Para definição desses informantes me pautei no conceito de Polit e Hungler (1995, p. 148) quando afirma que "A amostra intencional origina-se a partir da crença de que os conhecimentos de um pesquisador sobre a população e seus elementos podem ser utilizados para selecionar os casos que serão incluídos na amostra". Neste caso, entendi que a amostra dos alunos que participaram da investigação foi intencional.

Assim, participaram 24 alunos. Desses, 17 foram entrevistados (05 do 9º período e 11 do 8º período) e 08 responderam o questionário eletrônico (todos do 8º período). A caracterização dos alunos, em relação ao gênero, idade e período de matrícula, está apresentada na Tabela 03.

Tabela 03 – Caracterização dos alunos do Curso de Graduação em Enfermagem, participantes do estudo. Cuiabá 2011/21012.

SUJEITO	GÊNERO	IDADE EM ANOS	PERÍODO/GRAD. ENF.
A	Feminino	22	9º
B	Feminino	21	9º
C	Masculino	28	8º
D	Feminino	23	8º
E	Feminino	24	8º
F	Feminino	22	8º
G	Feminino	24	8º
H	Feminino	23	8º
I	Feminino	23	9º
J	Feminino	23	9º
K	Feminino	21	9º
L*	Feminino	27	8º
M*	Feminino	22	8º
N*	Feminino	25	8º
O*	Feminino	23	8º
P*	Feminino	23	8º
Q*	Feminino	28	8º
R*	Feminino	21	8º
S*	Feminino	22	8º
T	Feminino	21	8º
U	Feminino	41	8º
W	Masculino	22	8º
V	Feminino	29	8º
Y	Feminino	26	8º

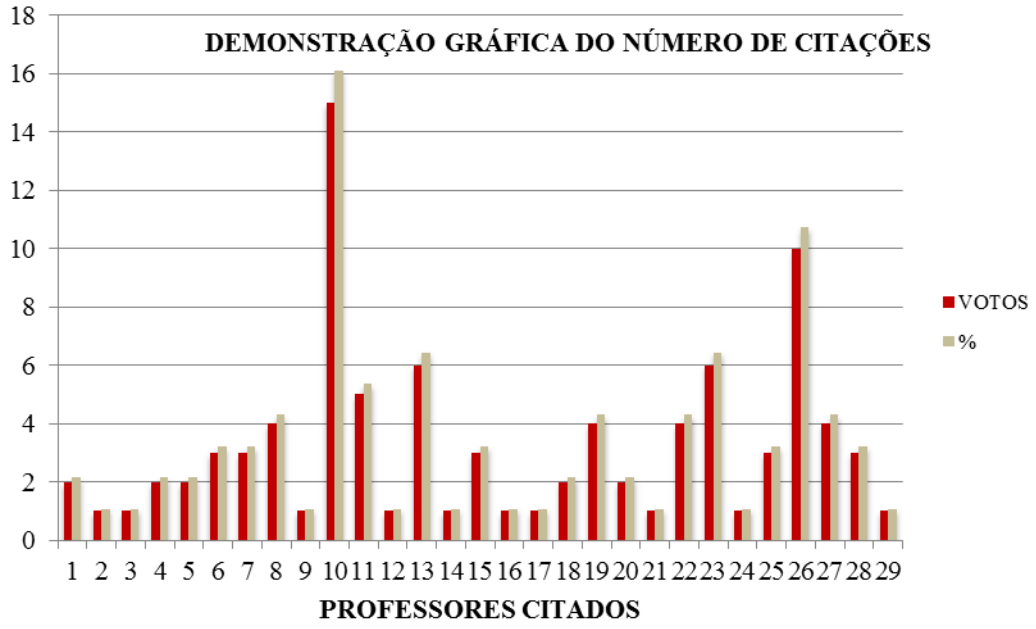
Nota: * dados obtidos por meio de questionário eletrônico.

De acordo com a Tabela 03, verifica-se que dos 24 alunos participantes, dois são do gênero masculino, com idade média entre 24 e 33 anos, concentrando-se na faixa de 21 a 29 anos. Da totalidade de estudantes, cinco estavam matriculados no 9º período e 19 no 8º período.

Em relação aos docentes participantes do estudo, considerei como universo da pesquisa os 58 professores efetivos que atuam no curso. Num segundo momento, relacionei os professores mais citados pelos informantes como facilitadores do aprendizado, tratando essas citações obtidas de forma quantitativa. Para identificar quais professores foram citados pelos alunos com maior frequência, utilizei uma planilha eletrônica (Excel) inserindo todos os entrevistados e os professores citados como facilitadores do aprendizado. A identidade dos participantes foi preservada, substituindo o nome dos alunos por letras do alfabeto seguido da idade e período de matricula. Por exemplo: M, 21 anos – 8ºP; B, 22 – 9ºP. A identidade dos professores foi substituída por número, a princípio.

A construção do Gráfico 02, tipo coluna, facilitou a visualização dos professores mais citados entre os alunos entrevistados, um dos critérios de inclusão.

Gráfico 02 — Número de citações aos professores considerados pelos alunos como facilitadores do aprendizado.



Nota: Construção da autora.

Conforme o Gráfico 02, dos 58 professores efetivos que atuam no curso de graduação em enfermagem, 29 deles foram lembrados pelos alunos como facilitadores do aprendizado. Desses, dois foram citados dez ou mais vezes, dois foram citados seis vezes, um foi citado

cinco vezes, quatro foram citados quatro vezes. Os demais foram citados entre uma e três vezes e não fizeram parte da amostra deste estudo. Deste modo, analisei as informações referentes aos professores de números: 08, 10, 11, 13, 19, 22, 23, 26 e 27 totalizando a principio nove professores.

Assim, os alunos considerados nesse estudo como informantes é que definiram os sujeitos da pesquisa. Os critérios de inclusão dos professores foram

a) ser professor efetivo do curso de graduação em estudo;

b) ter titulação mínima de Mestre;

c) ter sido citado por quatro ou mais vezes pelos alunos como facilitador do aprendizado;

d) concordar, de forma espontânea em participar do estudo.

Aproveitando as duas fontes — as informações obtidas nas entrevistas dos alunos e o conceito de empatia — apesar das limitações, tanto pela dificuldade que existe na compreensão do fenômeno, como aquelas relacionadas à necessidade de manter a imparcialidade, concluí que cinco dos nove professores, a principio selecionados, apresentavam número significativo de elementos considerados como componentes do perfil de indivíduos empáticos. Para isso, considerei as características referidas pelos informantes que indicavam professores: bons observadores, compreensivos, bons comunicadores, que demonstravam respeito com os alunos, inspiravam confiança e que ofereciam apoio.

Assim, a amostra desse estudo é formada por cinco professores. A identificação desses professores foi criteriosa. Procurei agir de maneira neutra, afastando qualquer influência, visto fazer parte do corpo docente dessa instituição. A caracterização dos sujeitos em relação ao gênero, idade, titulação acadêmica e disciplina de atuação, está apresentada na Tabela 04.

Tabela 04 — Caracterização dos professores do Curso de Graduação em Enfermagem, participantes do estudo. Cuiabá 2012/21013.

SUJEITO	GÊNERO	IDADE	TITULAÇÃO	DISCIPLINA
26	Feminino	41	Doutor	Saúde Mental
10	Feminino	34	Mestre	Saúde Sexual e Reprodutiva
08	Feminino	53	Doutor	Saúde Sexual e Reprodutiva
23	Feminino	51	Doutor	Saúde Sexual e Reprodutiva
22	Masculino	44	Mestre	Gerenciamento

Nota: Construção da autora

Entre os professores, quatro são do gênero feminino e um do gênero masculino, situação comum nos cursos de enfermagem dada ao espaço de trabalho, onde ainda prevalece maior número de mulheres atuando. A idade variou de 34 a 53 anos com média de 44,6 anos. Em relação à titulação acadêmica, dois professores são mestres em Enfermagem; uma, doutora em Enfermagem e duas, doutoras em Ciências da Saúde. Esses professores ministram aulas do ciclo profissionalizante, sendo que três deles atuam na disciplina de Saúde Sexual e Reprodutiva.

Por fim, os cinco professores selecionados foram convidados a participarem do estudo e, após concordância e aceite, submetidos à entrevista semiestruturada. A maioria deles demonstrou surpresa com a indicação dos alunos e ao mesmo tempo referiram satisfação pelo reconhecimento do seu investimento nas atividades de ensino. Também, demonstraram interesse pelo estudo e boa expectativa com os resultados.

6.6 Técnicas para obter as informações

Pelo interesse em compreender os significados que os participantes do estudo atribuem ao fenômeno investigado, optei pela entrevista como principal instrumento para a coleta de informações. Considerei que a entrevista facilita a relação face a face valorizando-se as trocas afetivas mobilizadas na interação pessoal. Isso permite a observação global de sua linguagem corporal/comportamental no sentido de complementar, confirmar ou desmentir o falado (TURATO, 2003).

Burns e Grove (2001) entendem que uma entrevista envolve a comunicação verbal entre o pesquisador (entrevistador) e o sujeito (entrevistado), durante a qual uma informação é fornecida ao pesquisador. Para eles, a entrevista é um método flexível que permite ao pesquisador explorar em profundidade os significados que não podem ser obtidos com outras técnicas. Enfatizam, ainda, que habilidades interpessoais devem ser usadas para facilitar a cooperação e obter informações fidedignas.

A entrevista como técnica de investigação pode ser estruturada, semiestruturada ou não estruturada. Na entrevista estruturada, os dados costumam ser coletados de forma exata para todos os sujeitos (POLIT; HUNGLER, 1995) e a premissa é de que todas as respostas devam ser comparáveis contra o mesmo conjunto de perguntas (LODI, 1971).

Por outro lado, na entrevista semiestruturada ou não estruturada o entrevistador não tenta obter o mesmo tipo de resposta usando a mesma pergunta. Ela é empregada para explorar mais amplamente uma questão, produzir resultados inesperados ou indagar sobre

novos temas (LODI, 1971). Polit e Hungler (1995) afirmam que esse tipo de entrevista, tende a ser por natureza como uma conversa.

Lodi (1971), considerando que a entrevista é essencialmente um método de coleta de informações, propõe coexistir com outras duas técnicas mais conhecidas: a observação e a documentação. Ele alerta que,

> É interessante notar as vantagens e limitações em cada um dos métodos e procurar a possibilidade de combinar os três, porque, de certa maneira, o entrevistador sempre está interpretando documentos prévios à entrevista (fichas, resultados de testes) e observando o comportamento do entrevistado (LODI, 1971, p. 14).

Enfatiza, ainda, que a observação é um processo básico das Ciências Físicas, Naturais e Sociais e que, durante a entrevista, a observação é empregada de diversas maneiras:

a) para observar a vida do entrevistado em seu ambiente natural e em sua interação com as pessoas do convívio quotidiano;

b) para observar como reagem as perguntas, seu tom de voz, as hesitações e as atitudes para com o entrevistador;

c) para observar se o entrevistado age realmente como diz ao entrevistador.

Mas, também há inconvenientes como: o custo; a parcialidade e seletividade, pois não se pode observar todos os ângulos e aspectos ao mesmo tempo; o efeito da presença do observador, que pode prejudicar a espontaneidade da cena.

Para os objetivos deste estudo, a privilegiei mesmo sob o risco de desvio e interpretações nem sempre corretas. Acreditei que, de alguma forma, elas poderiam clarear respostas dadas durante a entrevista, considerando as atitudes e comportamentos naturais naquele que fala sobre alguém ou de algum fato. É o sorriso, o olhar de espanto, a voz embargada pela emoção.

A utilização de documentos existentes e/ou construídos, também, pode fornecer informações importantes. Isso me levou a escolher a entrevista semiestruturada para a obtenção das informações, por possibilitar uma condução interativa com o sujeito da pesquisa. Para sua efetivação, foi elaborado dois instrumentos, um para os alunos e outro para os professores, contendo dados de identificação dos participantes e o roteiro para as entrevistas propostas.

Construído os instrumentos, realizei o teste piloto, aplicando-o junto ao Departamento de Enfermagem da Universidade Federal do Paraná. Participaram três alunos do 9º período do

curso de graduação em enfermagem e um professor indicado por eles como facilitador do aprendizado e caracterizado como pessoa empática a partir das informações das entrevistas e referencial teórico sobre empatia. Como os instrumentos se mostraram eficientes para a compreensão do fenômeno investigado, não houve necessidade de qualquer ajuste (Apêndices 02 e 03).

Para complementar, optei pela utilização da observação assistemática. Considerei sua aplicabilidade, pela sua característica, em propiciar uma forma de poder registrar, durante a entrevista, as suas reações emotivas a partir de suas falas.

6.6.1 Os procedimentos para a coleta das informações

Vale lembrar, ao leitor, que a coleta das informações ocorreu em dois momentos distintos. Primeiro, com os alunos por meio de entrevistas agendadas individualmente. As entrevistas foram gravadas em áudio, sempre após a leitura do TCLE e consentimento explicito do participante, em sala reservada previamente, na Faculdade de Enfermagem e no Hospital de Câncer de Mato Grosso. Este último, campo de prática do estágio curricular do curso de graduação em enfermagem.

Três perguntas orientaram a entrevista com os alunos e visaram identificar quais professores são percebidos por eles como facilitadores do aprendizado, assim como identificar suas características pessoais. Na primeira pergunta, foi solicitado que indicassem “Quais professores foram importantes para o sucesso do seu aprendizado, independentemente da afinidade com a disciplina”. Já na segunda pergunta, foi solicitado que indicassem “As características que observaram nesses professores, que possam ter influenciado positivamente no seu aprendizado”. A terceira questão foi utilizada na tentativa de identificar a ocorrência de um processo empático entre professor e aluno. Para isso, o entrevistado foi convidado a relatar algum fato ocorrido em que a atitude de um professor possa ter facilitado seu aprendizado ou de um colega.

Os alunos foram extremamente receptivos e sentiram-se à vontade, demonstrando entusiasmo para contribuir com o estudo. Assim, todas as entrevistas tiveram momentos de descontração, com duração que variou de 10 a 35 minutos. Procurei conduzi-las da maneira mais natural possível, além de estar atenta para a linguagem não verbal apresentada pelos entrevistados como: posturas, gestos, demonstração de emoção ou conflito. Essas observações foram registradas em um diário de campo. O uso do gravador parece não ter inibido os

participantes. Muitos solicitaram a checagem da gravação após o término da entrevista para garantir que o sucesso da obtenção das informações estava assegurado.

Durante a fase da coleta de informações com os alunos, como já exposto, enfrentamos período de movimento de greve dos professores das IFES. Recorri, então, ao uso de um questionário eletrônico construído no aplicativo Google Docs.

Para a aplicação do questionário eletrônico, enviei pelo correio eletrônico o convite aos alunos para participarem do estudo, esclarecendo seus objetivos, sua relevância, os procedimentos a serem realizados e os aspectos éticos aplicados. Com as informações obtidas por meio do questionário foi possível identificar as características que os alunos percebem naqueles professores que, de alguma forma, influenciaram positivamente no seu aprendizado. Porém, as informações não se mostraram tão abrangentes quanto àquelas obtidas nas entrevistas, apesar de as questões serem idênticas às da entrevista. Terminada a greve retomei as entrevistas como antes planejadas.

A entrevista com os professores tiveram o objetivo de:

a) Identificar se professores, considerados pelos alunos como aqueles que determinam seu bom aprendizado, têm algum conhecimento de que o fato do professor transmitir ou expressar "empatia", em relação a seus alunos é um pré-requisito fundamental para uma interação produtiva na promoção do conhecimento;

b) identificar se esses professores, considerados pelos alunos, facilitadores no processo de aprendizado, utilizam alguma estratégia para expressar "empatia", em relação aos seus alunos.

As perguntas orientadoras da entrevista foram:

a) Você conhece algum atributo do professor, considerado fundamental para uma interação produtiva na construção do conhecimento?

b) Os alunos participantes deste estudo se referiram a você como um professor que facilita o aprendizado deles. Você consegue identificar quais características você apresenta que contribuem de maneira positiva na motivação dos alunos para aprender o conteúdo proposto?

c) Que estratégias você utiliza para facilitar o aprendizado dos seus alunos?

As entrevistas com os professores foram agendadas individualmente, gravadas em áudio, sempre após a leitura do TCLE e consentimento explicito do participante, em sala reservada previamente, na Faculdade de Enfermagem. Assim como na entrevista com os alunos, procurei agir da maneira mais natural possível, além de estar atenta para a linguagem não verbal apresentada pelos entrevistados e registrá-las em um diário de campo.

É importante lembrar que, também, no período da coleta de dados, continuei a buscar aprofundamento nos referenciais teóricos já antes definidos como aqueles que permitiriam compreender os elementos que envolvem o fenômeno da empatia e o fenômeno do aprendizado. Isso auxiliou para a análise das informações e definições de quais professores apresentavam características relacionadas à habilidade empática.

As informações obtidas nas entrevistas com os professores receberam igual tratamento aos dos alunos, desde a transcrição até a análise.

6.7 Para a análise das informações

Para analisar os resultados da investigação, encontrei em Bardin (2010) caminhos para a análise dos resultados a partir da "Análise de Conteúdo". Fundamentada na sua definição como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, na qual se utiliza um procedimento sistemático e objetivo para descrever o conteúdo das mensagens (Bardin, 2010), concluí ser essa técnica apropriada para explorar as informações obtidas das entrevistas e observações.Para tanto, me detive nas três etapas para a organização da análise, sugeridas por Bardin (2010):

A pré-análise — fase da organização propriamente dita do material,

Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as idéias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise [...] (BARDIN, 2010).

Esta fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Embora a pré-análise tenha por objetivo a organização, ela é composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos: a leitura "flutuante"; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; a preparação do material.

Na fase de pré-análise das informações obtidas para esta investigação, realizei a transcrição literal das entrevistas realizadas com os alunos informantes, referente aos nove professores pré-definidos como sujeitos da pesquisa, selecionados pelo número de citações dos estudantes. Após a aproximação dos referenciais teóricos que sustentam essa investigação, realizei leitura exaustiva deste material.

A exploração do material — esta fase é considerada por Bardin (2010) como longa e tediosa. Ela é constituída pela codificação, classificação e categorização do material.

Assim, nesta fase, frente às questões tratadas e registradas em diário de campo, destaquei fragmentos do texto percebidos, relacionadas aos objetivos do estudo. Estes recortes que denominei de "unidades de análise" passaram por um tratamento gramatical, visando facilitar a leitura, ordenar as expressões e dar maior leveza ao diálogo. As alterações limitaram-se à correção do uso de verbos, redução de vícios de linguagem e repetição de palavras. Porém, procurei não alterar a fidelidade das falas do entrevistado.

Com o objetivo de facilitar a análise das informações, optei por categorizá-las. Foram considerados como categorias os componentes: **cognitivo, afetivo** e **comportamental**, essências do fenômeno da empatia. A partir dessas categorias criei subcategorias com o objetivo de oferecer uma compreensão melhor das experiências relatadas, conforme Quadro 06.

Quadro 06 – Subcategorias relacionadas aos componentes: afetivo, cognitivo e comportamental.

Categorias/ componentes	Subcategorias
Componente Cognitivo	Capacidade de perceber e compreender as dificuldades do aluno; Habilidade de comunicação.
Componente Afetivo	Interesse em sanar as dúvidas do aluno Sentimentos de afeto e compaixão (paciência) Comprometimento Demonstração de alegria
Componente Comportamental	Disposição para o diálogo Subterfúgios afetuosos de conforto Dedicação Prazer em ensinar Confiabilidade Ações de ajuda.

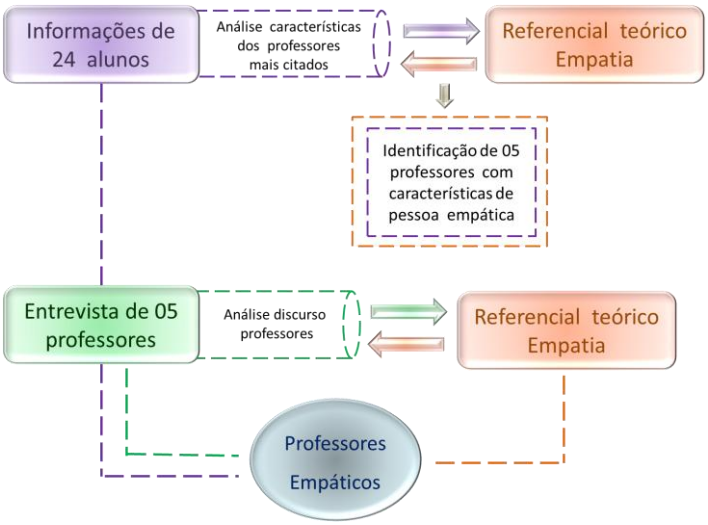
Nota – Construção da autora.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação — nesta fase, os resultados são tratados de maneira a serem significativos e válidos. Utiliza-se de operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), que fornecem quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. Tendo à disposição resultados significativos e fiéis, o pesquisador, pode então, propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (BARDIN, 2010).

7. OS ACHADOS — ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Para a análise ou interpretação final das informações, como já mencionado, utilizei a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2010). Considerei as unidades de análise obtidas das entrevistas com os alunos e com os professores, correlacionando-as e tendo como "pano de fundo" os referenciais teóricos sobre empatia. Procuro mostrar esse movimento na Figura 16.

Figura 16 – Representação gráfica do movimento para análise das informações identificação dos professores empáticos



Nota: construção da autora

A fase de análise das informações obtidas foi de preocupação constante, pois sabia que não poderia interferir, tendo em vista minha condição de enfermeiro/professor. Ao procurar investigar teoria e prática percebi que a prática engloba a condição de historicidade. Isto é, implica que pode haver influência da ideologia do pesquisador, pois como diz Demo:

> Nas ciências sociais, o fenômeno ideológico é intrínseco, pois está no sujeito e no objeto. A própria realidade social é ideológica, porque é produto histórico no contexto da unidade dos contrários, em parte feita por atores políticos, que não poderiam — mesmo que o quisessem — ser neutros. Não existe história neutra como não existe ator social neutro. É possível controlar a ideologia, mas não suprimi-la. (Demo, 2007, p. 19).

Fundamentada no até aqui apresentado, idealizo o professor empático como aquele que “na sua prática pedagógica utiliza dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental para perceber e compreender os sentimentos e necessidades do aluno e, desta forma, levá-los a sentirem-se acolhidos e pré-dispostos a aprender”.

Essa idealização é reforçada nos depoimentos dos alunos e professores durante as entrevistas, como por exemplo:

> Ela te envolve na aula, te põe a pensar, é uma aula leve, que te induz a falar. Até mesmo os mais quietinhos. Acho que é pelo fato de ela ser uma grande observadora e notar quando você quer falar e não tem coragem de se pronunciar. Aí ela te dá aquele empurrãozinho básico (risos) (Entrevistada O, 23 anos 8ºP).
>
> [...] uma coisa assim que me chamava muito atenção era que ela acreditava na gente. [...], ela confiava. Ela falava: você sabe fazer, então vai lá e faz. E ela era uma pessoa muito agradável também, de conversar, de sentar bater um papo, de rir [...] ela tinha bastante cuidado com a gente, bastante preocupação. Se a gente chegava e ela via que a gente não estava muito a fim de fazer, ela respeitava isso na gente (Entrevistada E, 24 anos 8º P).
>
> O meu objetivo é sempre facilitar o aprendizado deles. Tornar aquilo uma coisa mais tranquila, menos sofrida [...] Eu me relaciono bem com eles, eu dificilmente tenho um problema de relacionamento com aluno [...] Alguns falam que eu sou uma pessoa tranquila, embora eu não me ache. Eles falam que eu sou muito calma, muito tranquila (risos), que eu escuto [...] Eu tento ver as características individuais de cada aluno e tento ir trabalhando conforme a característica de cada um, pra me aproximar deles. [...] Eu tento me colocar, também, disponível (Professora número 26).

Neste capítulo, apresento as informações obtidas com os 24 alunos informantes e 05, sujeitos da pesquisa, professores, trazendo recortes dos depoimentos apresentados individualmente, por me parecer dar condições de uma apreciação e análise mais apurada.

De forma sistemática, a análise individual dos professores, sujeitos do estudo, contempla: Primeiro, a descrição do perfil do professor em relação à idade, área e tempo de formação acadêmica; número de citações como professor facilitador do aprendizado. Em seguida, a interpretação e discussão das unidades de análise extraídas do conteúdo das entrevistas dos alunos e do professor. Por fim, apresento as características expressas pelos alunos e sua frequência.

7.1 Descrição analítica

A identidade dos professores que inicialmente foram substituídas por número, nesta fase de análise será substituída por “alcunhas”. Antes de identificar cada professor apresento um epigrafe na tentativa de espelhar a sua imagem.

“Se não puderes ser uma estrada,
Sê apenas uma senda,
Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.
Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso…
Mas sê o melhor no que quer que sejas”.
(Pablo Neruda)

A análise aqui apresentada se refere às informações sobre a professora de número 26 a qual chamarei de Profa. Sol, incentivada pela fala da entrevistada T, 21 anos 8ºP — “Ela tem um brilho que eu não sei de onde que vem!”.

A professora Sol tem 41 anos, é graduada em enfermagem há 17 anos e doutora em Ciências da Saúde. Foi citada por 10 dos 24 alunos informantes, totalizando 10,2% das 93 citações, como uma professora facilitadora do processo de aprendizado.

Ao descrever as características relativas à professora, os alunos demonstraram alegria e entusiasmo, como é possível perceber nos relatos apresentados a seguir.

A entrevistada O, 23 anos 8ºP se refere à Profa. Sol como:

> Sabe aquela aula alegre? Pois é. Característica da Profa. *Sol*! É a aula que você quer ter toda semana. Não pela matéria em si, mas pelo modo como ela é conduzida. Ela te envolve na aula, te põe a pensar, é uma aula leve, que te induz a falar. Até mesmo os mais quietinhos. Acho que é pelo fato de ela ser uma grande observadora e notar quando você quer falar e não tem coragem de se pronunciar. Aí ela te dá aquele empurrãozinho básico (risos). E isso é uma qualidade que poucos professores têm, de prestar atenção em cada um de nós e tirar proveito em relação a isso. [...] Sempre atenciosa e dedicada.

Essa descrição exibe elementos considerados importantes para o fenômeno da empatia. Primeiro, a capacidade de a professora prestar atenção no aluno e compreender sua dificuldade em se pronunciar. Segundo, a demonstração de disposição para ouvi-lo e a ação

para que ganhe coragem — “dá aquele empurrãozinho básico” — ajudando-o a minimizar ou eliminar o medo da exposição.

Do ponto de vista de Barret-Lennard (1981), a capacidade para prestar atenção, a disposição para ouvir o outro, a capacidade de compreensão, além de habilidade na comunicação são elementos essenciais para a empatia. Para Falcone (2000) a compreensão empática inclui prestar atenção e ouvir sensivelmente e, a comunicação empática de entendimento inclui verbalizar isso claramente. Para Egan (1994 *apud* Falcone, 2000), quando a atenção empática é percebida pela outra pessoa, esta se sente mais encorajada a se abrir.

A entrevistada T, 21 anos 8ºP avigora essa característica de comunicação efetiva da professora, além da sua capacidade de compreensão e utilização de subterfúgios para que o aluno sinta-se compreendido, ao descrevê-la:

> Bom, a Profª. *Sol* tem uma simpatia muito grande! Ela tem um brilho que eu não sei de onde que vem! (fala sorrindo). Porque ela conversa com você e te faz entender o que não é entendível (risos). Ela fala sempre com um sorriso no rosto, sempre tentando ser compreensiva. [...] A gente teve tantos problemas com a disciplina, com a turma, vários conflitos... E ela soube administrar muito bem aquilo. [...] Por causa dela eu conseguia estudar e consegui ir bem, sabe? Consegui ter uma nota boa. Toda vez que eu tinha aula dela, eu vinha com um gás a mais entende? Porque mesmo eu achando aquilo tudo muito chato, ela fazia ficar legal. Conseguia deixar interessante.

Criar um ambiente interativo para a construção do conhecimento, tarefa básica do professor, gera segurança no aluno e isso parece ser um elemento positivo para o aprendizado. Manter a calibragem emocional nas relações, tanto entre o professor e aluno quanto entre os próprios alunos é um elemento importante que o professor pode utilizar para o sucesso do aprendizado, como sugere Palmini (2010).

A entrevistada E, 24 anos 8ºP ao se referir à professora, diz:

> Uma professora que me chamou atenção e que até hoje eu gosto de estar perto é a professora Sol. A Profa. Sol? [...] com ela, foi MUITO BOM! Ela entrava na sala e a gente ficava assim na aula dela! (se curva pra frente e arregala os olhos). O jeitinho de ela falar, o jeito de tratar a gente... O jeito de ela falar deixa você em paz. A preocupação dela também! A gente teve muitos casos na nossa sala de colegas não estarem bem e ela sair... Ela já tinha um cargo aqui dentro! — E ela deixar tudo e sair pra ajudar a gente resolver problemas pessoais! Isso marcou nossa turma. [...] A matéria dela que eu não tinha muita simpatia (risos) eu passei a gostar. E quando tinha aula com ela, sabe quando eu falava assim: hoje eu não posso faltar porque tem aula dela. Então eu passei a gostar da aula, passei a gostar muito da aula! [...].

O ato de instigar curiosidade parece ser um dos motores do comportamento humano, ativo e produtivo. Palmini (2010) pondera que quando temos curiosidade sobre algo, buscamos satisfazê-la e para isso utilizamos nossos impulsos motivacionais, nossa capacidade de focar e sustentar a atenção, atendendo ao interesse em saciar a curiosidade como algo intrinsecamente recompensador. A maneira que a professora se relaciona com os alunos, utilizando de compreensão empática, que inclui prestar atenção e ouvir sensivelmente, e da comunicação empática de entendimento, verbalizando isso sensivelmente (FALCONE, 2000), parece promover no aluno tanto segurança na relação professor/aluno como motivação para a construção do conhecimento.

Outra entrevistada ao falar sobre a Profa. Sol reforça sua habilidade em perceber a perspectiva e o sentimento do aluno quando demonstra interesse em ajudá-lo na compreensão do tema proposto para a construção do conhecimento, assim expõe:

> O que eu mais gostei nela foram os exemplos que ela dava para eu entender a matéria. Que muitas vezes, não eram tão científicos como muitos professores trazem, mas que me faziam ter uma noção do que ela estava falando. Isso foi fundamental para eu entender melhor. E tem coisas que eu lembro até hoje. Essa foi uma característica dela que eu mais gostei e que eu nunca me esqueço. (Entrevistada V, 20 anos 8ºP).

João Amos Komensky (1582–1670) já propunha que os mestres devem excitar em seus alunos o desejo de aprender e jamais esquecer o exemplo. O uso de exemplos, muitas vezes utilizados a partir de um evento vivenciado pelo próprio professor ou, ainda, pela sociedade pode trazer ao aluno a possibilidade de (re) vivenciar momentos de emoção. Isso pode proporcionar o registro da informação na memória declarativa e permitir a absorção do conhecimento proposto.

Um número expressivo de falas dos entrevistados em relação à professora Sol sugere sua capacidade de perceber e compreender as dificuldades dos alunos, o interesse em sanar suas dúvidas, assim como a habilidade de se relacionar com eles de forma que se sintam compreendidos e acolhidos. Concluo, então, que essa professora, citada pelos alunos como facilitadora do aprendizado utiliza-se dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental na interação professor/aluno. Diversas características foram referidas à Profª. Sol, muitas delas por mais de um entrevistado, como pode ser visualizado no Quadro 07.

Quadro 07 — Características da Professora Sol, expressas pelos alunos e sua frequência.

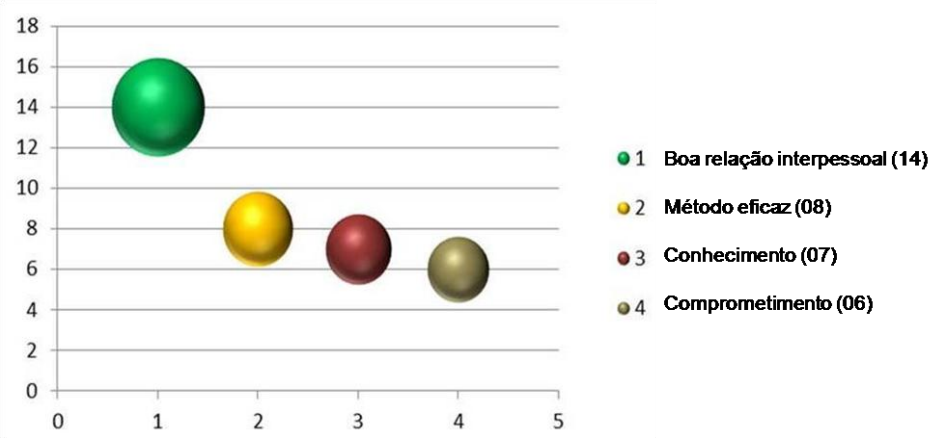
Característica	Frequência	%	Expresso pelos alunos como
Boa Relação Interpessoal	14	40,0	Relação além de Professor-Aluno Paciência Alegria Atenção Boa observadora Percebe as dificuldades do aluno Procura sanar as suas dúvidas. Cumplicidade Simpatia Transmite segurança Diálogo e Humildade
Método Eficaz	08	22,86	Boa didática Criatividade Habilidade para direcionar o tema Clareza e objetividade Estimula o aluno a pensar Estimula curiosidade Dom para ensinar
Conhecimento	07	20,0	Bom vocabulário Competência Experiência Comunicação efetiva (verbal e não verbal)
Comprometimento	06	17,14	Dedicação Organização Assiduidade Empenho Prazer em ensinar
Total	35	100	—

Nota: Construção da autora

Nota-se no Quadro 06, o maior número de expressões dos 24 alunos para definirem as características da professora Sol consideradas importantes para o aprendizado, se refere à boa relação interpessoal, perfazendo 40,0% das características apontadas; 22,86% são relacionadas ao método de ensino; 20,0% relacionadas ao conhecimento do professor e 17,14%, ao nível de comprometimento do professor em relação às atividades docente e ao aprendizado do aluno. A frequência das características expressa um número maior que a totalidade de estudantes, pois esses podiam escolher mais de uma característica.

Apesar do predomínio de predicados relacionados à característica de “Boa relação interpessoal”, há certo equilíbrio com as outras características como pode ser observado no Gráfico 03.

Gráfico 03 – Características da professora Sol referidas pelos alunos



Nota: Construção da autora

Com intuito de compreender como o fenômeno da empatia brota tanto na dinâmica da sala de aula como na interação da professora Sol com seus alunos, realizei com ela uma entrevista semiestruturada, gravada em áudio, já proposta no inicio da investigação. Ela contribuiu com muitos elementos para a investigação do objeto de estudo proposto e muitas das características citadas pelos alunos foram confirmadas.

A entrevista se deu na faculdade de enfermagem em clima de descontração. A Profa. Sol manteve-se atenta, mostrando interesse no estudo e na sua contribuição.

Sobre as características importantes do professor para o aprendizado do aluno, ela diz:

> Eu acho que não é só uma característica que o professor tem que facilita. Eu acho que é o conjunto delas. E eu penso que uma delas, que é bem importante, é o professor perceber o que o aluno está percebendo daquela aula, não é? Da aula, da prática. Sempre que eu estou na sala de aula, eu observo muito a expressão dos alunos. A expressão, às vezes, não verbal. Porque eu trabalho com conteúdo de comunicação, então isso está mais presente pra mim, não é? Eu fico muito atenta se eles estão participando ou não, e aí eu me movimento muito pela sala, eu brinco, eu chamo a atenção de um, de outro que está desatento... Não dando bronca, mas... Ei, fulano!

Sua fala menciona muito das características que representam a “habilidade empática”, como o interesse em perceber se o aluno participa da aula para que possa haver um aprendizado efetivo. Isso faz com que a professora, por meio do comportamento e expressões dos alunos, compreenda se o aluno está absorvendo o conteúdo proposto.

Para Decety e Jackson (2004), essa habilidade em conhecer o “estado mental do outro” exige uma capacidade própria de internalizar seu próprio estado mental. A professora mostra preocupação no reconhecimento de si e relata sua preocupação com suas ações:

> [...] A gente se conhece um pouco, não é? Mas assim, eu reflito muito do que eu faço. Não só com aluno, mas a minha prática, não é? Assim [...] eu vou para o campo de prática hoje com eles. Eu saio dali, eu saio pensando no que foi... no que aconteceu, como eles se comportaram... Pra eu de repente retomar isso no outro dia, ou se foi bom, se não foi... Eu trabalho muito comigo mesmo a coisa da autoconscientização. (Profa. Sol)

Para Goleman (1995) a empatia é sustentada pela autoconsciência e as pessoas que estão mais abertas às suas emoções são mais hábeis na leitura de sentimentos do outro. Retomar os fatos para refletir mostra que a professora busca uma forma de rejeitar as incoerências e, como diz Boff (2012), de superá-las de maneira a não reproduzi-las, mas de inaugurar o novo. Em outras palavras, “[...] conhecer o contexto real, partir dele, identificar as contradições, conhecer-lhes as causas e ver as possibilidades reais de superá-las pela raiz” (Boff, 2012 p. 248).

Outras características da professora que sugerem habilidade empática foram identificadas durante a entrevista. Trago aqui alguns recortes da sua fala que considerei importantes para a análise:

> Então, uma característica é que eu me envolvo muito quando estou com eles. [...] O meu objetivo é sempre facilitar o aprendizado deles. Tornar aquilo uma coisa mais tranquila, menos sofrida, não é? Às vezes até pelo fato de eles não gostarem do conteúdo, não se identificarem... Então, talvez seja essa uma característica, não é? E também não faço isso pensado. Eu acho que ela vai acontecendo... Eu me relaciono bem com eles, eu dificilmente tenho um problema de relacionamento com aluno... E, não sei! Alguns falam que eu sou uma pessoa tranquila, embora eu não me ache. Eles falam que eu sou muito calma, muito tranquila (risos), que eu escuto... [...] Eu tento ver as características individuais de cada aluno e tento ir trabalhando conforme a característica de cada um, pra me aproximar deles. [...] Eu tento me colocar, também, disponível. Falo: oh! Eu estou aqui, pode trazer dúvidas... Eu tento... Porque às vezes o aluno pensa que se ele trouxer muita dúvida o professor vai achar que ele não sabe nada. Então, eu sempre digo: olha quanto mais dúvida, mais eu gosto! (risos) Traga, porque também é uma forma de eu aprender. Porque às vezes eles me perguntam coisas que eu não sei! (risos) Eles têm acesso a um milhão de coisas e a nossa disciplina é muito subjetiva, não é? É diferente daquela que você tem tudo muito clínico. Então, às vezes eu falo assim: olha, eu também não sei, mas vai lá ver, eu também vou ver, e a gente volta a conversar... E aí eu acabo dizendo pra eles: olha, é legal porque eu aprendo com vocês. (Profa. Sol)

Desta forma, a professora assume que não é a única depositária do saber, mas soma-se ao saber dos seus alunos, estimulando-os para a invenção. E como diz Boff (2012, p. 244) "[...] isso não é tarefa fácil, pois demanda desmontar hábitos professorais, assumir a postura de humildade de aprendente junto com os demais aprendentes, conviver com a contestação e com a apresentação de alternativas".

> [...] eu tento fazer dessa forma. E também vou ser muito sincera, eu acho que não é muito pensado. É meio automático. Eu acho que eu nunca trabalhei essas características, mas eu penso que como eu trabalhava o conteúdo de comunicação eu acabei aprendendo algumas características para transmitir para os alunos e eu incorporei na minha prática, também, pela característica de personalidade que eu tenho. Eu acho que foram as duas coisas. Eu acredito que o conteúdo da comunicação me ajudou muito. Sabe? Dar aula de comunicação e estudar pra isso ajudou muito. Eu acredito que sim! Às vezes o professor da comunicação... Eu tenho outras professoras comigo e elas não têm a mesma facilidade para talvez se envolver tanto com o aluno, pensar no que ele está pensando, como ele está vivendo... Eu acho que é uma característica minha. [...] e aí estudando eu consegui incorporar isso com mais facilidade pelo fato de, vamos dizer, de eu já ter um pouco assim... Então, pra mim não é difícil ser assim! Eu sou! Mas eu aprendi, também, com esse conteúdo aí. (Profa. Sol)

Assim, é possível intuir que a utilização das categorias elencadas neste estudo pela professora Sol estimula a disposição do aluno para aprender o conteúdo, mas também há uma postura de interação entre eles que, por sua vez, exige a percepção dos alunos de que o professor está disponível e atento às suas necessidades.

Uma relação interpessoal positiva declarada por ela é corroborada pelas declarações dos alunos que, quando afetados por "problemas pessoais", não há continuidade da aula antes de demonstrada sua preocupação em relação a eles. Outro fato importante que pode ser observado é que ela considera cada aluno como pessoa individual, valorizada e possuidora de uma identidade, característica necessária para a empatia, segundo Rogers (1977).

O comprometimento da professora é evidente, pensada a dedicação que se observa na disposição para com os alunos, descrita nos depoimentos tanto dos alunos, como no conteúdo da entrevista com ela.

Também, observei que a professora atribui parte de sua disposição e de suas ações à ação não pensada. Isso, sugere que sua habilidade empática utilizada no processo de aprendizado não foi incentivada ou aprendida por meio de conteúdo formal. Porém, ela acredita que o conhecimento do conteúdo de comunicação, necessário na sua atividade docente somada a sua predisposição interna de se envolver com o outro, favoreceu sua habilidade interativa. Isso, confirma a teoria de De Wall (2010) quando compara a estrutura

da empatia com a da boneca russa. Além da capacidade empática nata, com a evolução houve o acréscimo de camadas dando condições à professora, além de perceber o que seus alunos sentem, compreender seus desejos e suas necessidades.

Esta análise permitiu visualizar a presença dos três componentes já explicitados e necessários para que haja um processo empático. Isso sugere que a Profa. Sol apresenta habilidade empática e, provavelmente, utiliza essa habilidade na sua prática pedagógica.

Brisa – Vento suave e fresco. Brisa marinha, vento suave que durante o dia, sopra do mar para a terra. Brisa de montanha, vento suave que, ao crepúsculo, sopra das montanhas para os vales. Brisa terrestre, a que sopra de noite, da terra para o mar. Brisa do vale, a que sopra, de manhã, dos vales para as montanhas. (Dicionário on line de Português)

A professora de número 23, pela forma descrita pelos alunos, me levou a chamá-la de Profa. Brisa.

A professora Brisa tem 51 anos, é graduada em enfermagem há 30 anos e doutora em Ciências da Saúde. Foi citada por 06 dos 24 alunos informantes, totalizando 6,45% das 93 citações, como uma professora que facilitou o processo de aprendizado.

As falas dos alunos, durantes as entrevistas, ao se referirem à professora Brisa foi sempre em tom de amabilidade, com expressões exclamativas, transmitindo a sensação de admiração.

O entrevistado W, 22 anos, 8ºP se refere à professora como aquela que:

> [...] fica muito próxima! [...] ela sempre trocou telefone com a gente, trocou mensagem. Ela tem a rede social dela, onde ela busca estar próxima do aluno. Conversa, adiciona. Até hoje é uma pessoa que se eu sentir uma dúvida em alguma coisa, eu vou pegar o telefone, vou ligar ou mandar uma mensagem porque eu sei que ela vai estar ali, pronta para me ajudar porque [...] tem aquela coisa que você... mais pra frente, você está formado e aí vai falar assim: Meu Deus, eu não sei! Eu sei onde eu vou buscar. [...] Então, dá aquela confiança.

A utilização do espaço fora da sala de aula como as redes sociais, parece proporcionar maior aproximação entre professor e aluno, acendendo sentimentos de amizade e confiança.

O envolvimento da professora Brisa no processo de construção do conhecimento, mostrando o caminho para o aluno utilizar o já aprendido e aplicar no contexto atual, fundamental para a construção do conhecimento, foi uma característica valorizada entre os entrevistados e pode ser exemplificada com a fala da entrevistada B, 21 anos 9º P,

> Ela dava oportunidade, abertura pra gente falar do que a gente não estava entendendo, das nossas dificuldades e discutir. A gente sempre fazia discussão de estudo de caso. A gente estava cuidando de um paciente. Eu estava cuidando de um, a fulana de outro, a ciclana de outro. A gente sempre reunia pra dividir, e aí ela procurava fazer com que a gente pensasse no que a gente esta fazendo. "Ah! Essa medicação para o que é?". Aí relacionava com o que a paciente tinha, trazia textos à parte, sugeria para a gente buscar informação à parte, relacionar teoria com a prática. Ela sempre fazia esse link.

O respeito ao aluno dando oportunidade para expressar as dificuldades e se dispondo a ouvi-lo e discutir com ele caracteriza não só a capacidade em perceber a necessidade do aluno, mas também o interesse em ajudá-lo, oferecendo estratégias para melhor compreensão dos temas. Esse comportamento, ou atitude, vem de encontro a aspectos relacionados à empatia, utilizando o componente cognitivo ao perceber suas necessidades, o componente afetivo despertando o desejo de ajudá-los e, por fim, desenvolvendo ações de ajuda [DAVIS (1980); FALCONE (1998-1999); KOLLER; CAMINO; RIBEIRO (2001)].

Mas, há também, outra característica que chama a atenção: o entendimento que a professora demonstra da importância em relacionar o conhecimento teórico com a realidade em que o aluno está inserido, elemento muito recomendado por diversos estudiosos dos processos de aprender, já apresentados neste estudo. Para Morin (2008) o aprendizado deve ser dar, não somente pelo reconhecimento do que já era conhecido ou apenas pela transformação do desconhecido em conhecido, mas pela união do conhecido e do desconhecido. Sócrates já afirmava que não se aprende a andar num caminho, recebendo passivamente conteúdos externos, mas é necessária uma busca trabalhosa que cada qual realiza dentro de si (GADOTTI, 1997).

Outro aluno entrevistado reconhece o valor da presença do professor. Ao se referir à Profa. Brisa enfatiza que,

> [...] ela estava sempre junto com a gente, também. Não deixava, assim, largava no estágio. Não! Ela acompanhava. Ia lá fazer um procedimento, auscultar batimentos, ver a posição. Ela ia lá! Aí ela ajudava, a gente fazia e aí ela via se estava certo. Ela era uma professora que acompanhava, não deixava o aluno, assim, por conta, não é? (B, 21 anos 9º P)

O professor de corpo presente, como diz Morin, parece ser um fator que movimentou os alunos para relacionarem a professora Brisa com o bom aprendizado. Nas falas dos alunos

quando se referem à importância da presença viva do professor, apresentaram-se sempre com muita emoção, sugerindo sentirem-se apoiados, compreendidos nas suas inseguranças e acolhidos no ambiente de construção ou reconstrução do conhecimento.

A aproximação do professor com o aluno, principalmente nas atividades práticas, as quais prevalecem no ensino da enfermagem, não tenho dúvida, é essencial para manter o aluno emocionalmente mais seguro. O sucesso na realização de procedimentos invasivos que muitas vezes coloca em risco a vida do ser humano depende, e muito, da segurança que o aluno tem, tanto em relação ao seu conhecimento técnico, quanto do apoio emocional que o professor consegue manter. O fato de o professor "estar ao lado" durante as atividades de cuidado trata-se de uma necessidade, pois permite maior envolvimento afetivo e emocional dos alunos na tarefa. E é isto que manterá o aluno motivado. Tardif e Lessard (2005) acreditam que a motivação não é nada mais do que o envolvimento afetivo e emocional em determinada tarefa.

Os dados aqui apresentados, obtidos com os alunos, sugerem que a professora Brisa apresenta diversas características que vêm sendo consideradas importantes no processo de ensino e aprendizado. A relação de amizade parece ser uma característica valorizada pelos alunos e ela se manifesta por sentimentos de aproximação, liberdade e confiança.

Os predicados referidos pelos entrevistados foram agrupados nas quatro características já definidas, conforme Quadro 08.

Quadro 08 — Características da Professora Brisa expressadas pelos alunos e sua frequência.

Característica	Frequência	%	Expresso pelos alunos como
Boa relação interpessoal	15	46,88	Paciência Procura sanar as dúvidas Simpatia Transmite segurança Sabe ouvir Boa interação com o aluno Interessa-se pelo aprendizado do aluno Simplicidade Procura fazer o aluno nivelar-se com o professor Dá liberdade para o aluno se expressar Simplicidade.
Método eficaz	09	28,12	Transmite informações de forma clara e objetiva Habilidade para direcionar o tema Estimula o aluno a pensar Relaciona a teoria com a prática Explica de forma facilitada.
Conhecimento	05	15,62	Domínio de vocabulário amplo Inteligência Competência Experiência Facilidade em comunicar-se.
Comprometimento	03	9,36	Está sempre junto com o aluno Traz textos à parte relacionada ao tema estudado Corrige os erros de forma adequada.
TOTAL	32	100	

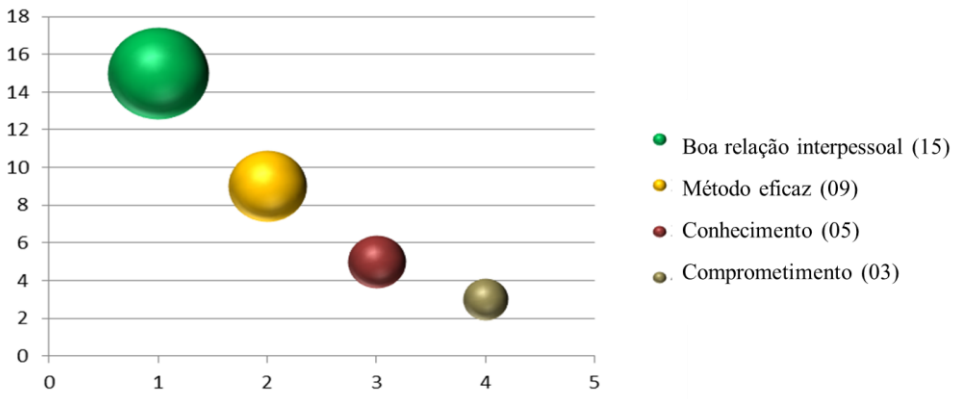
Nota: Construção da autora

A característica “Boa relação interpessoal” obteve o maior número de predicados da professora referido pelos entrevistados (46,88%), seguido por “Método eficaz” (28,12%), “Conhecimento” (15,62%) e “Comprometimento” (9,36%). As características referidas estão mais relacionadas à relação interpessoal, mas, alguns predicados citados e categorizados em outras características mostram certo grau de importância. Isso pode ser observado em descrições como do entrevistado

> [...] desde os primeiros dias teve uma interação boa com a gente. Deixava a gente bem à vontade. [...] é uma professora muito competente, interessada no aprendizado do aluno, [...] com esse jeito simples e prático dela explicar coisas de forma facilitada, fazendo com que a gente fique nivelada com o professor. (W, 22 anos, 8ºP)

Isso mostra seu interesse no aprendizado do aluno, mantendo um clima no qual ele sente-se “nivelado” com o professor, ou em outras palavras, respeita o nível de compreensão do aluno. Desta forma, o Gráfico 04 que apresenta a distribuição das suas características, deve ser avaliado cuidadosamente nos aspectos mencionados.

Gráfico 04 – Características da professora Brisa referidas pelos alunos



Nota: Construção da autora

A professora em questão, por sua vez, durante a entrevista, manifestou paixão pelo trabalho e pelos alunos, elemento importante para o sucesso do processo de ensinar e aprender para muitos estudiosos já referidos neste texto — "Sou uma pessoa que nunca sonhou em ser enfermeira, fez o curso de enfermagem e se apaixonou, gosta do que faz, adora ensinar, gosta de se relacionar com o aluno" (Profª. Brisa).

Ao descrever os atributos necessários ao professor, diz:

> Ah! Ele tem que ser uma pessoa que gosta do que faz, em primeiro lugar. Tem que estar sempre disponível para os alunos, lógico que no horário que ele está ali. Porque às vezes a pessoa está trabalhando no seu horário, mas na verdade não está disponível. Eu só estou cumprindo com minha obrigação. Então assim: é eu estar ali de corpo e alma naquilo que você está fazendo, estudar, ter conhecimento, saber ouvir o aluno, saber que o professor não é dono da verdade e que o aluno nunca vem com o conhecimento zerado, ele sempre tem alguma experiência, ou da vida dele ou da família. [...] eu que sou professora do 6º semestre, às vezes eles trazem experiências dos outros semestres. Então, eu sempre gosto de quando eu estou dando aula de partir de uma experiência que os alunos tenham vivenciado em relação aquilo que eu vou abordar. (Profa. Brisa).

Esses aspetos referidos pela professora foram mencionados pelos alunos, de diversas formas, ao descrevê-la. O professor ideal para professora Brisa se assemelha muito com o pensamento de Platão — o *Eros*, que é simultaneamente, desejo, prazer e amor. Para o filósofo, o amor pelo que faz e pelos alunos deve estar presente. Isso implica cultivar relacionamento cordial e respeitoso, manter um clima de diálogo por meio da escuta, respeitar e valorizar sua sabedoria e seus talentos. Uma consequência da atitude de amor e de respeito pelos alunos é a confiança que se deposita neles.

Ao se referir, ainda, aos atributos necessários aos docentes, a professora Brisa se pronuncia com muita ênfase:

> Atributos? Paciência, perseverança, não querer desistir daqueles alunos que têm dificuldade, saber que nem todo mundo é igual, não ter predileção pelos melhores alunos, aqueles que têm mais facilidade. Talvez, assim: a gente tenha que se dedicar mais aquele que tenha mais dificuldade e deixar aquele que tenha mais facilidade voar um pouquinho com as próprias asas. (Profª. Brisa).

Como se observa mais uma vez, a professora Brisa demonstra amor pelos alunos, independente do nível ou da facilidade de construir o conhecimento.

O conhecimento prévio do aluno, por meio do ensino formal e pelas experiências vividas também é respeitado pela professora, estimulando o aluno para o novo, além de fazer com que este se sinta valorizado. Isto foi possível observar em vários momentos da entrevista, como na seguinte fala:

> Olha, de um tempo pra cá eu tenho partido muito assim: de coisas, de acontecimentos reais para poder... começar abordar o assunto. Eu falo assim: especificamente eu tenho trabalhado com patologias obstétricas. Então, o que eu faço? Eu vou ao hospital, pego um caso que eu acho bem interessante, copio todo caso e aí formato para apresentar para os alunos. Isso quando eu já perguntei se a turma tinha experiência em relação aquilo. Pra não ficar naquela verborreia de ficar só falando, falando, falando. E aí assim: eu apresento o caso e vou falando tudo o que aconteceu com aquela pessoa. Aí, eu começo o conteúdo teórico e vou tentando, por exemplo, se eu trabalho com a patologia, a patologia sempre advém de alguma alteração do que era fisiológico. Aí eu volto lá na fisiologia e tento resgatar conteúdos que eles viram, principalmente deste semestre. Então, eu estou sempre puxando, porque até pela repetição você vai gravando, vai entrando na cabeça. E aí, depois disso, eu procuro pesquisas que são relacionadas com aquilo. Por exemplo, eu trago dados que eu consigo do Ministério da Saúde, Secretaria Estadual e Municipal para eles verem como aquilo acontece na nossa região. (Profª. Brisa)

Sua preocupação com o entendimento do aluno e o contexto que está inserido é demonstrada por sua atitude em procurar oportunidade para esclarecer aquilo que não ficou claro durante a aula. Assim, ela expressou:

> [...] uma coisa que eu acho ser uma característica minha é que eu gosto de ir decodificando as coisas, de forma a facilitar o aprendizado. [...] Porque isso era uma coisa que eu fazia comigo mesma quando era estudante. Eu tentava interpretar aquilo que estava escrito de uma forma que me favorecia o aprendizado. Mas nem sempre essas estratégias eu percebo que tem resolvido. Por exemplo, eu faço esse esforço e tal, você acha que vai ficar e aí você faz uma prova, apesar de que a gente sabe que a prova não consegue medir o conhecimento,

> mas eu percebo que às vezes, todo esse esforço não resolveu muito. Aí, eu vou recuperar isso na prática. Porque daí a gente está mais próximo do aluno, aí vamos falando, explicando. [...] eu vejo que alguma coisa ficou, mas eu esperava que com essa abordagem que eu faço na teoria eles fossem captar mais. (Profª. Brisa)

Unir a teoria e a prática, como diz Demo (1994) é primordial para o processo de aprender a aprender, constituindo um dos alicerces para construção do conhecimento. É trazer o aluno do pensar para o agir. É a oportunidade para entender que a teoria necessita da prática para ser real, ao mesmo tempo em que a prática necessita da teoria para ser inovadora. Portanto, a estratégia utilizada pela professora condiz com uma atitude pedagógica construtivista.

Outra característica é procurar a parceria com os alunos para desenvolver o aprendizado, bem como reconhecer estar num processo de evolução quanto a sua maneira de agir, como ela se expressou:

> Eu estudo bastante, eu quero sempre estar atualizada, e se eu não sei... se os alunos me perguntam alguma coisa, eu já ouvi colega responder qualquer besteira. Eu falo: Gente, eu não sei, eu não estou lembrando... Mas, vamos fazer o seguinte: todo mundo vai procurar e amanhã nós vamos voltar a conversar sobre isso. [...] Eu fui evoluindo, fui tendo um pouquinho mais de tranquilidade pra lidar com determinadas situações [...]. (Profª. Brisa)

Os depoimentos, pelo seu conteúdo permitem intuir que a professora Brisa estimula o aluno para aprender, mostrando uma disposição para ações em parceria com eles.

A boa relação interpessoal é reconhecida pelos alunos e por ela, também. Outro fato importante que pode ser observado é que ela considera cada aluno como pessoa individual, não comparando um ao outro, mas procura dar atenção especial àqueles com dificuldade de aprender. Isso configura compreensão, originada pela capacidade cognitiva e interesse em aceitar e atender às necessidades de outra pessoa que demonstra o envolvimento do componente afetivo. Em outras palavras: apresenta uma disposição a experimentar sentimentos de compaixão e de preocupação com o bem estar do outro. (FALCONE; GIL; FERREIRA, 2007). Isso pode refletir no processo de aprendizado, uma vez que o aluno, percebendo esses sentimentos pode ser despertado para um novo comportamento.

Quanto ao seu método para a construção do conhecimento, apresenta elementos capazes de provocar a curiosidade e o desejo de aprender. O peso dado pelos alunos na interação interpessoal pode conter sublinearmente outros aspectos da sua conduta no processo de ensinar.

Esta análise permitiu visualizar a presença dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental na sua prática pedagógica, necessários para que haja um processo empático. Isso sugere que ela, provavelmente, desenvolveu uma habilidade empática enquanto sujeito do processo de ensinar e aprender.

O sábio teme o céu sereno; em compensação, quando vem a tempestade ele caminha sobre as ondas e desafia o vento. (Confúcio)

A professora de número 10, lembrada pelos alunos como uma pessoa dinâmica[27] e de uma simplicidade admirável, vou apresentá-la como Profª. Onda — aquela que "Se eleva e se desloca. Ela toca, acaricia e tira do lugar[28]".

A professora *Onda* tem 34 anos, é graduada em enfermagem e Mestre em Enfermagem. Foi citada por 15 dos 24 alunos informantes, totalizando 16,13% das 93 citações, como professora facilitadora do processo de aprender.

A Profa. Onda obteve o maior número de citações do estudo e, consequentemente, um número considerável de características identificadas pelos alunos como importantes ao seu bom desempenho. Algumas características como — "ela é clara e objetiva" — "fala de forma simples" — "confia no aluno" — foram citadas por diversos alunos, tornando-as uma "marca" da professora.

Descrever a Profa. Onda não parece ter sido difícil para os alunos. Foi unânime a percepção de aproximação e amizade da professora para com eles. Alguns alunos chegaram a relatar que, talvez, a pouca idade comparada ao maior número de professores, constitua num facilitador, como por exemplo, a fala da entrevistada (V, 29 anos 8º P),

> Não sei se porque ela é mais nova, também, que eu já tinha um maior contato com ela. Eu ficava com menos receio de chegar nela e tirar as dúvidas, não é? Ela sempre estava junto em tudo o que a gente estava fazendo. E era a pessoa que eu mais tinha contato do grupo.

A entrevistada (E, 24 anos 8º P), quando solicitada a falar sobre a professora, de forma descontraída diz:

> A Profa. Onda? Primeiro que ela tem aquele jeitão dela "moleque", que a gente meio que se parece com ela. Tem dias que não parece que ela é professora. Onde a gente estava ela estava com a gente, ela andava de busão com a gente... Então a gente ficava a vontade com ela. Antes de ser professora ela era uma amiga. E ela tem uma característica muito forte nela que é assim: Vamos fazer tal coisa?

---

[27] — Do grego *dynamike*, significa "forte". Em física, a dinâmica é um ramo da mecânica que estuda o movimento de um corpo e as causas desse movimento.

[28] — Houaiss, Antônio. Dicionário Inglês – Português (2001).

> Vamos. Mas eu estou junto, vai lá! Tu consegues, vai lá! Assim que ela falava (risos). Mesmo que você estivesse bem segura ela ia, te ajudava, passava tranquilidade pra você e... E uma coisa que me chamava muito atenção era que ela acreditava na gente. [...] ela confiava. Ela falava: você sabe fazer, então vai lá e faz. E ela era uma pessoa muito agradável também, de conversar, de sentar, bater um papo, de rir.

O relato acima sugere que, de fato, a referida professora mantém uma boa relação interpessoal com os alunos e até de companheirismo; este último, às vezes, criticado pelos pares. No entanto, é inegável que este "fazer junto" proporciona segurança ao aluno, logo, bom aprendizado.

A importância da presença do professor já foi descrita pelos participantes deste estudo e tem sido apoiada por estudiosos como Edgar Morin, Palmini, entre outros.

Já foi discutido, neste estudo, o quanto esta aproximação do professor com o aluno, nas atividades práticas para sua formação, é eficaz para o equilíbrio emocional dele e para seu envolvimento afetivo nas ações do cuidado. Para Tardif e Lessard (2005) o envolvimento afetivo e emocional em determinada tarefa, mantém o aluno motivado, beneficiando seu aprendizado.

Mas além de estar presente, a Profa. Onda demonstra preocupação, e mais ainda, cuidado com o aluno. A enfermeira e pesquisadora Vera Regina Waldow (2005), com sucessivas obras sobre a importância do cuidado em nosso sistema de saúde, alerta que os professores e principalmente aqueles que formam profissionais de saúde, devem ser capazes de cuidar dos seus alunos. O cuidado da professora Onda aos seus alunos é percebido pela entrevistada (E, 24 anos 8º P), quando afirma que:

> [...] Ela tinha bastante cuidado com a gente, bastante preocupação, não só com as coisas que a gente ia fazer no dia, mas as coisas da nossa vida pessoal também. Se a gente chegava e ela via que a gente não estava a fim de fazer, ela respeitava isso na gente. [...] Então ela respeitava muito isso da gente.

Ao mesmo tempo, perceber e compreender que o aluno pode estar com dificuldade de realizar alguma atividade, assim como aceitar seus sentimentos, sugere que a professora Onda apresenta elementos importantes da empatia — fenômeno que estou considerando como essencial para o processo de ensinar e aprender. Utiliza do seu componente cognitivo para perceber a dificuldade do aluno e compreender seu comportamento, do componente afetivo para respeitá-lo e do componente comportamental para que este se sinta compreendido e respeitado. Esses componentes, quando agem de forma interligada, promovem o processo

empático, isto é, compreensão da perspectiva do outro; sentimento em relação à outra pessoa; manifestação verbal ou não verbal de compreensão do sentimento da outra pessoa (FALCONE (1998-1999); KOLLER, CAMINO e RIBEIRO (2001)).

Segundo Rogers (1977), a expressão mais alta de empatia consiste exatamente em aceitar e não julgar, isto é, perceber com precisão o mundo interior de outra pessoa sem uma opinião avaliativa formada a seu respeito.

Já a entrevistada (T, 21 anos 8º P), refere-se à Profª. Onda como aquela que facilita o aprendizado pela forma como dinamiza a construção do conhecimento.

> Acho que a primeira professora que teve um impacto importante na minha vida acadêmica foi a professora Onda. Ela é muito dinâmica na aula dela. Ela fala alto. E ela explica de uma maneira muito simplificada. Parece que aquilo que ela está falando é uma coisa muito simples, entendeu? Parece que você é capaz de entender. Eu achava que no bloco VI tinha uma bagagem de muito conteúdo, não é? E o jeito que ela fazia... Fazia você entender que era capaz de entender.

Essa descrição é apoiada por outras alunas entrevistadas que se referem à professora Onda como aquela:

> [...] extremamente clara, objetiva e direta em qualquer assunto, e isso facilita no aprendizado do aluno. A linguagem usada de forma tão simples e tão segura me proporcionou maior conhecimento e facilidade na matéria (O, 23 anos 8ºP).

> Ela interage muito bem com os alunos, ela fala na mesma linguagem que você, ela tira suas dúvidas, não diferencia ninguém da turma [...] É uma característica dela que facilita a interação entre o professor e o aluno e que, muitas vezes, a gente não encontra em outros professores (D, 23 anos 8º P).

> [...] O que mais fez com que eu me aproximasse e que gostasse do jeito dela foi a agilidade. Ela é muito dinâmica. Então, ela não fica muito... Naquele mesmo circulo, naquele mesmo ritmo. Tem horas que ela está num ritmo e de repente fala: “Não! Vamos parar por aí”. Daqui a pouco ela fala: “Vamos acelerar”. Então, eu gosto da dinâmica do trabalho dela, que não tem... Não é uniforme, assim (V, 29 anos 8º P).

Acreditar na capacidade de o aluno em aprender o conteúdo proposto e, de alguma forma, contribuir para isso, utilizando de vocabulário acessível, estimula os alunos e pode garantir-lhes sucesso no processo de aprender. A entrevistada (E, 24 anos 8º P), traz o resultado desta experiência:

> E a profa. Onda, nem se fala, não é? Sexto semestre? Gestação, RN e o jeito dela tratar isso. Acho que foi uma das matérias que mais gravei e que até hoje eu sei. Se eu pegar uma consulta de gestante eu sei fazer certinho, pelo jeito que ela ensinava a gente. Foi uma coisa que ajudou muito a aprender.

A entrevistada (O, 23 anos 8º P) se refere à Profa. Onda como:

> Excelente professora! Sempre mostrou muita competência no que faz. Sempre se mostrou aberta a tirar dúvidas, a buscar informações quando elas ultrapassam seus conhecimentos, além da dedicação com que tratava cada um de nós na sua especificidade. A relação, além do professor-aluno foi uma das coisas que mais me marcaram na Prof. Onda. É uma professora que você não tem medo de perguntar, de aproximar, de questionar... Pelo contrário, é uma pessoa que você troca informações e experiências de uma forma suave e muito produtiva. É uma pessoa que sempre que eu precisar, tanto na vida profissional ou pessoa, eu sei que posso contar e confiar. A única coisa que lamento é ter tido apenas um semestre de convívio.

Esta fala vem confirmar a importância da boa relação professor-aluno, tão discutida por diversos estudiosos dos processos de aprendizado. É provável que a professora mantenha uma “calibragem emocional”, como diz Palmini (2010), nas relações com os alunos, reduzindo ou eliminando emoções negativas que provoquem sentimentos como o medo e a insegurança. O desejo de estar com a professora por mais tempo, num convívio com experiências positivas, pode estimular o desejo de aprender e, consequentemente, facilitar a absorção de uma informação.

Esses resultados sustentam a hipótese de que a profa. Onda apresenta características que sugerem a presença de habilidade empática. Amizade, simplicidade, compreensão, confiabilidade são sentimentos vivenciados pelos alunos em relação a ela. Outras características que sugerem boa prática pedagógica, também, foram citadas pelos alunos e aparecem nas falas da professora durante a entrevista realizada com ela.

Os predicados referidos à Profa. Onda, agrupados nas quatro características já definidas, podem ser visualizados no Quadro 09.

Quadro 09 – Características da Professora Onda expressas pelos alunos e sua frequência.

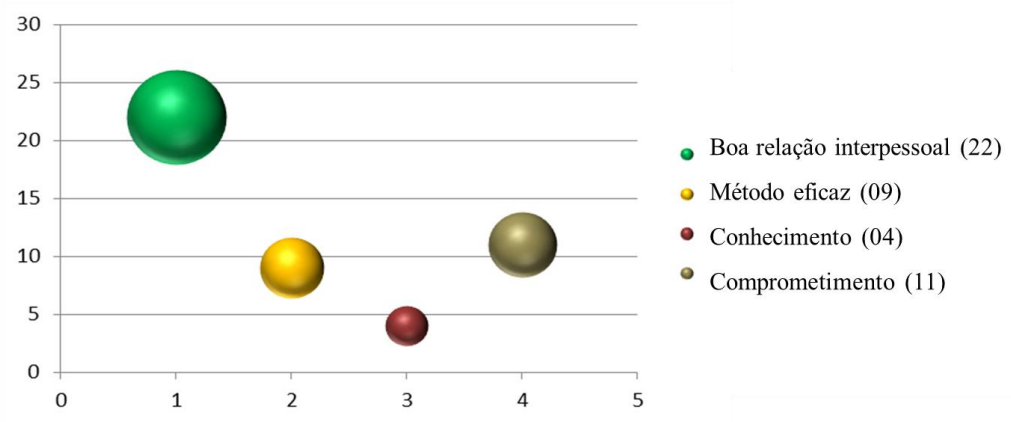
Característica	Frequência	%	Expresso pelos alunos como
Boa relação interpessoal	22	47,83	Acredita no aluno. Interage muito bem com os alunos. Simpática; Carismática. Procura sanar as dúvidas do aluno. Companheira; Amiga; O aluno sente-se à vontade com a professora. Alegria; Respeito. Transmite segurança e confiança. Sabe ouvir. Não diferencia ninguém da turma. Confia no aluno.
Método eficaz	09	19,56	Explica de maneira simplificada. É extremamente clara; objetiva e direta. Faz o aluno entender que é capaz. Fala a linguagem do aluno. Faz o aluno gostar e ter vontade de aprender. Aula dinâmica.
Conhecimento	04	8,70	Inteligente Competente Domina o assunto. Facilidade de comunicação
Comprometimento	11	23,91	Traz informação. Busca relacionar. Ajuda a ver as dificuldades. Preocupa-se com o paciente. Tira as dúvidas. Cuidado com o aluno. Preocupa-se com o aluno. Está sempre junto com o aluno.
TOTAL	46	100	

Nota: Construção da autora

Este quadro mostra que o maior número de características da Profa. Onda, consideradas para os alunos como importantes para o aprendizado se referem à boa relação interpessoal e totalizam 47,83% das características apontadas; 19,56% são relacionadas ao método de ensino; 23,91%, ao nível de comprometimento do professor em relação às atividades docente e ao aprendizado do aluno e, apenas, 8,70% são relacionadas ao conhecimento.

Apesar de o conhecimento, habitualmente, ser a primeira exigência para a atividade docente, parece ter menor importância para os alunos participantes do estudo, quando comparado à boa relação interpessoal, comprometimento e método de ensino eficaz, respectivamente, conforme mostra o Gráfico número 05.

Gráfico 05 – Características da professora Onda referidas pelos alunos



Nota: Construção da autora

Quando solicitado à Profa. Onda se ela tinha conhecimento de alguma característica considerada importante para o professor no processo de construção do conhecimento, ela diz:

> Eu não consigo avaliar uma característica para o professor. Eu acho que o professor é um conjunto de várias características que o fazem, não ruim e bom! Mas o melhor, o mais acessível ao aluno. Mas eu acho que o fundamental é a clareza com que eu passo as informações para o aluno. Porque se eu for meio confusa nas minhas ideias, o aluno vai ficar confuso na hora que eu for explicar para ele. Então eu acho assim: a clareza é importante (Profª. Onda).

A clareza e a facilidade de expressão, tão valorizada pelos alunos, são características consideradas fundamentais no processo de construção do conhecimento pela Profa. Onda. Mas para ela, a presença de diversas características é que fazem um professor mais importante na vida dos alunos. Ela complementa:

> O respeito [...] daqui a pouco ele vai ser um profissional e assim como ele tem que me respeitar, eu também tenho que respeitar ele. E o tempo de aprendizado que eles têm. Cada um tem um tempo diferente. Isso é fato. Eu não vou poder tratar todo mundo do mesmo jeito. Ás vezes, um aprende mais rápido, eu estou falando e ele já está lá na frente! O outro não sabe. Então tem que ter o cuidado de segurar. Dizer: não pessoal, só um pouquinho. Vamos esperar, porque esse colega ainda não entendeu. Então eu vou repetir. E você tem que conseguir várias formas de falar a mesma coisa. Mas de várias formas diferentes, porque cada um tem uma forma de aprender. [...] Então eu procuro deixar ele bem à vontade [...] e não chamar atenção de uma maneira que deixe ele constrangido. Isso eu acho que é uma das piores coisas, assim, chamar a atenção do aluno deixando ele constrangido na frente do paciente, na frente até de outro colega. Então eu procuro ter o maior cuidado possível, deixar eles bem à vontade no que eles estão fazendo, pegar na mão se for preciso, voltar, sentar, falar: não, vamos

> ler junto aqui, vamos ver o que está acontecendo, fazer, porque não está conseguindo fazer.

Esta fala confirma aspectos que os alunos percebem como atitudes ou comportamentos que fazem do professor um mediador positivo do processo de construção do conhecimento.

O respeito mútuo, também, é um elemento considerado imprescindível na relação professor-aluno para a Profa. Onda. Ela considera a individualidade e aceita o tempo maior ou menor do aluno, necessário para o seu aprendizado. Perceber a dificuldade do aluno e, ao mesmo tempo, compreender e procurar outras maneiras de ensinar sugere o uso dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental, presentes nos processos empáticos.

Essa aceitação e não julgamento, da maneira de ser das pessoas, é considerada por Rogers (1977) alta expressão empática, pois isso, ocorre quando uma pessoa é capaz de perceber com precisão o mundo interior do outro sem uma opinião avaliativa formada a seu respeito.

Características positivas descritas pelos alunos, como respeito e habilidade de comunicação são igualmente valorizadas pela professora, como pode ser observado na sua fala:

> [,,,] é muito importante o respeito e a comunicação, a clareza, a forma de como a gente se comunica com os alunos. A linguagem é muito importante. Quando eu uso uma linguagem pouco acessível para eles e de pouco conhecimento, vai ficar mais difícil ainda ele compreender o que eu quero. Então eu acho que isso ajuda bastante. Quando a gente consegue se comunicar bem a gente consegue firmar relações de uma maneira mais fácil, mais aberta. Eles têm mais liberdade comigo, com outros professores que têm essa característica da comunicação fácil, não é? De se aproximar fácil do aluno (Profª. Onda).

Manter uma linguagem acessível para que o aluno compreenda melhor as informações, demonstra a preocupação em contribuir para o seu aprendizado. Isso sugere aspectos importantes da empatia como o desejo de ajudar o aluno no processo de aprender e fornecer ajuda para isso. Essa maneira de agir parece estar relacionada com a empatia, pois no pensamento de Passos-Ferreira (2011) a função da empatia estaria na base de sentimentos morais de compreensão do outro e sentimentos de solidariedade.

O volume de informações obtidas pelos alunos sobre a Profa. Onda permitiu identificar vários predicados importantes para o bom desemplenho do professor. Os recortes aqui apresentados estão mais relacionados a aspectos do fenômeno da empatia, não por desconsiderar a importância de outras características, mas, pela necessidade de manter o foco da proposta do estudo.

Os depoimentos permitiram a compreensão de que a professora, nas relações com seus alunos, utiliza de elementos importantes para o processo de ensinar e aprender, que estão relacionados à habilidade empática.

A maneira de ser da professora, referida pelos alunos como importante para a convivência no ambiente de construção do conhecimento, é também, reconhecida por ela. O respeito e o interesse pelo aprendizado dos alunos configuram, sem dúvida, o uso do componente afetivo, assim como a comunicação efetiva se dá pelo uso do componente comportamental e a capacidade de compreender as necessidades dos alunos pelo componete cognitivo. Isso parece manter os alunos seguros, compreendidos, acolhidos e, consequentemente, motivados para o aprendizado.

É possível identificar o uso dos componentes cognitivo, afetivo e comportamental na prática pedagógica da Profª. Onda, esperados naqueles professores que utilizam da empatia nas relações com seus alunos.

Hoje é um novo dia
De um novo tempo que começou
Nesses novos dias, as alegrias
Serão de todos, é só querer
Todos os nossos sonhos serão verdade
O futuro já começou. (Marcos Valle)

O professor de número 22 que batizei como "Alvorecer" — Primeira claridade da manhã[29] — Que traz em si a esperança, a confiança para um dia melhor — tem 44 anos, é graduado em enfermagem há 16 anos e Mestre em Enfermagem na área de Saúde Coletiva e, tem ainda, formação em Teologia e Gestão de Educação Superior. Foi citado por 04 dos 24 alunos informantes, totalizando 4,04% das 93 citações, como um professor que facilitou o processo de aprendizado.

Três dos informantes responderam ao questionário eletrônico e um foi submetido à entrevistada gravada em áudio. Isso prejudicou a análise das informações, tendo em vista que o conteúdo das falas é sempre mais abrangente do que a da escrita.

O Prof. Alvorecer, lembrado por quatro alunos como um professor facilitador do aprendizado, obteve um número menor de citações em relação a outros sujeitos deste estudo. Um dos predicados citado por todos os alunos foi o conhecimento do professor. Essa qualidade foi referida com muita ênfase, sugerindo um nível de conhecimento que surpreendia, como por exemplo:

> [...] O seu farto conhecimento na área também me estimulava a querer estudar mais e aprender mais (Q, 28 anos 8º P);
>
> [...] Vasto conhecimento sobre a matéria em questão (L, 27 anos 8º P).
>
> O professor tem que ter uma visão maior. Tem que apresentar essa visão para o aluno [...]. Eu acredito que ele (o professor) tenha produzido isso, não é? (C, 29 anos 8º P).
>
> [...] grande conhecimento teórico (Q, 28 anos 8º P).

Essas falas configuram-se ao que Comenius já considerava importante para o aprendizado. Ele julgava possível ensinar tudo a todos, o "tudo" referia-se à qualidade, isto é:

---

[29] "alvorecer", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, http://www.priberam.pt/dlpo/alvorecer [consultado em 28-11-2013].

ensinar todas as artes, todas as ciências, os bons costumes e a piedade (COMENIUS, 1978). Também Sêneca (por volta de 04 a.C, 65) alertava sobre a importância de uma educação para a vida: “não se deve ensinar para a escola, mas para a vida” (GADOTTI, 1977).

A busca do conhecimento, em outras esferas, além da ciência da enfermagem, assim como a demonstração do envolvimento do professor com a profissão, parece estimular os alunos na produção do conhecimento. É o que mostra o recorte a seguir:

> O que eu mais gostei nesse professor foi o seu gosto pela profissão e sua vontade de lutar por melhores condições para todos os profissionais. [...] Características que me fizeram admirá-lo: Vontade de lutar, estimular os alunos e grande conhecimento teórico (Q, 28 anos 8º P).

O gosto pela profissão percebido pela aluna pode revelar outros sentimentos, como disse Platão — o *Eros*, que é simultaneamente, desejo, prazer e amor, tanto pela ciência em que o professor atua como na atividade de ensino. Platão valoriza a presença do amor pelo que faz e pelos alunos, pois a confiança que se deposita neles é consequência da atitude de amor e de respeito.

Amar e respeitar o aluno exige do professor atitudes naturais dos componentes afetivos e comportamentais. O desenvolvimento desses componentes é essencial para atitudes empáticas, pois sentimentos de amor e respeito com o outro é que aflora o desejo de ajudar outrem, característica importante nos processos empáticos.

O recorte a seguir reforça o amor que o professor tem pela atividade que desenvolve — o ensino — assim como o desejo de ajudar os alunos estando atento às suas necessidades, demonstrando isso por meio de comunicação efetiva quando procura sanar as suas dúvidas da melhor forma.

> Comunicação efetiva, sempre atencioso com os alunos, procurando sanar dúvidas da melhor forma possível [...] Segurança, prazer em ensinar, competente, assíduo (L, 27 anos 8º P).

Isso sugere que nas relações com seus alunos o professor tenha atitudes empáticas. Conforme Falcone (2000), prestar atenção, compreender, aceitar e acolher são elementos importantes nos processos empáticos, mas entende que verbalizar isso é a forma mais eficiente para demonstrar compreensão acurada das necessidades do outro.

Outra referência que despertou a atenção está no depoimento abaixo:

> Ele é um professor atencioso, está sempre de olho nos alunos [...] Eu gosto desse perfil de professor que é atencioso. E, ao mesmo tempo, que ele é atencioso ele deixa o aluno se movimentar. E teve uma coisa muito legal agora no 8º semestre, que a gente tem a matéria Saúde e Cidadania. Eu acredito que ele tenha inovado, em alguns momentos. As aulas foram menos expositivas, mais dialogadas, mais debatidas e, eu acho que isso fez com que o aluno se movimentasse, não é? O aluno tem que movimentar. O aluno não pode se sentir acomodado. Todo mundo que se sente acomodado não vai atrás de nada. Ele fica esperando o professor com a aula pronta e, aí o professor passa a aula pra ele ou ele faz algumas anotações e vai estudar. O aluno não pode ser "autista" e pensar só naquele conhecimento. A gente está num curso da área da saúde, então, desde o primeiro momento que a gente entra na faculdade, lá no início da sociologia que diz que o individuo é um individuo integral, ele não pode ser tratado de jeito nenhum sobre um aspecto só da formação. O professor tem que ter uma visão maior. Tem que apresentar essa visão para o aluno. O aluno tem que se sentir instigado, cutucado a enxergar outros aspectos. Então eu acredito que ele (o professor) tenha produzido isso, não é? Porque o aluno, nós, alunos, somos extremamente acomodados. Quanto menos problema, menos rolo, melhor. Rolo que eu digo é ter que estudar, é ter que aprender de outras formas. A gente aprendeu que aprender é só assistir aula ou então pegar um livro da área e ler. (C, 29 anos 8º P).

Essa fala evidencia o uso do diálogo pelo professor, estimulando os alunos à participação, concedendo a liberdade de movimentos. Situação apropriada para desenvolver a criatividade e co-responsabilizar-se pela construção ou reconstrução do conhecimento.

Como diz Paulo Freire (1975 1997): o diálogo nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé e de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica e, quando os dois polos do diálogo se ligam, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de empatia entre ambos.

A fala do aluno, acima, mostra que esse professor vai além da informação restrita sobre o conteúdo técnico-científico da disciplina, contemplando conhecimentos amplos e necessários à formação do profissional cidadão. Complementa sobre os predicados do professor dizendo:

> Pontualidade, aulas diversificados onde o aluno é levado à comparação e ao resgate do seu aprendizado, o que eu chamo de aplicabilidade do conhecimento [...] (C, 29 anos 8º P).

Vê-se, então, que o aluno através do método desenvolvido pelo professor, utilizando conhecimentos prévios do aluno para o novo, desperta sua confiança em aplicar o conhecimento recebido na sua prática, conforme a Teoria da Aprendizagem Significativa.

Os predicados referidos ao Professor Alvorecer estão apresentados no Quadro 10 e foram agrupados nas quatro características previamente definidas.

Quadro 10 – Características do professor Alvorecer, expressas pelos alunos e sua frequência.

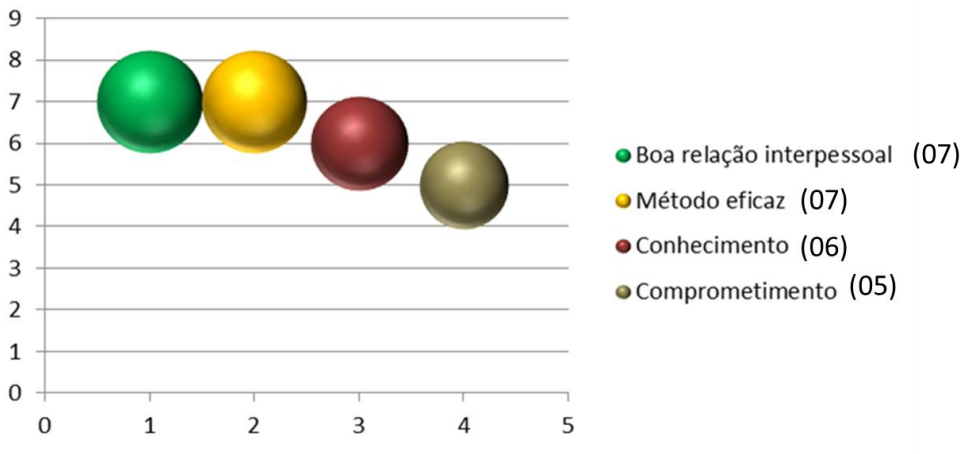
Característica	Frequência	%	Expresso pelos alunos como
Boa relação interpessoal	07	28%	Procura sanar as dúvidas do aluno. Atencioso Capacidade de diálogo Transmite segurança Estimula autoestima.
Método eficaz	07	28%	Deixa o aluno se movimentar. Estimula o aluno. Aulas diversificadas Leva o aluno a resgatar o seu conhecimento. Mostra a aplicabilidade do conhecimento adquirido. Inovador Apresenta uma visão maior ao aluno instigando conhecimento além da formação técnica.
Conhecimento	06	24%	Grande conhecimento teórico Competente Comunicação efetiva.
Comprometimento	05	20%	Espírito de luta às melhores condições de trabalhos a todos os profissionais. Assíduo Prazer em ensinar Gosta da profissão.
TOTAL	25	100	

Nota: Construção da autora

Em relação às características apresentadas no Quadro 06, A Boa Relação Interpessoal e Interpessoal. 28% dos predicados referidos ao Prof. Alvorecer como responsáveis pelo seu Método Eficaz alcançaram 28% das citações, seguido do Conhecimento com 24% das citações e o Comprometimento com 20%.

É possível observar que existe um equilíbrio na distribuição dos predicados quando agrupados nas quatro características trabalhadas neste estudo, como mostra o Gráfico 06.

Gráfico 06 – Características do professor Alvorecer referidas pelos alunos



Nota: Construção da autora

Apesar do equilíbrio em relação ao número de citações relacionadas à Boa Relação Interpessoal, Conhecimento, Comprometimento e Método Eficaz, no que se refere ao último predicado, este recebeu sete indicação de predicados diferentes para essa característica. Isso sugere que é esse conjunto de características — conhecimento do professor, sua capacidade de se relacionar bem com os alunos e o comprometimento com o processo de ensinar — que dá condições ao professor de aplicar um Método de Ensino eficaz para o bom aprendizado o aluno.

Após a análise das informações oferecidas pelos alunos, considerei que o professor Alvorecer apresentava significativos elementos de um individuo empático.

Da entrevista com o referido professor, dada a riqueza de informações prestadas por ele, decidi analisá-las no seu todo, isto é, recortei apenas os trechos repetidos ou sobre detalhes que não me pareceram estar vinculados à proposta das questões selecionadas para entrevista. Considerei sua fala semelhante a uma dissertação sobre a sua formação e atuação como professor.

Ele já inicia descrevendo-se assim:

> [...] Primeira coisa que eu considero é que o professor tenha domínio daquilo que ele está se propondo ensinar os alunos. Porque o aluno presta muita atenção a isso, se o professor tem domínio do conteúdo ou não. Então, quando o professor tem domínio e passa segurança, ele consegue prender mais o aluno. Outro ponto que eu considero, também, é o professor saber ter um diálogo com o aluno. Dialogar com o aluno, trazendo o conteúdo que ele está dando para a realidade

que o aluno está vivendo. Então, quando o professor traz um conteúdo e contextualiza na realidade vigente que o aluno está vivendo, o aluno se empolga com a disciplina porque aí ele vê que não é uma coisa tão abstrata, tão longe da vida dele, mas que pode estar presente na sua vida. E outra coisa que eu acho importante é a simplicidade, não é? Eu acho que quando você é simples, você é humilde, você consegue fazer com que as pessoas se aproximem mais de você. Melhora a relação. E o ensino aprendizagem depende muito da relação afetiva entre docente e discente, Se não houver essa relação... (Prof°. Alvorecer)

Mas eu acho que é a questão de eu trazer sempre, como eu falei, o conteúdo para a vida prática e também porque eu sempre trago a questão da politização do aluno. A importância de você ser um profissional politizado. Então, eu sempre mostro para os alunos aquilo que nós estamos vivendo e aquilo que nós poderemos estar vivendo, a partir do processo de politização do profissional [...]. Também, eu trago muito para os alunos a minha experiência de vida. Então, como eu sou um professor que tive uma vivência prática muito grande, não entrei na docência só de cabeça [...], Então, o aluno vê que aquilo que eu coloco pra ele, não é só uma teorização. Mas é uma Vivência. Como diz na fenomenologia: é o mundo que eu vivo que faz parte de mim. Então quando o aluno sente isso ele... Eu acho que isso é que faz que eu me aproxime do aluno. E eu também procuro levantar muito a autoestima do aluno. Porque eu acho que isso é importante e todo professor deveria fazer isso. Levantar a autoestima do aluno de enfermagem (Prof° Alvorecer).

Eu acho que sou uma pessoa simples. Eu acho que dou abertura para as pessoas. Eu dou abertura para o aluno se aproximar de mim. Eu não me fecho numa redoma como aquele bichão que sabe tudo, intocável, nem me visto de arrogância para manter o aluno distante de mim. [...] Eu sou aberto. Eu passo para o aluno que eu estou aberto, para dialogar, para conversar, para sentar com ele e construir junto. Eu acho que é a simplicidade pela qual eu conduzo o processo de ensino. Eu sou muito sincero. Então eu acho assim, a transparência junto com a simplicidade é que me aproxima do aluno ou o aluno se aproxima de mim, não sei (Prof° Alvorecer)..
Desde que eu era criança eu sempre quis ser professor. Eu sempre sonhei em um dia ser professor. Então, acho que ser professor, como dizia Paulo Freire você não se faz professor, você nasce professor. Então, eu acho que estava na minha alma isso, de ser professor. [...] Então, eu acho que isso contribuiu. Outra coisa que me fez tentar, talvez, ser um professor diferente foi a minha experiência enquanto acadêmico. Porque eu tinha professoras na minha graduação que eu dizia assim: Quando eu for professor eu não quero ser igual a ela. Eu quero ser totalmente diferente dessa professora. Eu não quero reproduzir na minha prática docente o que eu estou vivendo enquanto aluno de graduação. Essa imagem foi se construindo. Eu tenho que ser um professor diferente. Então, eu acho que juntou as duas coisas. Eu acho que tenho uma vocação muito grande para ser professor. Eu nasci com essa vocação e juntou com essa minha vivência negativa na graduação, que eu disse pra mim mesmo: eu não quero reproduzir isso que eu estou vivendo aqui. Eu não quero ser esse professor arrogante, eu não quero ser esse professor que não tem domínio de conteúdo, mas se reveste de arrogância para manter o aluno distante e nem quero ser um professor injusto. Eu quero acreditar no potencial das pessoas. Eu quero acreditar que cada aluno na sua maneira de ser tem um potencial e que eu posso contribuir para que ele desenvolva. Então, eu acho que é isso que me tornou o que eu sou, o professor que eu sou.

Cheio de imperfeição, mas sempre buscando melhorar, não é? O melhor para o aluno. Buscando mostrar para o aluno que a gente pode mudar a realidade da enfermagem, não é? Que é possível e que o aluno não tem que só ter conhecimento técnico. E, eu acho que outra coisa que contribui também nessa minha relação com o aluno é que eu sou muito eclético nas minhas aulas. Eu não me prendo só no conteúdo técnico, eu não me prendo só naquilo dali. Eu trago para o aluno uma gama de conhecimento, de vivências que vai além do mundo da enfermagem, entendeu? [...] Eu mostro para o aluno que tem um olhar maior. Eu sempre digo que o professor tem essa missão: Não é formar o técnico, mas é formar o profissional cidadão. Com a consciência cidadã (Prof° Alvorecer)..

Na enfermagem, eu tive duas professoras que eu tive como referência. Uma era uma mulher que apesar de ser já uma senhora de idade avançada, tinha quase 70 anos, passava sempre pra gente uma esperança de ir buscar o novo. Ela sempre estava se atualizando, ela sempre estava estudando, ela sempre estava buscando o novo. Ela era uma professora atemporal. Ela não era presa a paradigmas. Ela sempre buscava reconstruir o conhecimento e o significado. Essa professora marcou em mim até hoje. Principalmente na área de Saúde da Família. Foi ela quem fez me apaixonar por Saúde da Família. A outra professora também era uma senhora. Você veja, num quadro de 40 professoras só duas é que foram referência pra mim, não é? Essa outra era professora de Educação em Saúde e, ao contrário das outras, ela era muito acessível. Ela permitia que a gente se aproximasse dela. Ela fazia isso que eu tento fazer, ela trabalhava a autoestima do aluno. Eu estudei Teologia, estudei Gestão e estudei Enfermagem. Dos cursos que eu fiz, o curso que eu tenho mais saudades, em todos os sentidos, da relação professor-aluno, da relação aluno-aluno, que marcou muito na minha vida, que eu nunca vou esquecer foi o curso de Teologia. [...] Eu também tenho essa referência desses professores do meu curso de Teologia. [...] (Prof° Alvorecer).

[...] Quando eu estava no Ceará, eu tive uma oportunidade de ter uma aula com o Paulo Freire. [...] foi um ano antes de ele falecer. E ele ensinou uma técnica. Ele falava que o professor deve começar o conteúdo sempre partindo da realidade do aluno, nunca partir do conteúdo, mas sim daquilo que o aluno está vivendo. E ele ensinou uma técnica muito simples que eu nunca vou esquecer, chamada mapeamento semântico. Então a partir daí a gente vai construindo conhecimento. A partir daquilo que o aluno tem. Ou seja, eu nunca vejo o aluno como um recipiente vazio de conhecimento, mas eu trago para o aluno o conhecimento que está em latência dentro dele. E aí o aluno participa da aula, o aluno se coloca... Eu uso esta estratégia, que pra mim é uma metodologia ativa. [...] Porque ele disse assim: Educar o outro só se educa a partir do mundo que o outro está inserido. Se eu vou educar a partir do mundo externo a ele eu nunca vou conseguir. Eu nunca esqueço essas palavras dele. Foi uma única vez que a gente teve essa oportunidade, e marcou para minha vida (Prof° Alvorecer)..

Eu acho que o professor, recentemente eu falei isso para uma orientanda minha, da residência, porque ela cometeu uma atitude que eu achei que foi inapropriada e indisciplinar e eu chamei a atenção dela. Aí eu coloquei pra ele que Padre, Professor e Pai são três homens que têm uma missão em comum, que é disciplinar. Eu acho que o professor quando ama os seu alunos ele cuida, mas ele também disciplina. Eu sou um professor amigo, mas na hora de chamar a atenção do aluno, disciplinar o aluno, eu não fujo da minha função de disciplinar [...]. O meu aluno pra mim é como se fosse um filho,

> entendeu? Um filho que eu tenho que formar, que eu tenho que educar. O sucesso do meu aluno é o meu sucesso. O insucesso do meu aluno é o meu insucesso [...] (Prof° Alvorecer).

Após analisar o conteúdo desta entrevista e comparando-a com o conteúdo das entrevistas dos alunos, percebi que este professor, de fato, faz a diferença para o aprendizado dos seus alunos. Sua fala espelha em todas as suas faces aquilo que os alunos vêem nele. A aproximação proporcionada pelo diálogo constante, a preocupação em ser um mediador entre o conhecimento técnico disponível e a realidade do contexto social em que estão inseridos. Isso certamente leva-o a contribuir para a formação do profissional cidadão. Ao mesmo tempo, estimula a autoestima e valoriza a profissão escolhida — Enfermeiro.

Outro aspecto importante notado na sua fala é a formação eclética que possui, bem como ter referenciais teóricos que o orientam na sua prática pedagógica, possibilitando utilizar métodos e técnicas de ensino mais provocativas. Desse modo, instiga os alunos a participarem ativamente das aulas e pelo gosto em aprender.

Percebi, também, que ao desenvolver o processo de ensinar e aprender coloca o sentimento positivo do “amor”. Isso deixa entrever que ele busca o que de melhor existe das teorias humanista e progressista.

Conforme Paulo Freire (1997) uma relação de empatia na procura de algo deve contemplar atitudes de amor, de humildade, de espírito crítico, de esperança, de confiança e criatividade. Corroborando com esse pensamento fico segura para chamá-lo de professor empático.

Palavras agradáveis são como favo de mel: doces para a alma e medicina para o corpo. (Deschanel).

A professora de número 08 passo a chamá-la de Profa. Mel — Doce e suave como diz a entrevistada (G, 24 anos 8ºP) — "tinha aquele jeitinho doce".

A Profa. Mel tem 53 anos, é graduada em enfermagem há 34 anos e Doutora em Enfermagem. Citada por 04 dos 24 alunos informantes totalizou 4,04% das 93 citações, como uma professora que facilitou o processo de aprendizado.

Três informantes responderam ao questionário eletrônico e uma foi submetida à entrevistada gravada em áudio. Certamente, isso prejudicou a análise das informações, tendo em vista que o conteúdo das falas é sempre mais abrangente do que a escrita.

A Profa. Mel, citada por 04 alunos como professora facilitadora do aprendizado, obteve o menor número de predicados do estudo.

A aluna entrevistada se referiu a Profa. Mel como:

> Ah! A Profa. Mel é um amorzinho, não é? Ela é assim, por mais que o assunto seja... Porque realmente, até ela já confessou que o assunto não é aquele... Enfim, a Mel tinha aquele jeitinho doce e aí acabava que ninguém conseguia ficar dormindo. Ela vinha com aquele jeitinho dela: O! Você não quer lavar o rosto? Aí todo mundo ficava acabado e, por causa do jeitinho dela acabava acordando, ficava com dó por que ela vinha com aquele jeitinho: Não quer lavar o rosto? Aí a pessoa levantava e, já estava morrendo de vergonha com a doçura dela, não é? Porque qualquer um já ia mandar gritando. E ela tinha um poço de conhecimento, então tinha todo um contexto que ajudava (G, 24 anos 8ºP).

Esta fala mostra que a "doçura" faz parte da personalidade da professora, característica própria das pessoas afetuosas. Mas isso deixa transparecer, também, que o seu movimento em sala de aula se dá de forma suave.

As demais alunas mencionaram as professoras, por meio do questionário eletrônico, com as seguintes referências:

> Facilidade em comunicar, transmite informação de forma clara e objetiva, tem domínio de vocabulário amplo. Habilidade em direcionar os assuntos. Compartilha experiências pessoais. Passa segurança do que fala, através da fala, do olhar (S, 22 anos 8ºP).

> Comunicação afetiva. Sempre atenciosa com os alunos procurando sanar as duvidas da melhor forma possível, vasto conhecimento sobre a matéria em questão (M, 22 anos 8ºP).
>
> Segurança, prazer de ensinar. Competente e assídua. (L, 27 anos 8º P).

Pelas referências dessas alunas, percebi que predicados como da boa comunicação e conhecimento estão claramente reconhecidos. Outros predicados como o uso do método e comprometimento também estão evidenciados. Esse conjunto de predicados relacionados permite dizer que a professora Mel é dotada de elementos que indicam um professor empático.

Vale lembrar que o conteúdo dos questionários eletrônicos se apresenta de forma concisa, sem o detalhamento expressivo de uma entrevista. Isso fez com que as referências à Profa. Mel fossem limitadas. A comunicação clara e afetuosa, referida pelas alunas, apresenta a qualidade reconhecida por Paulo Freire (1997) como aquela que permite uma sintonia entre o emissor e receptor da mensagem através do diálogo horizontal.

Os predicados referidos à Professora Mel estão apresentados no Quadro 11 e foram agrupados nas quatro características previamente definidas:

Quadro 11 – Características da Professora Mel, expressas pelos alunos e sua frequência.

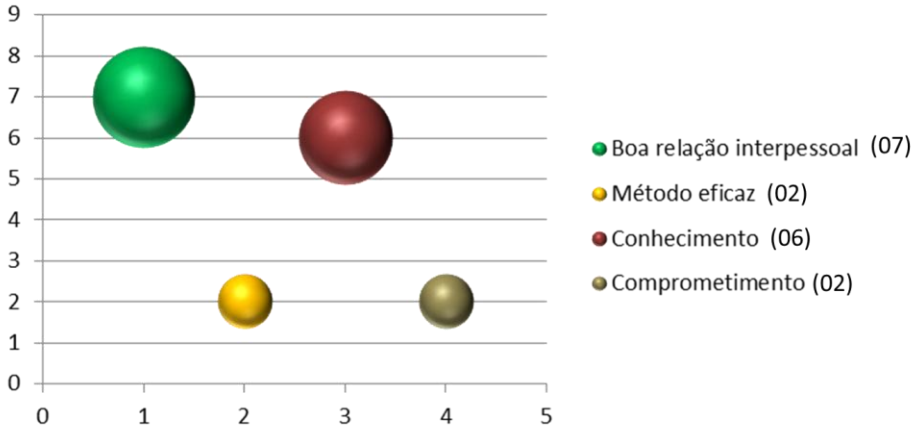
Característica	Frequência	%	Expresso pelos alunos como
Boa Relação Interpessoal	07	41,18%	Demonstra afeto (doçura) Compartilha experiências pessoais. Atenciosa Procura sanar as dúvidas Simpatia Transmite segurança.
Método Eficaz	02	11,76%	Transmite informação de forma clara e objetiva. Habilidade para direcionar o tema.
Conhecimento	06	35,30%	Vasto conhecimento Facilidade de comunicação Domínio de vocabulário amplo Competência Comunicação afetiva
Comprometimento	02	11,76%	Prazer em ensinar Assiduidade.
Total	17	100	—

Nota: Construção da autora

Em relação às características apresentadas no Quadro 11, a Boa Relação Interpessoal alcançou 41,18% dos predicados referidos à Profa. Mel, seguido do Conhecimento 35,30%, Método Eficaz e Comprometimento 11,76%.

Há equilíbrio entre a Boa Relação Interpessoal e Conhecimento, assim como entre Método Eficaz e Comprometimento. Mas é possível observar que existe maior valorização dos predicados relacionados à Boa relação Interpessoal e Conhecimento, quando agrupados nas quatro características trabalhadas neste estudo, como mostra o Gráfico 07.

Gráfico 07 – Características da professora Mel referidas pelos alunos



Nota: Construção da autora

Na entrevista com a professora, foi possível abstrair elementos importantes para formar uma ideia mais concreta sobre o seu perfil.

Esta entrevista se deu num clima tranquilo. O comportamento da professora Mel foi "doce", com total disponibilidade. Ela inspirou confiança naquilo que disse. Isso pode ser constatado no que transcrevo a seguir:

> Eu não sei muito bem o que eu sou para o aluno. [...] Eu percebo que, às vezes, eles me acham exigente. Eu percebo que, às vezes, eles têm certo receio. Por exemplo, os alunos do Mestrado, eles têm certo receio do meu olhar sobre aquilo que eles estão fazendo. Como se os meus critérios fossem mais rigorosos [...] eu não sei se isto é alguma coisa que tem a ver comigo ou se isto é uma representação que eles têm de mim. Se isso está relacionado com o modo sério que eu tenho para colocar as coisas, sabe? Eu não sei! [...] eu também não sei te dizer em que medida isso interfere na aprendizagem. [...] Eu sinceramente acho, não sei se eles acham que eu sou uma pessoa compreensiva. Eu faço um esforço para compreender essa pessoa [...] (Profa Mel).

Neste recorte, observei que ela tem consciência do seu comportamento. O que pode significar sentimentos de humildade e receio que os alunos sintam nela muita formalidade e rigor. É notória a sua preocupação em melhorar essa postura:

> Eu trabalho com outra professora e ela é bem diferente de mim, porque ela é expansiva, mais comunicativa, bastante afetiva, não é? Ela traz os alunos para ela. Então às vezes, eu não entendia muito porque que eles faziam muito esse movimento na direção dela e não pra mim, porque eu me via tão comprometida com eles, entendeu? Tão atenta àquilo que eu via necessário na aprendizagem, tão comprometida com o aprendizado deles. E, digamos: Eu queria o mesmo retorno (risos). E eu demorei a entender que na realidade os processos de interação, de aprendizagem, de ensino, envolvem tantos elementos, não é? E que está além desse conhecimento, desse desejo que o aluno aprenda. [...] se eu estou fazendo de um jeito e vejo que aquilo não está dando certo, eu mudo. Vou por outro caminho. E eu acho que eles percebem isso, que a questão pra mim não é cumprir o calendário. A questão pra mim é eles aprenderem aquilo que é importante (Profª Mel).

Mais uma vez, ela se reconhece como uma pessoa "séria", porém comprometida com o aprendizado do aluno. No entanto, ela confessa o desejo de ser mais expansiva, comparando-se com a professora com quem trabalha. Mostra um esforço ao procurar aproximar-se dos alunos, chegando a atitudes mais afetuosas e de compreensão, conforme relata:

> Uma coisa que eu tenho feito, apesar de eu não ser uma pessoa bastante comunicativa e que faz graça, eu tenho tentado ser mais carinhosa com eles, entendeu? Eu dou abraço neles, eu dou beijo. Se eles têm, por exemplo, um prova no dia seguinte e eu vejo que eles estão tensos por causa daquilo e eu vejo que a aula já não está rendendo mais, eu não fico forçando eles ficarem na sala, entendeu? Não é que eu libero e não os responsabilizo por alguma coisa. Eu tento levar em consideração o que eles estão vivenciando [...] (Profª Mel).
>
> [...] Eu acho que eu tenho habilidade para compreender. Eu tenho um compromisso muito grande. [...] Quando o aluno fala assim: Esse professor é tudo de bom. Eu acho que ele se abriu para o aluno, para a história dele, para o momento da vida dele, onde o que ele estava precisando não era que você, digamos assim, ajustasse uma condição para ele aprender melhor. Mas que você olhasse pra ele pessoa entendeu? [...] Inclusive eu acho que isso resulta uma coisa positiva para aquele aluno. Às vezes, é uma ponte muito significativa pra ele, pra vida dele, pra vida profissional dele e, eu acho que, às , é significativo pra você, também. (Profª Mel).

Atitudes de compreensão, afeto e oferta de ajuda indicam predicados que compõem a característica de pessoa empática. Para Rogers (1977) a compreensão empática significa ir além de um entendimento exterior sobre os pensamentos e sentimentos de outra pessoa. Expressa compreendê-la de dentro. Ela complementa:

> [...] As pessoas são diferentes, elas se colocam de modo diferente. Eu sempre tenho isso como referência para pensar as coisas. E eu tenho isso como referência para pensar nos processos dos alunos. (Profª Mel).

Essa compreensão, de acordo com Morin (2008 p. 159)

> [...] é fruto de uma mimese psicológica que permite reconhecer ou mesmo sentir o que sente o outro. A compreensão, portanto, comporta uma projeção (de si para o outro) e uma identificação (com o outro), num duplo movimento de sentido contrário formando um ciclo.

Na tentativa de assumir momentos lúdicos na sua prática pedagógica, procura fazer um esforço, mesmo que esse provoque um resultado inesperado. Sobre isso, a professora Mel relata:

> [...] eu não sou uma pessoa que brinca e que faz piada... Se eu começo a fazer isso eu fico ridícula (risos). Você sabe que uma vez eu brinquei, eu fiz uma brincadeira em relação a uma prova, e disse que a prova iria estar difícil. E, você acredita que os alunos chegaram até fazer uma reunião por causa disso? Eles acharam que era sério! (risos). É que quem normalmente quem fala sério quando vai brincar... (risos).

No recorte seguinte, a Profª. Mel declara seu desejo de estar próxima aos alunos, por entender que isso facilita reconhecer suas dificuldades e estabelecer melhor interação, possibilitando que, tanto os alunos quanto a professora, sintam-se mais soltos. Aproximar-se das pessoas significa um passo para a empatia, conforme os referencias sobre o fenômeno da empatia (ROGERS, 1977; FALCONI, 1998, 1999, 2008; DE WALL, 2010):

> [...] quando eu voltei do doutorado, que eu estava na coordenação de ensino e depois na direção, que meu contato era pontual com os alunos da graduação... Gente, eu sofria tanto! Porque eu não conseguia estabelecer uma interação com eles [...]. Então, eu amei quando eu fui para uma disciplina que eu fico com eles do inicio ao fim [...]. Então [...] eu acompanho mais o processo deles, eu sei exatamente quem está tendo dificuldades, onde está tendo dificuldade, eu administro melhor todo o processo deles, entende? Daí eu consigo estabelecer uma interação melhor, eu dialogo mais com eles, eu aprendo o nome de todos eles. E aí sim, eles começam a se soltar mais comigo e eu mais com eles (Profª Mel).

Pelo recorte que segue percebi que a Profa. Mel procura utilizar, para construir ou reconstruir conhecimentos, uma trajetória metodológica que possibilita uma interação ativa com os alunos. Ela diz firmar-se nessa atitude no que aprendeu fazendo pesquisa. Desse

modo, é possível identificar nela uma habilidade para sair de um método tradicional como a exposição oral, para um método participativo.

> [...] Do ponto de vista de organização eu acho que o que me ajudou muito foi essa experiência com a pesquisa. Eu me dei conta de como você usar o conhecimento para dar conta de uma situação problema, faz você significar o conhecimento. Então é essa lógica que eu uso na disciplina inteira. [...] Eu não sou muito de pegar a metodologia ou a técnica e aplicar de modo muito certinho. Eu uso uma lógica, entendeu? Que é a lógica da pesquisa para tentar orientar o meu processo de ensino. [...] E isso que eu acho que tem dado certo. Então eu os vejo construindo e aprendendo o processo de construção. Talvez até organizar a aula dessa forma tire um pouco da formalidade de você estar lá na frente e dar aquela aula formadinha, expositiva, sabe? Então você circula na sala, você conversa com todo mundo. Eles te chamam e falam: Vem aqui professora, senta aqui, me ajuda aqui. Ah! Professora é desse jeito? Então você interage o tempo todo [...] (Profª Mel).

Essa forma de trabalho está recomendada por diversos teoristas como, por exemplo, Masetto (1996), Demo (1994), Moreira e Masini (1982) que dizem ser a participação dos alunos na construção do conhecimento essencial para um aprendizado significativo.

Portanto, a Profª. Mel pelos predicados referidos e sua transparência ao relatar como procura realizar seu "que fazer" indica poder ser considerada uma professora que reúne elementos para mover o fenômeno da empatia.

7.2 Interpretação referencial

Sobre o conjunto dos professores aqui analisados, entendi que todos apresentam predicados de uma pessoa empática, embora mostrem diversidade em relação ao fenômeno da empatia, seja na utilização dos seus componentes — cognitivo, afetivo e comportamental — seja na compreensão da importância desses fatores, como contribuintes no processo de ensinar e aprender.

Isso, porém, parece não prejudicar os alunos, uma vez que esses os qualificaram como facilitadores do seu aprendizado. A empatia aparece, então, como essencial não só com relação ao aprendizado, mas, também, no seu processo de formação, contemplando o desenvolvimento da sua autoestima, valorização da profissão escolhida e seu papel como cidadão no contexto social em que estão inseridos.

Na minha percepção, esses professores que vivenciam a empatia de um modo expressivo, podem despertar no aluno a importância das atitudes de afeto, compromisso, e de

ensinar para a vida, conforme o pensamento de estudiosos da educação, desde Comenius até os contemporâneos, principalmente pelo exemplo que oferecem.

Pelo já apresentado sobre as informações obtidas, a análise dessas e o conteúdo do referencial teórico consultado sobre a Empatia e sua relação com o processo de ensinar e aprender, é possível sugerir com certa segurança que:

- A empatia constitui uma virtude, que a partir do seu estágio natural, pode evoluir quando somada a conhecimentos sobre comportamento humano e exercícios envolvendo a interação social.
- A empatia desencadeia um processo de atitudes e comportamentos, que, quando presentes no professor, favorece sua eficiência no processo de ensinar e de aprender.
- Contemplar no currículo do curso de enfermagem, maior peso para disciplinas relacionadas às ciências humanas (filosofia, psicologia, pedagogia, antropologia) e da saúde como a neurociência, pode representar um avanço na formação do enfermeiro.
- O conteúdo oferecido por essas disciplinas pode contribuir para desenvolver ou aprimorar sua habilidade empática, tornando-o, de fato, um profissional mais preparado para as ações de ensinar e cuidar.
- Também, junto aos professores que ainda não desenvolveram essa habilidade, oportunizar atividades para desenvolver a empatia.
- Por entender que a dinâmica do ensino é simultaneamente intelectual, emocional e relacional, é necessário que se pense na habilidade empática como essencial para o professor desempenhar sua prática pedagógica.

Para apreciação geral das características citadas pelos alunos em relação aos professores definidos como empáticos, apresento os dados na Tabela 05.

Tabela 05 – Conjunto de características citadas pelos alunos em relação aos professores facilitadores do aprendizado.

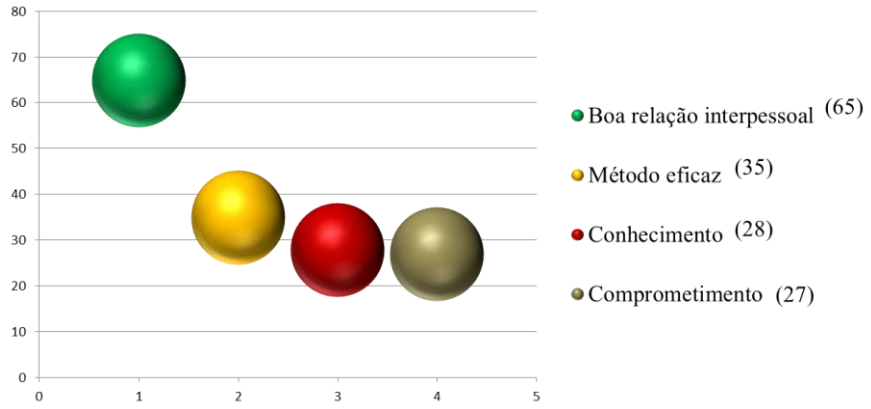
Características	Sol	Brisa	Onda	Alvorecer	Mel	Total
Boa relação interpessoal	14	15	22	07	07	65
Método eficaz	08	09	09	07	02	35
Conhecimento	07	05	04	06	06	28
Comprometimento	06	03	11	05	02	27

Nota: Construção da autora

Aqui, também, o destaque se dá para a “boa relação interpessoal”. Contudo, deve-se considerar que o predicado “conhecimento” pode ser aquele já esperado pelos alunos, deixando de merecer maior atenção.

Esses dados, também, são apresentados no Gráfico 08, mostrando maior valorização das características relacionais nos professores que facilitam o aprendizado, na percepção dos alunos.

Gráfico 08 – Conjunto de características citadas pelos alunos em relação aos professores facilitadores do aprendizado.



Nota: Construção da autora

8. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Ao término desta investigação posso afirmar que, a partir do conteúdo obtido das entrevistas com os alunos — informantes e, posteriormente com os professores — sujeitos da pesquisa, assim como do absorvido das leituras bibliográficas somados, encontrei condições que me permitiram alcançar o resultado apresentado. Para tanto, dediquei um esforço intensivo e sentimento de compromisso com a verdade. Porém, confesso que isso constituiu uma tarefa prazerosa que mostrou o grande caminho para alcançar um conhecimento mais vasto sobre o tema investigado e, como professora do curso de enfermagem, me ver na condição de eterno aprendiz.

Esta investigação apresenta resultados que evidenciam o alcance dos objetivos propostos

— Analisar se professores que formam enfermeiros em uma universidade pública, vistos pelos alunos como facilitadores do aprendizado, apresentam características de pessoa empática

— Compreender se o uso da empatia, no trajeto pedagógico é utilizado como instrumento teórico metodológico, facilitador do processo de aprender.

Pela análise efetuada considero que, do quadro de professores do curso de enfermagem estudado, um pequeno número pôde ser incluído na amostra da investigação, a partir das informações obtidas junto aos alunos escolhidos para indicarem professores por eles entendidos como facilitadores do seu aprendizado, bem como das suas características.

Esses professores, de acordo com as informações dos alunos entrevistados, apresentavam predicados que, quando relacionados aos referencias teóricos consultados, colocava-os como indivíduos portadores de elementos que compõe a empatia.

Esta investigação revelou, também, que a habilidade empática desses professores, vem em parte da sua história pessoal, mas também, pela participação em atividades que propiciavam uma interação social intensa, aperfeiçoada por aprendizagem sobre relações humanas. Isto está apresentado na figura da Boneca Russa criada por De Wall (2010) que considerei uma ilustração apropriada para mostrar a evolução da empatia.

Fica patente que o caminho percorrido para realizar esta investigação exigiu esforço, paciência e persistência, porém, trouxe como recompensa a satisfação de encontrar um alento para continuar trabalhando na docência, ponderando que:

- A emoção interfere no processo de retenção de informação.
- É preciso motivação para aprender.
- A atenção é fundamental no aprendizado.
- O cérebro se modifica em contato com o meio por toda a vida e, a formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio.

Considero que esses elementos são imprescindíveis para o processo de um aprendizado significativo, constituindo o que considerei como pilares da aprendizagem.

Por fim, sublinho, também, que minhas intuições e reflexões para análises à questão cardeal que me moveu na travessia da pesquisa se deram com a companhia dos autores consultados em sentido bem concreto, fato já comum num tempo de globalização de conhecimento, quando as distâncias são encurtadas entre pesquisadores e leitores.

Assim, os autores que me apoiaram teoricamente não o fizeram mais pelo que li deles em suas obras *prêt-à-porter*, mas também pelo que me intuíram, *vis-à-vis*, no encontro com os sujeitos da investigação. Eis o que tomei como referências vivas ou como o *plus* de uma pesquisa educacional, como é o gênero de um "estudo de caso", seja o fenômeno que for a ser investigado...

Pelas alusões aqui apresentadas, tomo liberdade para sugerir que outros estudos sobre a contribuição da empatia no processo de ensinar e aprender sejam realizados para que novas constatações se realizem. Isso poderá evidenciar, sobre outra face, as características aqui analisadas sobre a prática pedagógica de professores, não só do curso de enfermagem, mas de outros cursos da área da saúde.

R E F E R Ê N C I A S

ADOLPHS, R. The neurobiology of social cognition. **Current opinion in neurobiology**, v. 11, n. 2, p. 231-239, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRET-LANNARD, G. T. The empathy cycle: refinement of a nuclear concept. **Journal of Counseling Psychology**, v. 28, p. 29-100, 1981.

BEAR, M. F.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M.A. **Neurociências:** Desvendando o Sistema Nervoso. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BITTENCOURT, P. R. **Quando a cabeça dá problema**. Jaraguá do Sul: Design, 2007.

BLAKESLEE, S. Cells That Read Minds. **New York Times**, 2006. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://cf.linnbenton.edu/artcom/social_science/danced/upload/psy201mirrorneurons.pdf. Acesso em 20 de maio de 2013.

BOFF, L. **Ética e Moral**: a busca dos fundamentos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOFF, L. **O cuidado necessário**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BURNS, N. GROVE, S. K. **The practice of nursing research**: conduct, critique & utilization. 4. ed. Philadelphia: W. B. Saunders Company, 2001.

CARRARO, T. E.; RADÜNZ, V. A empatia no relacionamento terapêutico: Um instrumento do cuidado. **Rev Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 1 n. 2, p. 50-52 - jul./dez. 1996.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2007.

CHABOT, D.; CHABOT, M. **Pedagogia Emocional**: Sentir para Aprender. Tradução de Diego Ambrosini e Juliana Montoia de Lima. São Paulo: Sá Ed., 2005.

CIMPRICH, B. Attentional fatigue following breast cancer surgery. **Res. Nurs. Health, v.**15, n.3, p. 199-207, 1992.

CIMPRICH, B.; WINNINGHAM, M. L.; NAIl, L. M.; BURKE, M B; Brophy, L .; JONES, L. S.; PICKARD-HOLLEY, S.; RHODES, V.; PIERRE, B. St.; BECK, S. Fatigue and the cancer experience: the state of the knowledge. **Oncol. Nurs. Forum,** v. 21, n. 1, p. 23-36, 1994.

COMÊNIUS, J. A. **Didática Magna.** Tradução de ABU-MERHY, N. F. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978.

COSTA, F. D.; AZEVEDO, E. C. S. Empatia, relação médico-paciente e formação em medicina: um olhar qualitativo. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 34, n. 2, p. 261-269, 2010.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes**: Emoção, Razão e o Cérebro Humano. Tradução de: Dora Vicente e Georgina Segurado. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DAMÁSIO, A. R. **A Conquista da Memória**. VEJA, São Paulo: Abril, edição 2147, ano 43, v. 2 , jan. 2010. Disponível em http://veja.abril.com.br/130110/conquista-memoria-p-078.shtml. Acesso 16 de maio de 2013. Entrevista.

DAVIS, M. H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. **Catalog of Selected Documents in Psychology**, v. 10, p. 85, 1980.

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.

DECETY, J.; JACKSON, P L. The Funcional architecture of human empaty. **Behavioral an Cognitive Neuroscience Reviews**, v. 3, p. 71-100, 2004. Disponível em: http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/. Acesso em: 11 mar. 2011.

DEMO, P. **Pesquisa e Construção de Conhecimento** — Metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Temo Brasileiro, 1994.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciência Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2007.

EISENBERG, N. *et al*. The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding. **Journal of Personality & Social Psychology**, v. 66, p. 776-797, 1994.

EHRENBERG, A. Le sujet cérébral. **Esprit**, v. 309, n. 11, p. 130-55, 2004. Disponível em: http://cesames.org/Textes%20et%20documents/esprit-11-04.pdf. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

FALCONE, E. M. O. **A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários**. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica) Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

FALCONE, E. M. O. A avaliação de um programa de treinamento da empatia com universitários. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v.1, n. 1, p. 23-32, 1999.

FALCONE, E. M. O. Habilidades sociais: para além da assertividade. In: WIELENSKA R. C. (org.). **Sobre Comportamento e Cognição**: questionando e ampliando a teoria e as intervenções clínicas e outros contextos. Santo André: 2000 pp.211-221. Santo André: ESETec, 2000. O. 211-221.

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.

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.

FORTES, A. C. **Ética e saúde**. São Paulo: ed. Pedagógica e Universitária Ltda, 1998.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. **História das Idéias Pedagógicas**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GALLESE, V. Neuronas Espejo, Simulación Corporeizada y las Bases Neurales de La Identificación Social. **Clínica e Investigación Relacional**, v. 5, n. 1, p. 34-59, 2011.

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.

GAZZANIGA, M. S. **Neurociência Cognitiva**: a biologia da mente. *Porto Alegre: Artmed, 2006.*

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**. 18. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência Social**: o poder das relações. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

GOSWAMI, U. Neuroscience and education: from research to practice? **Nature Reviews Neuroscience** v. 7, n. 5, p. 406-11, 2006.

JULIATTO, C. I. **A Universidade em Busca da Excelência —** Um Estudo Sobre a Qualidade da Educação. Curitiba: Ed. Champagnat, 2005.

KANDEL, E. Biology and the future of psychoanalysis: a new intellectual framework for psychiatry revisited. **American journal of psychiatry**, v. 156, n. 4, p. 505-524, 1999.

KANDEL, e. SCHWARTZ , J. H.; JESSELL, T. M. **Princípios da Neurociência**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2003

KANDEL, E. A psicanálise terá de se adaptar. VEJA, São Paulo: abril, edição 2147, ano 43, v. 2 , jan. 2010. Disponível em http://veja.abril.com.br/130110/conquista-memoria-p-078.shtml. Acesso 16 de maio de 2013. Entrevista.

KAPLAN, S.; KAPLAN, R. **Cognition and environment**: functioning in an uncertain world. New York: Ed. Praeger, 1983.

KOLLER, S. H.; CAMINO, C.; RIBEIRO, J. Adaptação e validação interna de duas escalas de empatia para uso no Brasil. **Estudo de Psicologia**, v. 18, p. 43-53, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Ed. Atlas, 1985.

LARSON, E. B.; YAO, X. Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship: empathy, emotional labor and acting. **JAMA**, 293 (9): 1100-6, 2005.

LE BRETON, D. **As paixões ordinárias**: Antropologia das emoções. Tradução de Luís Alberto Salton Peretti. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

LODI, J. B. **A Entrevista**: Teoria e Prática. São Paulo: Pioneira Editora,1971.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Atenção. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, p.1-38, 1979.

MASETTO, M. T. **Aulas Vivas**. 2. ed. São Paulo: MG Ed, 1996.

MARTINS, C. Relação médico-paciente. **Caminhos —** ensaios psicanalíticos, 1993. (Texto originalmente publicado como Introdução a Perspectivas da Relação Médico-Paciente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.) Disponível em: http://www.celpcyro.org.br. Acesso em: 15 de junho de 2012.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3 ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MEIRELES, R. M. As relações entre as medidas de habilidades sociais do professor do ensino fundamental e seu desempenho social em sala de aula. **Rev Visões**, v. 1, nº 6, Jan/Jun, 2009.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento —** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 1992.

MIZUKAMI, M. G. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONTAG, C.; GALLINAT, J.; HEINZ, A. Theodor Lipps and the Concept of Empathy: 1851-1914. **Am L Psychiatry**, p. 165-10, outubro de 2008. Disponível em: http://ajp.psychiatryonline.org/. Acesso em 14/06/2012.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa** – A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes Ltda. 1982.

MORIN, E.; PENA-VEJA, A.; PAILLAR, B. **Diálogo sobre o conhecimento**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

MORIN, E. **O método 6** – Ética. Tradução de Juremir Machado da Silva. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, E. **O método 3** – O conhecimento do conhecimento. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2008.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Algumas contribuições da psicologia cognitiva.** Série Idéias n. 6, São Paulo: FDE, 1992. p. 47-51.

PALHOCO, A. R. M. S. **Estudo da Empatia e da Percepção de Emoções em Psicoterapeutas e Estudantes de Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

PALMINI, A. L. F. A neurociência das relações entre professores e alunos: entendendo o funcionamento cerebral para facilitar a promoção do conhecimento. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al (ORGS). **Capacitação Docente** – um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre: 2010 EDIPUCRS, p 15-24. Disponível em: http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs/. Acesso em: 11 de março de 2011.

PASSOS-FERREIRA, Cláudia. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? Neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 21, n .2, p.471-490, 2011.

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

POLIT, D. F.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PONTES, L. **Demandas de Atenção Dirigida em Pacientes Submetidos a Transplante de Medula Óssea**. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PRESTON, S. D.; DE WALL, F.B.M. Empathy: Its ultimate and proximate bases. **Behavioral and Brain Sciences**, v. 25, p. 1-72, 2002.

PRESTON, S. D.; BECHARA, A.; DAMASIO , H. *et al*. The neural substrates of cognitive empathy. **Soc Neurosci,** v. 2, n. 2, p. 254-275, 2007.

RELVAS, M. P. **Neurociência na Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RIBEIRO, M. R. R. **Avaliação Educacional em Enfermagem na Perspectiva da Complexidade**: a trama das interações e estratégia de (sobre) vivencia. Tese (Doutorado em Enfermagem), Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009.

RIZZOLATTI, G.; ARBIB, M. A. Language within our grasp. **Trends in eurosciences**, v. 21, n. 5, p. 188-194, 1998. Disponível em : http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166223698012600 acesso em 10 de abril de 2013.

RIZZOLATTI, G. The mirror neuron system and its function in humans.**Anatomy and embryology**, v. 210, n. 5, p. 419-421, 2005. Disponível:http://scholar.google.com.br/scholar?q=The+mirror+neuron+system+and+its+function+in+humans&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5#. Acesso em 10 de abril de 2013.

ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. **A Pessoa Como Centro**. São Paulo: Ed. Pedagógica universitária, 1977.

ROGERS, C. R. **Tornar-se Pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SACRISTÁN, J. G.; GÒMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17ª Ed. rev. Campinas: Autores Associados. 2007.

SANDELOWSKI, M. Focus on qualitative methods: sample size in qualitative research. **Res Nurs Health**, v. 18, n. 2, p. 179-83, 1995.

SANTOS, S. S. C. Currículos de enfermagem do Brasil e as diretrizes–novas perspectivas. **Rev Bras Enferm**, v. 56, n. 4, p. 361-4, 2003.

SUCHODOLSKI, B. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte Ltda, 1984.

TAKAKI, M. H.; SANTANA, D. M. G. A empatia como essência no cuidado prestado ao cliente pela equipe de enfermagem de uma unidade básica de saúde. **Rev Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9 n. 1, p. 79-83, jan./jun. 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente** — Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TESSITORE, M. **De onde vem a maldade?** ÉPOCA, São Paulo: Editora Globo, nº 793, agosto 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais** - a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas S. A., 1992.

TURATO, E. R. Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALDOW. V. R. **Estratégias de Ensino na Enfermagem** — Enfoque no Cuidado e no Pensamento Crítico. São Paulo: Vozes, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de Caso** — Planejamento e Métodos. 4. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZELDIN, T. **Uma história íntima da humanidade**. Tradução de: Hélio Pólvora. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2009.

ZETOLA, V. **Cérebro, esse (ainda) ilustre desconhecido.** Gazeta do Povo, Curitiba: 05 de maio de 2012.

ANEXO 01

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Hospital Universitário Júlio Muller- Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT

PROJETO DE PESQUISA

Título: Professor Empático: um estudo sobre a sua influência no processo de aprendizado em cursos da área de saúde

Área Temática:

Pesquisador: LETÍCIA PONTES **Versão:** 3

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso/ UFMT **CAAE:** 03219512.8.0000.5541

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 45688

Data da 27/06/2012

Apresentação do Projeto:

Este projeto apresenta uma proposta de estudo a ser realizado para a elaboração da tese de doutoramento em Educação. O objetivo da pesquisa é o de analisar com o desvelamento possível, num estudo de caso, se professores dos cursos de graduação da área da saúde de uma universidade pública, utilizam da empatia para a construção de conhecimento. Um segundo objetivo, derivado do primeiro, seria o de compreender se o uso da empatia, no trajeto pedagógico é uma tática utilizada pelos professores como instrumento teórico-metodológico para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado. Sabendo-se que uma pesquisa não pode se furtar de sua Metodologia, e que esta precisa de um uma abordagem de escolha - o método; de técnicas heurísticas - os instrumentos; e de subjetividade - a criatividade do pesquisador, o objeto desta pesquisa será investigado através de um Estudo de Caso, orientado pela teoria da Pesquisa Qualitativa, descrita por Minayo (1992). Para obtenção dos dados, utilizaremos um roteiro de entrevista com
alunos e professores dos cursos da área da saúde, que servirão de lócus do trabalho em pauta: Educação Física, Enfermagem, Nutrição e Medicina da UFMT, e ainda, a observação sistemática. Para a análise ou interpretação dos dados, utilizaremos a
Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (1977). A expectativa é de que um estudo mais aprofundado sobre essas questões, amparado pelos fundamentos da neurociência em relação a como o cérebro aprende e, uma análise de como a capacidade empática de professores pode motivar alunos à aprendizagem, traga subsídios para revelar aspectos importantes à formação dos profissionais de saúde.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se professores dos cursos de graduação da área da saúde de uma universidade pública, utilizam da empatia para a construção de conhecimento.
Compreender se o uso da empatia, no trajeto pedagógico, é uma tática utilizada pelos professores como instrumento teórico-metodológico para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora definiu os benefícios diretos para os alunos e professores.
A participação no estudo pode proporcionar: Aos professores - subsídios para sua prática docente e avaliação do seu desempenho sobre os aspectos aftivo, cognitivo e comportamental. Estimulá-los empreender a criação de métodos estratégicos de ensino para explorar seus potenciais. Aos alunos - uma reflexão sobre seu aprendizado e as relações inter pessoais favoráveis ao seu desenvolvimento.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é adequada

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados de acordo com relatório anterior

Recomendações:

Não ha recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não ha pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise ética deste projeto de pesquisa, considera-se que o mesmo está aprovado.

CUIABA, 27 de Junho de 2012

Assinado por:
SHIRLEY FERREIRA PEREIRA

APÊNCICE 01

Universidade Federal de Mato Grosso

Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: EMPATIA: UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE

Responsáveis pela Pesquisa: Letícia Pontes

Cleomar Ferreira Gomes

O Grupo de Pesquisa Cultura, Memória e Teorias em Educação do Instituto de Educação do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, sob a coordenação do Professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes convida você a participar da pesquisa intitulada - EMPATIA: UM ESTUDO SOBRE SUA INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE APRENDIZADO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE[30] – realizada pela pesquisadora Letícia Pontes, para o desenvolvimento de Tese para obtenção do título de doutor em Educação.

Justificativa – interação efetiva entre professor e aluno pode propiciar a motivação para instigar a curiosidade dos alunos e melhorar seu desempenho no processo de aprender. Nossa expectativa é de que um estudo mais aprofundado sobre as questões de como o cérebro aprende, amparado pelos fundamentos da neurociência e uma análise de como a capacidade empática e de motivação dos professores pode beneficiar a interação professor aluno, traga subsídios para a melhoria do aprendizado durante o processo de formação de profissionais de saúde.

Objetivos da pesquisa – analisar com o desvelamento possível, num estudo de caso, se professores dos cursos de graduação da área da saúde, de uma universidade pública, utilizam da empatia para a construção de conhecimentos. Um segundo objetivo, derivado do primeiro, seria o de compreender se o uso da empatia, no trajeto pedagógico é uma tática utilizada pelos professores como instrumento teórico-metodológico para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado.

Procedimentos – você será submetido a uma entrevista individualizada, gravada em áudio, agendada previamente, respeitando sempre a sua disponibilidade.

Esclarecemos, ainda, que haverá observação sistemática pelo pesquisador em sala de aula, durante uma ou duas aulas, com o objetivo de observar a expressão do sentimento de empatia do professor para com os alunos.

Aspectos éticos – não há riscos previstos em sua participação neste estudo. Todas as informações obtidas serão sigilosas e confidenciais, sendo divulgadas apenas em eventos e publicações científicas, preservando sempre a sua identidade, conforme determina o rigor das pesquisas envolvendo seres humanos.

[30] Título Provisório

Outras informações – Não haverá compensação financeira ou custos decorrentes de sua participação no estudo, sendo a mesma, de caráter voluntário. Caso você não tenha interesse em participar, isto não acarretará nenhum prejuízo a você. Você estará livre em desistir a qualquer momento, mesmo que inicialmente tenha concordado, sem que isso também o prejudique. Poderá tirar todas as dúvidas, mesmo àquelas que apareçam durante o estudo, havendo compromisso do pesquisador em respondê-las.

A sua participação contribuirá para a qualificação desse pesquisador e os resultados desta pesquisa poderão trazer informações importantes, para o processo de formação dos profissionais de saúde.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada por meio do contato com o docente responsável pela orientação desta pesquisa, Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes (cleogomes@hotmail.com) ou com a pesquisadora Letícia Pontes (8145-2160 / letia.pontes@hotmail.com). Poderá, também, fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do HUJM/UFMT localizado na Rua Luís Philippe Pereira Leite, S/N - Alvorada - Cuiabá-MT - **CEP**: 78048-902 - Tel. (65) 3615-7238.

Agradecemos a colaboração e colocamo-nos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Cleomar Ferreira Gomes Letícia Pontes

Entrevistado_____

RG_____

Assinatura do entrevistado

Cuiabá, ___ de _____ de 2012.

A P Ê N D I C E 0 2

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – Primeira fase

Título da pesquisa - EMPATIA: um estudo sobre sua influência no processo de aprendizado

I – Identificação

1. Entrevistado _____ Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade _____
3. Identificação na pesquisa _____
4. Curso – ( ) Educação Física ( ) Enfermagem ( ) Nutrição ( ) Medicina
5. Período – ( ) 8º ( ) 9º

II – Entrevista

1. Data da entrevista ____/____/2012
2. Local_____
3. Hora de início ___:____hs. Hora de término ___:____hs.
4. Tempo de duração ___:____hs.
5. Questões norteadoras:

a) quais professores foram importantes para o seu aprendizado, independente da sua facilidade com a disciplina?

b) que características você observou nesses professores, que possam ter influenciado você para um aprendizado expressivo?

III – Observações e/ou intercorrências

_____

_____

_____

_____

_____

A P Ê N D I C E 0 3

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – Segunda fase

Título da pesquisa - EMPATIA: um estudo sobre sua influência no processo de aprendizado

I – Identificação

1. Entrevistado _____ Sexo ( ) M ( ) F
2. Idade _____
3. Identificação na pesquisa _____
4. Graduação _____ Instituição _____
5. Tempo de graduado_____ anos
6. Maior Titulação ( ) Doutorado ( ) Mestrado Instituição _____
7. Ano de conclusão _____ Área _____
8. Professor curso de ( ) Educação Física ( ) Enfermagem ( ) Nutrição ( ) Medicina

II – Entrevista

1. Data da entrevista ____/____/2012
2. Local_____
3. Hora de início ___:____h. Hora de término ___:____h.
4. Tempo de duração ___:____hs.
5. Questões norteadoras:

a) Você conhece algum atributo do professor, considerado fundamental para uma interação produtiva na construção do conhecimento?

b) Os alunos, participantes deste estudo, se referiram a você como um professor que facilita o aprendizado deles. Você consegue identificar quais características você apresenta que contribui de maneira positiva na motivação dos alunos para aprender o conteúdo proposto?

c) Que estratégias você utiliza para facilitar o aprendizado dos seus alunos?

II – Observações e/ou intercorrências

_____

_____

_____

_____