

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Nicole Rodrigues Carnizelo

Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior

Estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas no ensino superior

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo

2019

Nicole Rodrigues Carnizelo

Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior

Estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas no ensino superior

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo sob a orientação do Prof. Dr. Livre docente Marcos Tarciso Masetto

São Paulo

2019

Nome: Nicole Rodrigues Carnizelo

Título: Empatia: atitude fundamental do professor do ensino superior

Estudo teórico sobre empatia e práticas pedagógicas no ensino superior

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência à obtenção título de Mestre em Educação: Currículo.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Marina Feldman

Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Maria Cecília Gaeta

Instituição: Pesquisadora Independente, Professora Aposentada do Centro Universitário SENAC

DEDICATÓRIA

À minhas melhores obras e razões do meu existir, Tiago e Henrique.

Ao amor da minha vida, Rodrigo, ao lado de quem tantas vezes me reinventei e nos reinventamos. Parceiro de vida. Para sempre nós.

A minha alma gêmea, Arlete, minha mãe, que por tanto e tudo sou eternamente grata.

À minha irmã Aline que a vida fez com que morasse longe, mas está sempre perto no meu coração.

E aos Jovens Sementes do Instituto Semear, fonte de inspiração e orgulho, que vocês encontrem na vida acadêmica aquilo que neste trabalho tratamos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.”

AGRADECIMENTOS

A Beatriz Mello, minha cunhada, pelo imensurável valor de sua generosidade em dividir comigo seu trabalho quando eu não sabia nem por onde começar.

Ao meu querido orientador Marcos Masetto que conseguiu, com muita profissionalidade e carinho, fazer de uma ex-bancária uma pesquisadora em Educação.

A meu marido e meus filhos pela paciência com os momentos de indisponibilidade e imersão necessários para conceber esse trabalho.

E finalmente à Mara Caffè que com muita competência e sensibilidade há 8 anos me ajuda a ser, Nicole.

RESUMO

O propósito desta pesquisa é investigar a influência de práticas pedagógicas de empatia no relacionamento do professor e do aluno na facilitação do processo de aprendizagem dos alunos do Ensino Superior. Através de pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica e análise de documentos, pretendeu-se compreender os significados que os autores dão à empatia propondo uma conceituação de empatia na docência. Para desvelar como a empatia se manifesta nas práticas docentes no relacionamento professor e aluno e entender como ela influencia a aprendizagem, realizamos um levantamento de informações do livro *What do the best teachers do* de Ken Bain (2004) no qual são investigados e analisados criticamente os diversos relatos de atitudes de professores que traduzem um comportamento de empatia no exercício da docência. Ampliamos a pesquisa com o levantamento de outros autores que trabalharam essa temática, em particular Carl Rogers, à luz das concepções da Abordagem Centrada na Pessoa, originada na psicologia clínica e também aplicada no âmbito educacional; Daniel Goleman e os estudos da inteligência social, Brene Brown e seus estudos sobre coragem, vulnerabilidade, vergonha e empatia, Marcos Masetto no âmbito da docência, entre outros. A análise dos textos permitiu compreender em maior profundidade os significados que seus autores dão à empatia. Reconhecemos que não há em todos os exemplos usados a mesma linguagem para descrever práticas pedagógicas de empatia. No entanto, conforme evoluímos na pesquisa, por meio da literatura, a conceituação de empatia nos ajudou a revelar nas terminologias e cenas descritas, lugares comuns às práticas, modos de pensar e agir que reconhecemos como padrões da prática de empatia na medida em que apontam para a humanização da relação professor – aluno com a compreensão da perspectiva do aluno, de quem ele é, o que sente, suas aspirações e como aprende, demonstrando confiança em sua capacidade de aprendizagem, estimulando uma sensação de segurança, liberdade e motivação para o conhecimento como instrumento da facilitação da aprendizagem.

Palavras-chave: Empatia. Atitudes de empatia. Aprendizagem significativa. Práticas pedagógicas. Ensino centrado no aluno. Professor mediador.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the influence of pedagogical practices of empathy in the relationship between teachers and students in facilitating the learning process of students of higher education. Through a qualitative approach, using bibliographic research and documents analysis, we intended to understand the meanings that the authors give to empathy by proposing a conceptualization of empathy in teaching. To unveil how empathy manifests itself in teaching practices in the teacher-student relationship and to understand how it influences learning, we conducted a survey of information from Ken Bain's book *What do the best teachers do* (2004), where we investigate and critically analyze several reports of teachers' attitudes that reflect an empathetic behavior in the teaching practice. We've expanded the research with the survey of other authors who worked on this theme, in particular Carl Rogers, in light of the conceptions of the Person Centered Approach, originated in clinical psychology and also applied in the educational field; Daniel Goleman and the studies of social intelligence, Brene Brown and her studies on courage, vulnerability, shame and empathy, Marcos Masetto in teaching, among others. The analysis of the texts allowed us to understand in greater depth the meanings that their authors give to empathy. We recognize that not all examples use the same language to describe pedagogical practices of empathy. However, as we evolved from research through the literature, the conceptualization of empathy helped us reveal in the terminologies and scenes described, commonplace practices, ways of thinking and acting that we recognize as patterns of empathy practice as they point to for the humanization of the teacher - student relationship with the understanding of the student 's perspective, of who he / she is, what he / she feels, his / her aspirations and how he / she learns, demonstrating trust in their learning capacity, stimulating a sense of security, freedom and motivation for the student knowledge as an instrument for facilitating learning.

Keywords: Empathy. Attitudes of empathy, Meaningful learning. Pedagogical practices, Student centered learning, Teacher-mediator.

LISTA DE SIGLAS

ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercados de Capitais
INSPER	Instituto de Ensino e Pesquisa
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. CONCEITUANDO EMPATIA	19
2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EMPATIA NO ENSINO SUPERIOR	29
2.1 Como adultos aprendem	32
2.2 Preparação para o ensino	39
2.3 O que esperar dos alunos	47
2.4 Conduzindo as aulas	52
2.5 Características do professor, técnicas e metodologias	55
2.6 Como se relacionar com os alunos	58
2.7 Avaliando alunos e seu próprio desempenho	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENCAMINHANDO AS CONCLUSÕES DESTA PESQUISA	67
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

Sou Bacharel em Administração de Empresas pela Fundação Armando Alvares Penteado (FAAP), com *Certificate in Business Administration* pelo Instituto Brasileiro de Mercados de Capitais (IBMEC) e pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (INSPER) e pós-graduada (latu sensu) em *Comercio Internacional y Economias Emergentes* pelo *Centro de Estudios Internacionales* da Universidade de Barcelona. Trabalhei por 20 anos no mercado financeiro e durante este período fui convidada pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), em 2009, para ministrar a matéria “Finanças de Mercado”, no curso de Relações Internacionais, tendo sido responsável pela concepção da matéria (que foi ministrada em inglês) desde a ementa.

A inspiração inicial deste projeto vem desta experiência pessoal, extremamente gratificante, como professora universitária e da experiência mais recente como voluntária do Instituto Semear, uma organização não governamental (ONG) que procura reduzir a evasão no Ensino Superior de alunos em situação de vulnerabilidade¹.

A oportunidade de desenvolver a pesquisa acontece num momento de transição de carreira, dado que me desliguei do mercado financeiro em julho de 2016 em busca de uma atividade mais alinhada com meu propósito pessoal. A formação em Educação, por meio do mestrado em Educação Currículo na PUC, bem como o voluntariado na ONG supramencionada fazem parte da construção deste novo caminho.

¹ Instituto Semear acolhe talentosos jovens com histórias pessoais de superação, muitas vezes os primeiros em suas famílias a entrarem em curso superior que conseguiram passar no vestibular de concorridas universidades publicas com muito esforço, algumas vezes com suporte de cursinhos gratuitos que tentam suprir o déficit e a precariedade do ensino público que tiveram. Uma vez na universidade esses jovens se deparam com toda sorte de desafios muitas vezes levando-os a abandonar o curso.

Tendo em vista minha experiência como docente em Ensino Superior, ao considerar investir em uma pesquisa na área de educação, desde o princípio estive interessada em estudar a formação dos professores universitários.

Muito tem sido considerado sobre o papel do professor mediador de aprendizagem à luz das consequências das tecnologias da informação e comunicação sobre as áreas do conhecimento. De fato, para além do óbvio domínio dos saberes e conteúdos de sua área de docência, estar atualizado e saber lidar com os instrumentos e técnicas disponíveis nesse novo cenário é fundamental como formação para os professores universitários na sociedade contemporânea. Mas esses conhecimentos sozinhos não garantem que se alcance êxito como mediador de aprendizagem, aquele que colabora com o aluno para que este transforme a informação em conhecimento e compreensão.

Muitos conhecimentos e práticas fazem parte da formação de um bom mediador de aprendizagem. Ao longo dos primeiros meses do mestrado e das leituras de autores sobre docência, formação de professores e afins, um aspecto em particular chamava minha atenção nos exemplos e relatos de prática de professores que obtiveram sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Tratava-se de uma característica que alguns consideram um traço de personalidade, outros uma competência, mas que entendi como uma atitude de professores universitários que exercem empatia e optei por assim nomeá-la.

O primeiro a trazer este conceito para docência, no livro *Liberdade para aprender*, foi Carl R. Rogers (1972), psicólogo que concebeu a teoria da terapia centrada na pessoa e traçou paralelo aplicando esse conceito à docência enfocando o modelo interpessoal centrado no aluno, colocando o papel do professor como facilitador da aprendizagem. Em seus estudos trata, entre outras características importantes ao docente, da “compreensão empática”, ou seja, de captar com precisão sentimentos e significados pessoais do que vive o aluno, buscando compreendê-lo a partir do seu próprio referencial.

A diversidade em sala de aula não é um fato novo, não obstante tem crescido com o aumento do número de cursos e vagas no Ensino Superior bem como com as políticas de inclusão que tem possibilitado a ascensão à Universidade de alunos com diferentes origens e experiências.

É nesse contexto que a empatia se revela uma atitude fundamental, reconhecendo a diversidade, a pluralidade intrínseca à sociedade e portanto à sala de aula, ciente da singularidade de cada aluno, e do direito de cada um, na busca de torná-los iguais.

Ken Bain, diretor do Centro de excelência docente da Universidade de Nova Iorque e presidente do Best Teachers Institute em Nova Jersey e Washington, aponta que os bons professores preocupados com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos são capazes de criar condições para que a maior parte deles, se não todos, consigam converter em realidade seu potencial de aprendizagem. Sua obra *What the best college teachers do* (2004) destaca várias práticas que favorecem tal desenvolvimento dos alunos de Ensino Superior, entre elas a atitude da empatia.

Pretendo então, como objetivo geral desta pesquisa, agregar um olhar centrado na prática da empatia na docência, entendendo que esta atitude pode oferecer ao aluno do Ensino Superior uma experiência de respeito e acolhimento à sua singularidade. Trabalhando para além da simples disponibilização de vagas, ou inclusão, para além do conceito da igualdade mas o da equidade, concretizando uma real facilitação do processo de aprendizagem e contribuindo para o sucesso acadêmico de cada aluno, ajudando a combater o grave problema da evasão universitária que enfrentamos no Brasil.

Como objetivos específicos, ciente de que empatia é um conceito polissêmico, pretendo, com base em estudos bibliográficos, apresentar uma concepção de empatia na docência; estudar como ela se manifesta nas práticas pedagógicas do Ensino Superior e sua influência na aprendizagem; propondo uma reflexão sobre a relevância de práticas pedagógicas de empatia na formação docente.

Definição do problema

O propósito desta pesquisa é investigar a influência de práticas pedagógicas de empatia do professor do Ensino Superior na facilitação do processo de aprendizagem dos alunos.

Delimitação do problema

Nesta pesquisa de caráter teórico, realizada no período de 2018/2019 a partir de um estudo bibliográfico e análise de documentos, apresenta-se uma concepção de empatia na docência, seguida de um estudo de práticas pedagógicas do Ensino Superior que concretizam tal concepção. Busca-se compreender como essas práticas influenciam a aprendizagem. Para isso foi usado o livro *What the best college teachers do*, de Ken Bain, publicado em 2004, no qual são investigados e analisados criticamente diversos relatos de atitudes de professores que traduzem um comportamento de empatia no exercício da docência, cotejando tal publicação com outros autores que trabalharam essa temática, em particular Rogers (1972) e Masetto (1989) no âmbito da docência, Goleman (2006) no que tange aos estudos da inteligência social e Brene Brown (2016) no âmbito de seus estudos sobre coragem, vulnerabilidade, vergonha e empatia.

Justificativa

A temática de formação de professores universitários é um tópico com razoável espaço nas pesquisas sobre formação de professores, em seus diferentes aspectos. Antonio Novoa trata a formação pessoal do professor, Marina Feldmann investiga a formação do professor na cultura escolar, Francisco Imbernón debate a formação continuada, Maria da Graça Nicoletti Mizukami analisa a formação do professor no contexto de sua atividade profissional, Miguel A. Zabalza focaliza os cenários de atuação do docente e protagonistas da formação universitária, Maurice

Tardif aborda a formação de professores a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes, Ken Bain e Marcos T. Masetto centram suas reflexões no campo da formação pedagógica do docente do Ensino Superior, entre outros.

Esta pesquisa pretende, do ponto de vista científico, trazer uma contribuição aos estudos acerca da formação de professores do Ensino Superior no que diz respeito às atitudes que traduzem empatia no relacionamento professor e aluno como elemento para a aprendizagem do aluno e, portanto, relevante na prática docente.

Sob a perspectiva social, ao contribuírem para o desenvolvimento dos processos de formação dos docentes do Ensino Superior, estes estudos podem exercer influência no âmbito da formação de profissionais competentes e cidadãos para atuar na sociedade contemporânea.

Finalmente, do ponto de vista pessoal, pretendo lançar mão das descobertas feitas nesse estudo para aperfeiçoar minha prática docente e desenvolver outras pesquisas na área de Educação.

Método

Considerando a natureza deste projeto de pesquisa diretamente relacionado ao estudo de atitudes e comportamentos de professores do Ensino Superior, a pesquisa com abordagem qualitativa é a que mais se adequa à nossa investigação. É nosso intento descobrir e compreender o significado que os autores estudados atribuem aos relacionamentos entre professor e aluno que denominamos empatia.

Chizzotti (2014) em seu livro *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*, reconhece o século XX como o de grande descobertas teóricas, de expansão da atividade pesquisadora e de difusão dos conhecimentos em ciências humanas e sociais. Importantes avanços e aumento considerável de publicações sobre as questões epistemológicas, metodológicas e técnicas de pesquisa atestam o interesse crescente e a gama de questões suscitadas com o incremento da pesquisa.

Este autor reconhece os diversos caminhos que podem se seguir na pesquisa qualitativa, epistemologicamente. Em particular: a etnográfica, pesquisas ativas, história de vida, análise de conteúdo, análise de narrativa, análise de discurso, análise documental, análise bibliográfica, e estudo de caso. Admite que os processos de investigação dependem também do pesquisador - sua concepção, seus valores, seus objetivos. Isso posto, ressalta a relevância da técnica, do método e do procedimento para alcançar comprovação, coerente com a concepção assumida, respondendo na pesquisa qualitativa às exigências de credibilidade, consistência e fiabilidade dos resultados.

Em *A Construção do Saber, manual de metodologia científica em ciências humanas*, Laville e Dionne (1999) simplificam as numerosas categorizações das pesquisas qualitativas que foram sendo desenvolvidas (experimental, teórica, fenomenológica, hermenêutica, avaliativa, descritiva, pesquisa-ação, entre outras) de forma a definir a pesquisa através de um problema a ser resolvido por uma de duas formas: uma pesquisa fundamental, onde se preenchem vazios do próprio saber; ou uma pesquisa aplicada, onde se resolve um problema prático.

Haja vista a complexidade dos fenômenos humanos e o escopo desse projeto que passa pela investigação das atitudes de bons professores que traduzem empatia no exercício da docência, bem como o significado que os autores estudados dão à empatia, a abordagem escolhida para conduzir a pesquisa foi a qualitativa.

Optou-se por lançar mão de estudos teóricos bibliográficos e análise de documentos, portanto, uma pesquisa de cunho fundamental na ótica de Laville e Dionne (1999).

Em termos de procedimentos, utilizando a pesquisa bibliográfica, por meio da análise de textos, pretendeu-se compreender os significados que os autores dão à empatia e propor uma conceituação de empatia na docência. Para desvelar como a empatia se manifesta nas práticas docentes no relacionamento professor e aluno e entender como ela influencia a aprendizagem, realizamos um levantamento de informações do livro *What do the best teachers do* de Ken Bain (2004).

Este livro reporta a pesquisa realizada em diversas universidades em diferentes continentes, ao longo de aproximadamente duas décadas por Ken Bain

conjuntamente com uma equipe de pesquisadores, que procuram entender o que faz com que alguns professores tenham sucesso com alunos de diversas origens e com repertórios distintos, e o que fazem para ajudar e incentivar os alunos a alcançarem resultados notáveis de aprendizagem. O estudo incluiu um total de 63 professores de diversas disciplinas, incluindo as ciências naturais e sociais, as humanidades e artes cênicas, oriundos de duas dúzias de instituições, sendo faculdades com processos de admissões abertos até universidades de pesquisa altamente seletivas. Alguns professores ensinaram principalmente estudantes com as melhores credenciais acadêmicas, outros trabalharam com alunos que tinham registros escolares abaixo do padrão.

Ampliamos a pesquisa com o levantamento de outros autores que trabalharam essa temática, em particular Rogers (1972) e Masetto (1989) no âmbito da docência, Goleman (2006) no que tange os estudos da inteligência social e Brown (2016) no escopo de estudos sobre vulnerabilidade, vergonha, coragem e empatia, para podermos aprofundar o significado de empatia, compreendê-la melhor e descobrir como trabalhá-la em aula, na relação com os alunos.

Reconhecemos que não há em todos os exemplos usados a mesma linguagem para descrever os mesmos objetivos e práticas pedagógicas de empatia. No entanto, à medida que evoluímos na pesquisa, por meio da literatura, a conceituação de empatia nos ajudou a revelar nas terminologias e cenas descritas, lugares comuns às práticas, modos de pensar e agir que reconhecemos como padrões da prática de empatia.

Em termos de estrutura esse estudo traz no capítulo um, com base nos estudos bibliográficos, uma conceituação de empatia na docência. No capítulo dois relacionamos práticas pedagógicas que concretizam essa conceituação.

Fizemos esse estudo com vistas a relatar práticas que possam servir de base para formação de professores, confiantes que a capacidade de empatia não se trata de dom ou traço de personalidade, mas algo que pode ser desenvolvido, ajudando portanto professores a tornarem-se empáticos.

1. CONCEITUANDO EMPATIA

Se partirmos do dicionário Michaelis (2016), empatia significa:

Em·pa·ti·a: Habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa; Compreensão dos sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem (Psicologia); Qualquer ato de envolvimento emocional em relação a uma pessoa, a um grupo e a uma cultura; Capacidade de interpretar padrões não verbais de comunicação; Sentimento que objetos externos provocam em uma pessoa.

Um mergulho mais profundo na etimologia da palavra empatia nos mostra que esta palavra é relativamente jovem, não tendo nem dois séculos de existência. Ao contrário do que se imagina, o termo surgiu do alemão e não do grego. Tem sua concepção numa mistura de psicologia e estética. Empatia deriva da palavra alemã *Einfühlung* (sentir dentro, sentir em), tendo sido cunhada pelo filósofo Robert Vischer, em sua tese de doutorado, intitulada *On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics* (1873) para designar a projeção de um sentimento humano para o mundo natural. O filósofo alemão Theodor Lipps (1903-1906) aplicou *Einfühlung* no contexto da filosofia da arte, utilizando inicialmente para descrever uma experiência estética.

O conceito *Einfühlung* buscava representar relação entre um observador e um objeto, na qual o observador se projeta pela imaginação dentro do objeto contemplado, transferindo às obras de arte, por exemplo, propriedades subjetivas como elegância e força, dando vida à essas obras.

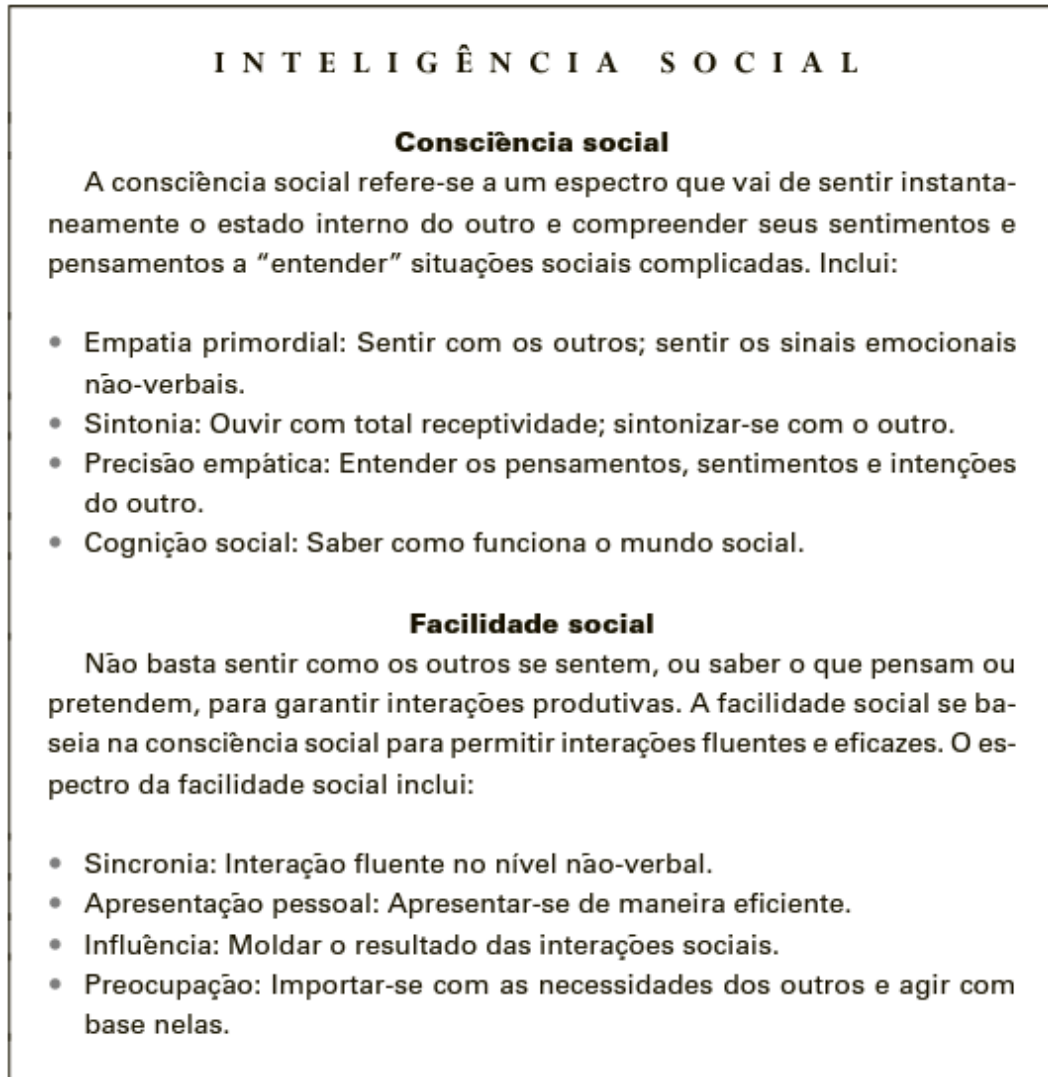
Foi quando aplicada à psicologia que a palavra assumiu seu uso mais conhecido hoje em dia. Sigmund Freud usou a palavra empatia pela primeira vez no texto *Jokes and their Relation to the Unconscious* (1905), como projeção psicológica nos sentimentos de outra pessoa, o processo que permite a um, compreender o outro se colocando em seu lugar, desvinculando assim a palavra das teorias de percepção estética.

Hoje no senso comum se entende empatia como processo de captarmos e compreendermos os estados emocionais de outras pessoas. Daniel Goleman

(2018), psicólogo cognitivista da Universidade de Harvard, ao tratar da inteligência emocional classifica empatia em: empatia cognitiva, que é a capacidade de compreender a perspectiva da outra pessoa, conhecer os sentimentos dos outros; empatia emocional ou afetiva, que consiste na capacidade de sentir o que a outra pessoa sente; e a preocupação empática como sendo a capacidade de sentir o que a outra pessoa precisa de você. Para Goleman (2006 p. 67): “Essas três variedades de empatia parecem seguir uma sequência 1-2-3: observo você, sinto o que está sentindo e tomo uma atitude para ajudá-lo.”

Goleman (2006), como estudioso do comportamento humano e reações do cérebro, acredita que a verdadeira inteligência é um misto de cognição e de emoção. Em seu livro *Inteligência Social*, coloca que os ingredientes da mesma podem ser organizados em duas categorias amplas (vide figura a seguir): o que sentimos em relação aos outros - Consciência social - e o que fazemos de posse dessa consciência - Facilidade social.

Figura 1 – Inteligência Social



FONTE: GOLEMAN (2006, p.98).

Goleman sustenta que tanto Consciência social quanto Facilidade social abrangem habilidades básicas da via secundária, que operam no automático, sem que estejamos conscientes e com grande velocidade, até articulações mais complexas da via principal, que operam com controle voluntário, exigem esforço e intenção consciente e menor velocidade. Para exemplificar, Goleman (2006, p.366) diz:

Ao lermos, por exemplo, decidimos olhar para o texto e refletimos intencionalmente sobre o significado – habilidades da via principal -, enquanto uma grande quantidade de mecanismos automáticos

executa as inúmeras funções de apoio, reconhecendo padrões e significados, decodificando a sintaxe, e assim por diante.

Nesse sentido a Empatia primordial e a Sincronia descritas por Goleman (2006) fazem parte de habilidades da via secundária enquanto a Precisão empática e a Influência misturam a via principal e secundária. Este autor acredita que, direcionada, a via principal pode até sobrepor-se à secundária, sem limites. Podemos refletir então sobre o poder que a intencionalidade pode ter no desenvolvimento das atitudes de empatia.

Consideremos a relevância desse conceito de empatia no âmbito da docência.

A declaração Mundial sobre Educação Superior do Século XXI: Visão e Ação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1998) em seu artigo primeiro apresenta a missão do Ensino Superior de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento da sociedade como um todo, através da formação de pessoas altamente qualificadas e cidadãos responsáveis, capazes de atender às necessidades de todos os aspectos da atividade humana, adaptando-se constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade. A declaração trata de como as rápidas inovações por meio das tecnologias de informação e comunicação (TIC) mudarão ainda mais o modo como o conhecimento é desenvolvido, adquirido e transmitido.

A “Agenda 2030” para o desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) adotada pelo Brasil, bem como por outros países membros das Nações Unidas, contém dezessete objetivos a serem alcançados até 2030; o quarto dispõe sobre educação de qualidade, como: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. Ao longo dos artigos que compõem tal objetivo pode-se entender inclusão como igualdade de acesso, qualidade como norteador de noções de eficácia e eficiência ao rendimento dos estudantes; equidade requer um pouco mais de interpretação, mas optamos por descrevê-la como o uso da imparcialidade na inserção de todos no mundo da aprendizagem significativa,

independente de suas facilidades ou dificuldades, reconhecendo cada aluno em sua singularidade.

Masetto (2015) analisa como a revolução tecnológica de informação e comunicação ressignificou o processo de aprendizagem. O antigo papel de “ensinar”, entendido como transmissão de informação e conteúdos de disciplinas aos alunos, passa a ser substituído pela valorização do processo de aprendizagem.

Rogers (1972), já na década de 70, constatou que ensinar é atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada na medida que significa instruir, comunicar conhecimento ou habilidade. Rogers (1972, p.104) reconhecia que os progressos das ciências e saberes mudam com tamanha velocidade que “O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar”. Freire (1987, p.52), mesmo que usando a terminologia “ensinar”, também dispõe algo semelhante ao dizer que: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

O papel do docente não é, portanto, o de concentrar todo o saber sobre determinado assunto e transmiti-lo aos alunos, é sim de atuar como mediador de aprendizagem que através do diálogo permanente colabora com o aluno para que este transforme a informação em conhecimento e compreensão.

O conceito de aprendizagem para Masetto (2003, p.37):

Parte da consideração da aprendizagem como um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abrangendo minimamente quatro grandes áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades humanas e profissionais e a de atitudes e valores.

É nesse contexto e para o desenvolvimento desta concepção do processo de aprendizagem, numa interação entre professor e aluno, que a empatia se revela como uma atitude fundamental, potencializando a integração entre os aspectos afetivo-emocionais, cognitivos, sociais, atitudinais do conhecimento humano, reconhecendo a diversidade e a pluralidade intrínseca à sociedade, portanto à sala de aula, ciente da singularidade de cada aluno e do direito de cada um, na busca de torná-los iguais.

Carl Rogers foi um dos primeiros a tratar a empatia na relação professor e aluno na década de 70. Em *Um jeito de ser* (1987) trata a abordagem centrada na pessoa como promotora de mudanças construtivas na personalidade e no comportamento de indivíduos. Ele associa o trabalho do professor ao do terapeuta colocando o aluno no lugar do cliente ou paciente, tratando então de uma abordagem centrada no aluno.

Masetto (1989) distingue a abordagem centrada na “aprendizagem”, ou seja, no aluno, da abordagem centrada no “ensino”, ou seja, no professor. Coloca que o estilo centrado no ensino, ou no professor, é aquele no qual o professor faz mais do que o aluno. Fala, escolhe e designa, estrutura objetivos, avalia, enquanto o aluno acompanha, anota e fica atento. Um papel passivo. Um estilo centrado na aprendizagem, no aluno, encoraja maior participação, iniciativa e responsabilidade do estudante, dividindo tarefas antes feitas exclusivamente pelo professor com os alunos que então participam mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Para Masetto (1986), é essa preocupação central com a aprendizagem do aluno que dá direção ao relacionamento em sala de aula.

Rogers (1987, p.19) expõe que num ambiente impregnado de certas atitudes, as pessoas desenvolvem uma maior auto-compreensão, uma maior autoconfiança, e aprendem de modo mais significativo:

Resultados de pesquisas que mostram capacidade para ouvir empaticamente, congruência ou autenticidade, aceitação ou estima em relação ao outro — quando presentes numa relação, promovem uma comunicação adequada e mudanças construtivas na personalidade.

Exploreemos melhor essas três atitudes:

a) **Autenticidade, sinceridade ou congruência:** Significa ser você mesmo na relação com o outro, trata-se do princípio da transparência que aumenta a correspondência na relação entre o que está sendo vivido, presenciado e expresso. “Quando o facilitador é uma pessoa real, se se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente” (ROGERS, 1972 p.106). Ou seja, aumenta a probabilidade de que o aluno mude e se desenvolva de modo construtivo

na medida em que o professor é ele mesmo, removendo as barreiras profissionais ou pessoais. Masetto (1989, p. 117) explicita o ser professor de forma autêntica, como:

Ser uma pessoa real, apresentar-se tal como é, entrar em relação com o aluno sem ostentar certa aparência ou fachada, encaminha-se para um encontro pessoal, direto, com o aluno, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa, ser uma pessoa inteira, viva, com convicções com sentimentos, que não se submeteu a um formalismo educacional, tudo isto descreve um professor pessoalmente autêntico.

Brene Brown, em seu estudo sobre o que ela chama de *Hole Hearted People*, divulgado em 2010, faz também interessantes constatações nesse âmbito. Seus estudos mostram a importância de uma pessoa conhecer e aceitar suas vulnerabilidades, estando disposta a deixar de tentar ser o que acha que deve ser e passar a ser quem realmente é. Brown (2016 p.17), no livro *A coragem de ser Imperfeito* sustenta que “o que todos nós temos em comum é a verdade que constitui a essência deste livro: o que nós sabemos tem importância, mas quem nós somos importa muito mais.”

b) **Aceitação, interesse, consideração:** O que Rogers (1972, p.109) chama de aceitação incondicional seria aceitar incondicionalmente o que quer que o aluno seja nesse momento. Desenvolver uma atitude de consideração integral e não condicional pelo aluno:

É um interessar-se pelo aprendiz, mas um interesse não possessivo. É a aceitação de um outro indivíduo, como pessoa separada, cujo valor próprio é um direito seu. É uma confiança básica – a convicção de que essa outra pessoa é fundamentalmente merecedora de crédito.

Trata-se de considerar que a pessoa em quem se está depositando essa confiança está fazendo o melhor possível para desenvolver-se e adaptar-se, de acordo com as condições que estão sendo oferecidas a ela, naquele momento. Essa atitude é de certa forma a expressão mais alta de empatia pois consiste em aceitar e não julgar, afinal é impraticável captar com exatidão o que se passa com o outro quando se tem uma opinião avaliativa formada a seu respeito.

c) **Capacidade de ouvir empaticamente:** Capacidade de ouvir empaticamente é o que leva a compreensão empática, ou seja, captar com precisão sentimentos e significados pessoais do que vive o aluno, buscando compreendê-lo, a partir do seu próprio referencial. De acordo com Rogers este tipo de escuta ativa e sensível é extremamente rara em nossas vidas. Acreditamos estar ouvindo, mas muito raramente ouvimos e compreendemos com real empatia.

Goleman (2006, p.59) atenta para o fato de que, quando ficamos absortos em nós mesmos, eliminamos a empatia e, ainda mais, a compaixão. Ao voltarmos o foco de nossa atenção para os outros, nosso mundo se expande e aumenta a capacidade de conexão ou compaixão. “O simples fato de prestarmos atenção permite-nos desenvolver uma conexão emocional. Sem atenção, a empatia não tem vez.” Por sua vez, Lennard (1962, 62) diz da compreensão empática:

De um ponto de vista qualitativo, ela é um processo ativo que consiste em querer conhecer a consciência plena, atual e mutante de outra pessoa, em empenhar-se para receber o que ela comunica e seu significado e em traduzir suas palavras e sinais em significado vivenciado, que corresponda pelo menos aos aspectos de sua consciência que lhe são mais importantes, naquele momento. Trata-se de vivenciar a consciência que se encontra ‘atrás’ da comunicação explícita, sem jamais perder de vista que esta consciência tem origem e se processa no outro.

De acordo com Rogers (1972) essas atitudes por parte do professor permitem que o aluno seja um propiciador mais eficiente de seu próprio crescimento, sentindo-se mais livre para ser uma pessoa verdadeira e integral, fomentando uma aprendizagem significativa. Rogers (1972, p.111) diz:

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

Bain (2004, p.174) procura entender em sua pesquisa o que os melhores professores fazem para ajudar e incentivar os alunos a alcançar resultados notáveis de aprendizagem, o que faz com que alguns professores tenham sucesso com alunos de diversas origens e com repertórios distintos:

Parte de ser um bom professor (não tudo) é saber que há sempre algo novo para se aprender, não tanto sobre técnicas de ensino, mas sobre os estudantes, sobre cada um em particular, num dado momento particular e de seus conjuntos particulares de aspirações, confusões, equívocos, e ignorância.

Goleman (2006, p.317) sustenta que o professor, como em qualquer relacionamento em que uma pessoa ocupa lugar de liderança,

Pode levar as emoções da outra pessoa a um estado melhor ou pior. Em trocas de qualidade, o aluno sente a atenção e empatia do professor, seu apoio e positividade. Em interações de baixa qualidade, sente-se isolado e ameaçado.

George Kohlrieser apud Goleman (2006, p.319) psicólogo e professor de liderança “argumenta que a sensação de segurança permite que uma pessoa se concentre mais na tarefa em questão, atinja suas metas e veja os obstáculos como desafios, não como ameaças.”

Refletindo sobre essas colocações inferimos uma conceituação de empatia na docência que abarca, ou transcende as fronteiras do cognitivo e emocional: A empatia a serviço da docência está em olhar o aluno por dentro. É a capacidade de compreender a perspectiva do aluno, entender quem ele é e o que está sentindo, quais são suas aspirações e como aprende. Considerar e aceitar sem avaliação ou julgamento aquilo que este aluno é hoje, acreditar na sua capacidade de aprendizagem e sentindo o que ele precisa, usar recursos apropriados, a partir do referencial do próprio aluno, para ajudá-lo neste processo, estabelecendo um ambiente de segurança e liberdade.

Atitudes que formam parte de um processo, perene e contínuo, não um estado ou atuação pontual.

Goleman (2018) vai além, ao compreender a educação como um processo integral, envolvendo os aspectos sociais, cognitivos e afetivos ele atribui à empatia um significado ainda mais compreensivo na medida em que ela passa a ser tarefa não somente do professor, mas do aluno também.

Nesta pesquisa buscaremos estudar práticas pedagógicas que concretizam a conceituação de empatia na docência, na construção de um processo de aprendizagem e de formação profissional no Ensino Superior, focando nas atitudes dos professores. Confiantes que a capacidade de empatia não se trata de dom ou traço de personalidade, mas algo que pode ser desenvolvido, esperamos que este estudo possa contribuir para formação de professores para que estes possam ser ajudados a tornarem-se empáticos.

No capítulo dois a seguir relacionamos práticas pedagógicas que concretizam a conceituação de empatia na docência através da análise do livro *What the best college teachers do* (2004) de Ken Bain, cotizado com outros autores, buscando contextualizar práticas pedagógicas baseadas em atitudes de empatia. Analisaremos criticamente os relatos de atitudes dos professores que traduzam um comportamento de empatia no exercício da docência.

2. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EMPATIA NO ENSINO SUPERIOR

Neste capítulo ilustraremos práticas pedagógicas que contextualizam a conceituação de empatia na docência. Práticas que promovem equidade e corroboram a facilitação da aprendizagem com olhar centrado na docência universitária e, portanto, no processo de aprendizagem no Ensino Superior, que se dá numa relação andragógica² de respeito entre adultos.

Para esse fim usaremos, cotizado com outros autores, os relatos do estudo de Ken Bain em seu livro *What the best college teachers do*, primeira edição de 2004.

Aqui fazemos uma nota para elucidar que, ao longo do capítulo 2 e das Considerações Finais deste trabalho, somente aparecerá entre aspas, e com a devida notificação de página, o que for citação precisa do livro (com tradução livre posto que o trabalho foi baseado no original em inglês). Nos demais momentos em que mencionarmos considerações, resumos e sínteses do pesquisador, suprimiremos a data da publicação.

Em *What the best college teachers do* Ken Bain, reporta a pesquisa realizada ao longo de aproximadamente duas décadas conjuntamente com uma equipe de pesquisadores, que procuram entender o que faz com que alguns professores tenham sucesso com alunos de diversas origens e com repertórios distintos, e o que fazem para ajudar e incentivar os alunos a alcançarem resultados notáveis de aprendizagem.

Em seus estudos, Bain (2004, p.174) postula que

² O termo Andragogia surgiu em 1833 pela primeira vez através do professor alemão Alexander Kapp, conhecido como “criador da Andragogia”, mas foi na década de 70 que Malcolm Shepherd Knowles popularizou o conceito como ciência de orientar adultos a aprender ficando conhecido como “pai da Andragogia”.

Parte de ser um bom professor (não tudo) é saber que há sempre algo novo para se aprender, não tanto sobre técnicas de ensino, mas sobre os estudantes, sobre cada um em particular, num dado momento particular e de seus conjuntos particulares de aspirações, confusões, equívocos, e ignorância.

O objetivo desta publicação de Bain é inspirar professores a fazerem uma avaliação reflexiva sobre suas próprias práticas de ensino e as evidências sobre como as pessoas aprendem e direcionam suas escolhas na vida.

O “bom ensino” pode ser aprendido. Baseado nessa convicção Bain busca entender o que os melhores professores fazem e pensam que pode explicar suas realizações. Mais do que entender ele busca conceituar essas lições para poderem ser socializadas, contextualizadas e colaborarem com outros docentes.

Na busca dos sujeitos a serem estudados, Bain define os “melhores professores” como aqueles bem sucedidos em ajudar seus alunos a aprender, sendo assim influências substanciais, sustentáveis e positivas na maneira como esses alunos pensam, agem e sentem, independentemente da forma como esses professores atuavam em sala de aula e das técnicas que utilizavam (aulas expositivas, discussões, exercícios baseados em problemas ou projetos, entre outros).

Bain não encontrou em todo o material levantado uma definição singular de aprendizagem comum a todas as disciplinas, mas sim um conceito em termos de desenvolvimento intelectual e pessoal. Nesse sentido Bain (2004 p.189) e seu grupo de pesquisadores assumiram:

Desenvolvimento intelectual como a compreensão de um corpo considerável de material, aprendendo a aprender (expandir a compreensão), raciocinar a partir de evidências, empregar vários conceitos abstratos, se envolver em conversas sobre esse pensamento (incluindo a capacidade de escrever sobre ele), fazer perguntas elaboradas, e os hábitos da mente para empregar todas essas habilidades. **Desenvolvimento pessoal** significava compreender o próprio eu (a história, emoções, disposições, habilidades, *insights*, limitações, preconceitos, suposições e até sentidos) e o que significa ser humano; o desenvolvimento de um sentido de responsabilidade para si e para os outros (incluindo desenvolvimento moral); a capacidade de exercer compaixão; e a capacidade de entender e usar as emoções do outro. Isso também significou o surgimento dos hábitos do coração para manter e empregar esses desenvolvimentos. (GRIFOS NOSSOS)

Masetto (1989, p.7) expõe quatro dimensões de aprendizagem dentro de uma perspectiva educacional humanista que também consideraremos em nossas observações. Alunos devem aprender para: (a) desenvolvimento mental (aspecto cognitivo); (b) desenvolvimento da pessoa singular e como um todo; (c) desenvolvimento das relações sociais, e; (d) desenvolvimento da capacidade de decidir, o desenvolvimento de habilidade para assumir responsabilidade social e política.

Para identificar os professores altamente eficazes, Bain estabeleceu um esforço sistemático baseado principalmente em entrevistas com estudantes sobre professores que fizeram uma diferença significativa e positiva em seu desenvolvimento intelectual e pessoal; conversas com professores sobre colegas que tinham forte reputação por ajudar os alunos a alcançarem alta aprendizagem; listas de vencedores de prêmios de ensino importantes e recomendações de professores e estudantes sobre alguma pessoa em particular que mereceu inclusão.

O julgamento para incluir alguém no estudo foi com base na consideração de seus objetivos de aprendizagem, sucesso em ajudar os alunos a alcançarem esses objetivos, e a capacidade de estimular os alunos a terem atitudes altamente positivas em relação aos estudos.

O estudo contou com 63 professores de diversas disciplinas, incluindo as ciências naturais e sociais, as humanidades e artes cênicas oriundos de duas dúzias de instituições, sendo faculdades com processos de admissões abertos até universidades de pesquisa altamente seletivas. Alguns ensinaram principalmente estudantes com as melhores credenciais acadêmicas, outros trabalharam com alunos que tinham registros escolares abaixo do padrão. O que chamou nossa atenção foi que Bain identificou que os métodos mais eficazes foram usados em ambas conjunturas, sugerindo que alguns princípios fundamentais prevalecem e funcionam bem, independentemente da origem e das qualificações acadêmicas dos alunos.

O foco de Bain em relatar o que faz o professor bem sucedido atingir a maioria, se não todos os alunos (ajudando de forma incomum alto número deles a alcançarem o que poderíamos considerar níveis excepcionalmente avançados de

aprendizagem) é o que torna seu estudo particularmente interessante à nossa busca por práticas pedagógicas de empatia no relacionamento professor e aluno como elemento imprescindível na aprendizagem do aluno.

A seguir buscaremos então interpretar, à luz da conceituação do capítulo anterior, quais são e de que forma as práticas pedagógicas de empatia contribuíram para o sucesso na facilitação da aprendizagem dos alunos no estudo de Bain, lançando mão também de outros autores como Rogers (1972), Masetto (1989), Goleman (2006) e Brown (2016).

2.1 Como adultos aprendem

Os melhores professores do estudo de Bain assumem que a aprendizagem não tem significado, a menos que produza uma influência sustentável e substancial na maneira como as pessoas pensam, agem e sentem, e isso não significa um bom desempenho nos exames. Bain cita estudos que comprovam que nem sempre os alunos que tiram boas notas têm boa compreensão. Muitos simplesmente aprendem a decorar e aplicar fórmulas ou textos sem efetivamente alcançar uma compreensão conceitual do assunto, incapazes de ligar esse conhecimento com situações do mundo real ou contextos de resolução de problemas.

Bain (2004, p.26) cita alguns conceitos relevantes no processo de aprendizagem de adultos a serem observados pelos professores, a seguir:

- a) **Conhecimento é aprendido, não recebido:** O autor sustenta que ao nos depararmos com um novo dado, nosso processo mental procura compreendê-lo levando em consideração o nosso mundo intelectual e usando nossos modelos mentais existentes para integrá-lo às informações que recebemos. Isso implica dizer que o que diz o professor não trafega diretamente da mente do professor para a dos alunos. Alunos carregam seus próprios paradigmas que modelam a construção de significados.

Isso posto, não basta absorver algum conhecimento; trata-se de usar os modelos mentais existentes para interpretar novos dados. Bain acredita numa

possível construção estimulada de novos modelos mentais.

Aqui se mostra a relevância da empatia cognitiva como capacidade de compreender a perspectiva do aluno. Para que os professores sejam capazes de estimular essa mudança de modelo mental é necessário que conheçam minimamente o que o aluno sabe. É um equívoco assumir que todos os alunos trabalham os mesmos modelos mentais ou que partem do mesmo ponto de partida em relação a conhecimentos prévios simplesmente porque passaram todos pelo mesmo processo de seleção para entrar na Universidade.

Bachelard (1938/1996) trata da importância de conhecer o que o aluno sabe à luz dos obstáculos epistemológicos, dos conhecimentos habituais, das ideias preconcebidas sobre assuntos que se está aprendendo, conhecimentos incompletos ou incorretos que funcionam como obstáculos para o desenvolvimento do que ele nomeia como cultura científica, ou seja, no aprendizado e na aquisição da forma de pensar crítica e investigativa. Ao compreender e olhar o aluno por dentro o professor obtém conhecimento do que ele sabe.

- b) **Modelos Mentais Mudam Lentamente:** Os melhores professores pesquisados por Bain pensam formas de fazer com que os alunos desafiem seus modelos existentes, conduzem as aulas e atividades de forma a permitir que os alunos desenvolvam seus próprios raciocínios, encontrem dificuldades, recebam *feedback* e tentem novamente. Não dizem que os alunos estão errados, mas propõem perguntas que os levam a enxergar suas falhas. Para esses professores, aprendizagem tem pouco significado se não tiver uma influência sustentável na maneira como o aluno pensa, age e sente, por isso eles promovem aprendizagem de fatos num contexto de problemas, desafios e perguntas.

Neste ponto Bain (2004, p.30) cita o exemplo interessante de dois professores de anatomia, um que fez parte do estudo e outro não. Este último considerava que não havia muito o que discutir em sua disciplina:

A estrutura do corpo humano já é bem conhecida pelos cientistas, e os estudantes devem simplesmente absorver muitos fatos. Não há outra forma de ensinar exceto passar essas informações a eles. Nós não podemos discutir como se poderia numa aula de literatura.

Este professor tratava de transmitir conhecimento e insistia que o objetivo do curso era memorizar grandes quantidades de informação. A outra professora falava sobre como partes individuais se relacionavam com o todo e os tipos de decisões que os alunos seriam capazes de tomar com a compreensão que eles desenvolveriam. Ela falava em ajudar a entender e aprender a usar as informações para resolver problemas. Segundo Bain (2004, p.30), na aula, frequentemente explicava "como as coisas funcionam", tentando "simplificar e esclarecer" conceitos básicos e ideias. Ela também introduzia problemas, muitas vezes estudos de casos clínicos com desafios sobre o que poderia dar errado e com isso envolvia os alunos nas questões levantadas por esses exemplos. Os alunos compreendiam e depois aplicavam essa compreensão.

Neste exemplo, o estudo de caso foi uma técnica aplicada para facilitar a aprendizagem. Masetto (2012, p.99) entende técnica ou método como "uma atividade que se realiza obedecendo a determinadas regras metodológicas visando alcançar algum objetivo de aprendizagem". Ele dispõe sobre a característica de instrumentalidade das técnicas, sendo elas os instrumentos que como tais precisam ser adequados a um objetivo e serem eficientes na consecução dele. Trata-se de compreender e utilizar o caráter de instrumentalidade das técnicas, adequando-as a um objetivo e colaborando com eficiência na sua consecução.

A professora de anatomia fez uso da compreensão empática à medida que pensou conscientemente sobre os "paradigmas defeituosos" que os estudantes trouxeram consigo para a classe e elaborou suas explicações, discussões e materiais para desafiar essas noções. Em seus exames ela criava situações para que os alunos ao mesmo tempo que traziam as informações e conhecimentos necessários para resolver casos clínicos, também pudessem debatê-los no tangente as soluções encontradas e aos fundamentos das decisões tomadas. Os alunos ainda tinham que se lembrar de uma grande quantidade de informações, mas também argumentavam e resolviam problemas práticos.

- c) **Interessar-se por aprender é crucial:** Bain cita que na literatura e no pensamento dos melhores professores, as perguntas são fundamentais na ativação da memória e na construção de conhecimento desempenhando papel essencial no processo de aprendizagem e modificação de modelos

mentais. Esses professores levantam perguntas a serem respondidas durante o curso mas, mais importante, almejam e estimulam que os alunos formulem seu próprio conjunto de perguntas sobre a disciplina.

Bain atenta que o mais importante é que sejam perguntas conectadas à realidade dos alunos, perguntas que eles se preocupem em responder, e só assim terão motivação para tentar reconciliar, explicar, modificar ou integrar novos conhecimentos aos antigos. Responder algo por responder, por estarem focados em notas, sem se importar em desenvolver suas próprias ideias e construir novos paradigmas da realidade, não conduz à aprendizagem, e muitas vezes as respostas e informações construídas com esse intuito são rapidamente esquecidas.

Sobre o que motiva e o que desmotiva alunos, Bain constata que alunos com motivações intrínsecas têm probabilidade de aprendizagem mais significativa do que os com motivações extrínsecas. Adicionar incentivo extrínseco a uma curiosidade autêntica do aluno pode, por vezes, dirimir o interesse na aprendizagem. Ele cita, como exemplo, o experimento onde Edward L. Deci (1970) coloca dois grupos com um jogo de blocos chamado Soma, e pede a ambos que resolvam um quebra-cabeça. Psicólogos observavam os grupos para ver por quanto tempo eles continuavam interessados em resolver o problema. A cada oito minutos um examinador entrava na sala. A um grupo nunca foi oferecida uma recompensa pela resolução do problema, e este seguiu até concluir o desafio. Para o outro grupo foi oferecida uma recompensa que cessou num determinado momento da atividade e, a partir deste momento, o grupo perdeu o interesse por realiza-la.

Constata-se que os alunos que aprendem simplesmente para tirar boas notas não alcançam tanto quanto os que o fazem por interesse pessoal por aprender. Bain qualifica os primeiros como aprendizes estratégicos, ou seja, com foco em ir bem no curso. Estes evitam desafios que possam danificar sua performance, o que compromete a aprendizagem de longo prazo. Os que tem interesse genuíno frequentemente trabalham focados em seus próprios objetivos e não em recompensas, atingindo assim uma aprendizagem muito mais duradoura e significativa.

Os professores estudados por Bain sabem como ajudar os alunos a se importarem e se interessarem: o encorajamento e *feedback* positivo podem aguçar

mais o interesse ou minimamente sustentá-lo; incentivos extrínsecos podem comprometer a motivação intrínseca.

Mais adiante continuaremos esta reflexão sobre o uso de atitudes de empatia quando analisarmos o processo de avaliação para que este não se torne um fator extrínseco danoso à aprendizagem.

Há, no entanto, alguns incentivos externos que podem potencializar o interesse pessoal do aluno pelo seu processo de aprendizagem. Conectar os conteúdos à realidade dos alunos é um exemplo. Bain cita o caso da Professora Nancy MacLean, de História, que, admirada com o fato de 85% dos alunos terem lido o livro *The Rules: Time-Tested Secrets for Capturing the Hearts of Mr. Right*, ela inseriu seções do livro no currículo, e permitiu que os alunos escrevessem um artigo sobre ele, um que "fornecesse uma análise histórica do documento, usando o maior número de referências possíveis, colocando o livro em seu contexto histórico." (Bain, 2004 p.39) Sua disposição para adaptar o plano de estudos acomodando este texto veio de sua intuição sobre o fator motivacional. Como constata Bain (2004 p.39):

Ela ajudou os alunos a rever um objeto familiar à luz das ferramentas analíticas e históricas com qual o curso dela os equipou. Ela construiu uma conexão sólida entre suas perguntas e as vidas e interesses de seus alunos.

Existe aqui uma prática de empatia na medida em que, estar atenta aos alunos e ao que estavam vivendo, foi o que possibilitou à professora perceber o interesse do grupo pelo livro em questão e propor uma atividade instigante que deu significado aos conteúdos de sua matéria, possibilitando o vínculo com a realidade do que seus alunos viviam.

Outro exemplo da mesma professora é citado sobre sua prática de despende tempo na primeira aula do curso para discutir o plano da disciplina e os objetivos de aprendizagem com os alunos, além de envolvê-los, entendendo que isso dá a eles um senso de controle sobre sua educação.

Masetto (2012, p.191), ao tratar do planejamento de uma disciplina, considera que ele deve ocorrer em 4 fases: a primeira, preparada pelo professor com base no

currículo e informações adicionais; a segunda, corroborando o que propõe a professora do exemplo acima:

No primeiro dia de aula, é fundamental que o professor faça as adaptações a esse plano, de acordo com as necessidades e expectativas da turma que vai iniciar a disciplina [...] o professor procurará motivar os alunos a se interessar por sua matéria, conhecer suas expectativas, que relação fazem dessa disciplina com sua futura profissão, que informações já possuem a respeito dela, por que não estariam motivados, as técnicas utilizadas e como será o processo de avaliação. Essa fase é de capital importância: sua ausência é responsável por grande parte dos fracassos dos planos de disciplina, pois, em sua grande maioria a aplicação direta do plano ideal tem condições de ser ajustada a realidade de toda e qualquer turma.

Na terceira fase ele trata da implementação do plano, que deve permitir adaptações, tal qual o primeiro exemplo da Professora Nancy; e na quarta fase, trata da avaliação do plano.

Rogers (1977, p.139) ao definir a aprendizagem centrada no aluno, diz: "O estudante encontra-se num processo de obter controle sobre a direção de sua própria aprendizagem e de sua própria vida. O facilitador abdica de seu controle sobre os outros, mantendo o controle apenas sobre si mesmo."

Ainda sobre motivação, Bain cita estudos sobre tipos de motivação, que por sua vez correspondem a determinados perfis de aprendizes:

- a) **Motivados pelo ouro:** aqueles que se motivam pelo ranking se tornam aprendizes bulímicos, focam em alcançar a nota e acabam esquecendo o conhecimento em curto espaço de tempo. Esses precisam ser instigados a enxergar a beleza, a utilidade do conhecimento, precisam ser autenticamente instigados pelas perguntas e não somente focados em acertar as respostas.
- b) **Os que evitam falhas:** esses trabalham sob a lei do mínimo esforço, também têm pouca retenção, em geral sofrem de baixa autoestima. Nesse caso o importante seria propor atividades e objetivos que construam confiança e sejam encorajadores.

- c) **Motivados a dominar um assunto:** pessoas assim motivadas são tradicionalmente aprendizes profundos que, independente das dificuldades do processo, têm interesse genuíno em alcançar o conhecimento e normalmente alcançam resultados positivos de aprendizagem.

A atitude de empatia dos professores nesse processo está em reconhecer a realidade dos alunos, seus motivadores e então incentivar, demonstrar interesse e fé na capacidade de aprendizagem deles, oferecer *feedback* constante e sem julgamento. Tal qual as bases citadas por Rogers (1972) no conceito de aceitação, os professores estudados por Bain evitam categorizar e dividir alunos estimulando cooperação e colaboração.

Em relação ao desenvolvimento da aprendizagem, Bain cita estudo realizado por William Perry (1990) e um grupo de psicólogos da Wellesley College para entender o desenvolvimento dos alunos do Ensino Superior. O estudo constatou que as pessoas ocupam diferentes estágios em relação à aprendizagem, evoluindo gradativamente, podendo ir e voltar e eventualmente estar em mais de um estágio ao mesmo tempo. Seriam quatro os estágios no processo de aprendizagem:

- a) **Aprendizes receptivos:** seriam alunos da “educação bancária” cunhada por Paulo Freire; os alunos nessa categoria esperam que os professores depositem as respostas corretas em suas cabeças, demonstram pouca retenção e baixa aprendizagem. Precisam ser encorajados a pensar com precisão.
- b) **Aprendizes subjetivos:** alunos nessa categoria acreditam que "uma ideia é certa, se acham certo", quando falham acreditam que o professor que não entendeu sua explicação. Precisam ser desafiados com evidências e provas racionais.
- c) **Aprendizes processuais:** tentam “jogar o jogo” da disciplina, simplesmente dando ao professor o que eles acreditam que este espera. Precisam ser questionados sobre seus valores e as implicações de suas conclusões.

- d) **Aprendizes comprometidos:** são os que têm potencial para alcançar uma aprendizagem significativa, alunos nesse estágio se tornam pensadores independentes, críticos e criativos, valorizando as ideias e formas de pensar a que estão expostos e conscientemente tentando aplicá-las.

Bem como no que diz respeito aos motivadores, a atitude de empatia dos professores nesse processo está em reconhecer a realidade em que se encontra o aluno no dado momento e proporcionar *feedback* adequado para conduzi-lo o máximo possível para uma situação de comprometimento.

Sigamos analisando de que forma práticas de empatia são constatadas nos relatos de como esses professores se preparam.

2.2 Preparação para o ensino

Bain constata que os melhores professores conhecem muito de sua área de atuação. Eles sabem como simplificar e esclarecer assuntos complexos, chegam ao cerne da questão com *insights* provocativos, e refletem sobre seu próprio pensamento na disciplina, analisando e avaliando sua qualidade.

Esses professores começam sua preparação não através da planificação do que farão, mas por meio de perguntas. Perguntas primordiais sobre o significado de ensinar e aprender que então dão forma a maneira como eles preparam as experiências de aprendizagem de seus alunos.

Bain (2004, p.49) constatou que os melhores professores pensam no processo de ensino com vistas ao que eles podem fazer para ajudar e incentivar os alunos a aprender; ele lista uma dúzia de perguntas que aparecem mais frequentemente ao longo de sua pesquisa e que refletem e aprofundam quatro princípios fundamentais:

- (1) O que meus alunos devem ser capazes de fazer física, emocional ou intelectualmente como resultado de sua aprendizagem? (2) Como

posso ajudar melhor e incentivá-los a desenvolver essas habilidades e os hábitos do coração e mente para usá-las? (3) Como meus alunos e eu podemos entender a natureza, qualidade e progresso de sua aprendizagem? e (4) Como posso avaliar meus esforços para promover essa aprendizagem?

A primeira questão se trata de uma espécie de investigação epistemológica do que significa saber algo; de acordo com Bain os bons professores são mais objetivos em refletir sobre o que os alunos devem conseguir fazer intelectualmente em detrimento de noções vagas de “pensar criticamente”, “assimilar o conteúdo”. Eles se interessam por quais grandes perguntas o curso ajudará os alunos a responder e, visto que não estão interessados em respostas memorizadas, pensam quais habilidades, competências e qualidades os alunos desenvolverão na jornada.

Bain constatou que os melhores professores pensam de trás para frente ao prepararem-se. Consideram o que pretendem que os alunos lembrem, compreendam, analisem, apliquem, sintetizem ou avaliem. Que tipo de conversas querem que os alunos sejam capazes de ter, quais qualidades devem desenvolver. Muitos começam com uma grande questão a ser respondida no curso, seguida de outras que aparecem como caminho para chegar a ela.

Este ato pragmático trata de concretizar os objetivos de aprendizagem antes mesmo do encontro com os alunos. Não obstante, deve considerar o contexto da disciplina frente ao currículo, como se comunica, precede ou sucede outros conteúdos e aprendizagens, bem como considerar o que se pode ter em mãos sobre os alunos.

Masetto (1992, p.86) coloca, sobre os conteúdos e temas curriculares:

Os temas curriculares e os tópicos a serem discutidos deverão se basear na experiência dos adultos ou ter muito bem explicitadas as conexões que existem entre conceitos não familiares ou corpos de conhecimentos e as atuais preocupações ou as experiências passadas dos aprendizes.

No que tange à motivação e ao encorajamento, uma preocupação comum aos bons professores, trata de como fazer os alunos acreditarem e ajudá-los a enxergar a beleza e o prazer na jornada e no objetivo proposto. Os bons professores

pensam em como instigar a curiosidade dos alunos. Como comentado, a primeira aula do curso parece fundamental nesse quesito, para conquistar o apreço dos alunos pelos objetivos das propostas intelectuais que se colocam.

Os professores praticam a empatia ao tentar compreender os modelos mentais que os alunos trazem com eles e como melhor podem desafiá-los e ajudá-los a construir um estímulo intelectual provocador. Também tentam antecipar quais poderão ser os pontos de dificuldade dos alunos e como encorajá-los a coletivamente se ajudarem.

Ao refletir sobre o que incluir nas aulas, focam em ajudar os alunos a aprender, raciocinar, criar e usar informações. E é somente ao refletir sobre que tipo de informações os alunos precisarão para responder as grandes questões do curso que o exercício de preparar-se para docência se aproxima de um planejamento tradicional.

Sobre o plano de ensino, onde constam os objetivos de aprendizagem, Masetto (1989, p.16) coloca:

Um plano de ensino, portanto, é a apresentação, sob forma organizada, do conjunto de decisões tomadas pelo professor em relação a disciplina que se propôs a lecionar. É feito, portanto, antes do curso se iniciar efetivamente; não é, porém, uma linha de ação fechada, inflexível; pelo contrário, deve ir-se adaptando à medida que a interação com alunos vai ocorrendo, e o *feedback* resultante indica formas alternativas mais eficientes. Nesse sentido, os próprios alunos coparticipam, mais ou menos ativamente, das decisões do professor sobre o curso, assim como um mesmo plano, inicialmente elaborado para duas classes diferente, no correr do ano letivo sofre diferentes adaptações em cada classe, quase que se diferenciando em dois planos.

As questões (2), (3), e (4) dos princípios fundamentais listados por Bain exigem habilidades empáticas de compreensão da perspectiva dos alunos para saber incentivá-los, compreender o processo de aprendizagem e avaliar seus esforços nessa empreitada.

Os bons professores parecem entender que o segredo da aprendizagem significativa está no processo. Acreditam que aprendizagem significativa não se entrega ou transfere, portanto os alunos devem ser protagonistas e construir suas

próprias respostas, o professor tem lugar de facilitação, estimulando-os. Bain (2004, p.52) cita fala de Ralph Lynn (1998), Ph.D. em História Europeia pela Universidade de Wisconsin: “Não importa o que eu faço em classe, porque a única forma que você vai aprender é lendo e pensando.” Por sua vez, Masetto (1992, p.79) diz que:

Condições facilitadoras de aprendizagem apontam para a existência de comportamentos de responsabilidade pelo processo de aprendizagem, de participação ativa, de contribuição, de questionamentos, e de um conjunto de outras atitudes próprias de uma pessoa adulta.

Rogers (1972, p.5), ao definir a aprendizagem significativa, diz que:

Tem ela a qualidade de um envolvimento pessoal – a pessoa, como um todo, tanto sob o aspecto sensível como sob o aspecto cognitivo, inclui-se no fato da aprendizagem. Ela é auto iniciada. Mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vêm de fora, o senso, a descoberta do alcançar, do captar e do compreender vem de dentro.

Claro que os bons professores pensam com muito cuidado o que farão em aula, mas seu foco está em questionar se o que farão em aula que ajudará os alunos a aprenderem fora dela. Pensam nas técnicas e recursos que utilizarão. Internet, vídeos, filmes, *papers*, aulas expositivas, perguntas, materiais visuais, usar o quadro...

Rogers (1972, p.120) cita relato de aluno do curso do Prof. Bull, de Psicologia do Adolescente, reconhecidamente praticante da aprendizagem centrada no aluno, que disse:

Sinto que o curso tem sido de grande valor para mim [...]. Estou satisfeito por ter tido essa experiência, por que ela me fez pensar...Nunca me tinha acontecido antes, empenhar-me tão pessoalmente num curso, especialmente fora da sala de aula. Tem sido frustrante, compensador, agradável e cansativo.

Bain reparou que os bons professores fazem considerações táticas sobre como facilitar as discussões e fomentar colaboração, que grupos formar ou encorajar em classe, criá-los com homogeneidade ou heterogeneidade, deixá-los formar os grupos como quiserem, situação em que se ocupam de ajudar os tímidos

a se acomodarem. Enfim, eles refletem sobre o grupo e sobre cada um, em sua singularidade e como melhor arquitetar atividades que atinjam a todos. Nesse sentido, Bain (2004, p.44) afirma:

Nem todo estudante se beneficia do mesmo conjunto de experiências ao mesmo tempo, conclui um professor, e essa é a razão pela qual eu tento dar a diferente pessoas, diferentes tipos de desafios. Os alunos operam em diferentes níveis e não irão assimilar tudo ao mesmo tempo.

Sabe-se que as pessoas aprendem melhor quando buscam respostas para suas próprias perguntas. O grande dilema da docência está no fato de que são os professores, não os alunos, que concentram as perguntas, a agenda e desenham o currículo. Os melhores professores do estudo de Bain se perguntam como saber o que os alunos já sabem e o que eles esperam do curso, e como conciliar possíveis diferenças entre as expectativas dele e do grupo. Eles pensam estratégias de uso da internet para coletar informações previamente, discussão na primeira aula, entre outras.

Nesse sentido, refletem sobre como ajudar os alunos a enxergarem a conexão entre suas perguntas e o que está desenhado para o curso, pensam em como se preparar para ter que adaptar seu desenho original. Muitos mostram uma forte intenção em estruturar seus cursos de forma a encorajar os alunos a aprender como aprender e a beneficiar-se de seus próprios erros.

Rogers (1972, p.104) trata a facilitação da aprendizagem e da mudança ciente que

O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar; que se capacitou de que nenhum conhecimento é seguro, que nenhum processo de buscar conhecimento oferece uma base de segurança. Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação, no mundo moderno.

A maioria dos professores segue o modelo instruir e avaliar, acreditam que alguns alunos têm capacidades notáveis de memória e esses serão bem-sucedidos

independente de seus esforços, portanto nada podem fazer para favorecer os que não possuem tal habilidade. Aqui reside uma diferença fundamental entre os professores que alcançam sucesso de aprendizagem na maioria de seus alunos: eles acreditam que todos podem aprender e procuram maneiras para que todos o façam.

Estes professores que alcançam sucesso de aprendizagem buscam como encorajar os alunos a pensar alto e criam uma atmosfera segura onde eles possam fazer isso sem medo de julgamento. Isso parece especialmente relevante ao tratar de minorias, como veremos mais à frente no estudo reportado de Claude Steele (1999). Abrem espaço para que os alunos enfrentem suas dificuldades, tentem, errem, recebam *feedback* sobre seus esforços e tentem novamente antes de qualquer avaliação ou nota.

Bain relaciona uma série de questionamentos práticos, bastante pertinentes à realidade do Ensino Superior brasileiro, onde muitas universidades contam com salas com mais de 50, as vezes 100 alunos, o que de fato torna bastante desafiadora a prática pedagógica da empatia. Os bons professores consideram importante o nível de interação com os alunos, tendo oportunidade de conversar com eles individualmente além de ler seus trabalhos, ou encontrá-los em pequenos grupos para entender como estão pensando, reagindo às aulas e como estão em relação a aprendizagem. Consideram razoável propor que eles deem *feedback* uns aos outros e disponham de tempo de aula para trabalharem suas dificuldades com a possibilidade de um *feedback* coletivo.

Bain cita um exemplo do Professor Chad Richardson (1999) que começou um curso de sociologia na Pan American University no Texas, uma universidade de admissão aberta. Analisemos esse exemplo à luz desses fundamentos dos melhores professores e das práticas de empatia que conduziram o professor a pensar sua docência a partir da realidade dos alunos, como motivá-los com os objetivos de aprendizagem, como prepará-los e ajudá-los a alcançá-los.

Uma importante crença do professor Richardson apud Bain (2004 p. 63): “Retenção e aprendizagem tendem a ser mais significativas quando exemplos são usados para alcançar uma conclusão do que quando simplesmente se introduz um conceito e um exemplo ou dois para ilustrá-lo.”

- Quem eram seus alunos: $\frac{3}{4}$ falavam espanhol sendo de origem Mexicana, possuíam uma rica cultura, mas uma formação acadêmica fraca, a maioria vivia na linha da pobreza. Pioneiros, muitas vezes os primeiros em suas famílias a cursar universidade. O outro $\frac{1}{4}$, que não tinha raízes mexicanas, eram conhecidos por “Anglos” e muitas vezes sentiam-se isolados e alienados da cultura local mesmo que econômica e politicamente esse pequeno grupo fosse dominante.
- A grande questão que o curso pretendia trabalhar: Como a sociedade influencia o comportamento humano individual, e essa influência seria maior que as forças biológicas e pessoais de cada indivíduo?
- Quais eram os objetivos de aprendizagem: O professor queria desafiar o paradigma, em que muitos acreditavam, que o comportamento humano vinha de dentro de cada um, com a consideração das forças sociológicas que formam a vida dos alunos. Ele também queria que seus alunos desenvolvessem uma compreensão empática da herança cultural diversa em que viviam. E que concluíssem o curso com habilidades de pensar sociologicamente e comunicar esse pensamento aos outros. Isso significava que eles tinham que aprender a pensar de maneira indutiva, a partir de exemplos específicos e da compreensão de importantes conceitos sociológicos, e dedutivamente, usando essas ideias para compreender novas circunstâncias.
- Que tarefa propôs: Acreditando na aprendizagem crítica e natural através de exemplos e no poder das histórias, Richard propôs uma pesquisa etnográfica nos dois lados da fronteira com empregados ilegais mexicanos, contrabandistas que ajudaram essas pessoas a entrar nos Estados Unidos, funcionários da imigração que prenderam "estrangeiros ilegais", “Anglos” que se encontravam em uma pequena minoria em um colégio do Vale, entre outros.
- Como os preparou para tarefa: Ele convidou os alunos ao projeto amigavelmente e proveu treinamento sobre como conduzir as entrevistas, tomar notas e escrever um relatório. Em classe ele discutia a importância de conceitos sociológicos e colocava os alunos em grupos para aplicá-los, usando suas referências para ajudá-los a entender.

- **Motivação:** no começo os alunos ficavam um pouco intimidados, mas à medida que foram vendo suas histórias, se sentiam estimulados. Em tempo o professor começou a arquivar os trabalhos e conseguiu que um jornal local publicasse algumas das histórias que ele então ia dividindo com as novas turmas período a período, percebendo que ao verem o resultado anterior, os alunos se motivavam a tentar também.
- **Resultados de aprendizagem:** À medida que se engajavam, os alunos se apoderavam da cultura e davam significado a ela, melhoravam sua escrita dramaticamente, além de compreensão de leitura, conhecimento de conceitos sociológicos, poder de observação, análise e síntese. Ao alcançarem tudo isso observou-se um efeito positivo também em sua autoestima.

Muitos de seus alunos seguiram a carreira de sociologia, alguns alcançando postos de destaque. Em 1999, Richardson e 350 de seus alunos publicaram uma coleção de seus trabalhos pela *University of Texas Press*.

Podemos observar uma série de atitudes de empatia no exemplo acima. Ela esteve presente (a) no esforço em conhecer os alunos, suas origens e formação, (b) em, tendo em mente o currículo do curso, projetar uma atividade de aprendizagem que se conectava a realidade dos alunos sendo ao mesmo tempo desafiadora e instigante; (c) em cada aula que o professor se preocupou em apoiar cada um nas dificuldades que encontravam, dando *feedback* com base nos claros objetivos de aprendizagem que desenharam, instrumentalizando-os com os conteúdos e ferramentas apropriadas para que seguissem tentando e melhorando. Como podemos ver nesse exemplo, o professor conseguiu engajar uma turma de grande diversidade de cultura e formação obtendo incríveis resultados.

Os professores altamente eficazes desenharam experiências de aprendizagem melhores pois tudo o que fazem é pensando no desenvolvimento dos alunos. Esses professores não seguem tradições cegamente, estão sempre questionando as rotinas, se adaptando em busca de melhores soluções de aprendizagem, que atendam a todos, e a cada um em particular.

Em suma, eles se preparam refletindo sobre como criar um ambiente de aprendizagem natural em que constem as habilidades e informações que se

pretende, em atividades que os alunos considerem fascinantes, tarefas que suscitem curiosidade, num ambiente seguro onde os alunos possam tentar, falhar, receber *feedback* e tentar novamente.

2.3 O que esperar dos alunos

Os melhores professores do estudo de Bain (2004, p.84) esperam “mais” de seus alunos. Como mencionado no início desse trabalho, eles acreditam que a aprendizagem envolve tanto desenvolvimento intelectual quanto pessoal e nem a capacidade de pensar tampouco as qualidades de um ser humano maduro são imutáveis. Ralph Lynn disse "Tudo que você aprende influencia quem você é e o que você pode fazer."

Assim, eles desenvolvem ideias profundamente integradas sobre a capacidade humana de aprender, crescer e mudar. Essas noções e convicções prometem grandes conquistas aos alunos, e essas promessas influenciam poderosamente as ações deles. Elas também fornecem aos professores uma compreensão profunda da natureza da aprendizagem e as condições em que é provável que ela floresça. E porque os métodos funcionam ajudando os alunos a alcançarem os objetivos, os alunos acreditam em seus instrutores, e essa confiança se torna uma força motriz.

Bain (2004, p.92) cita fala de Jeanette Norden, professora de biologia celular que ensina neurologia para estudantes de medicina na Universidade Vanderbilt, e argumenta que toda disciplina pode encontrar formas de confrontar os alunos com perguntas de quem eles são como seres humanos.

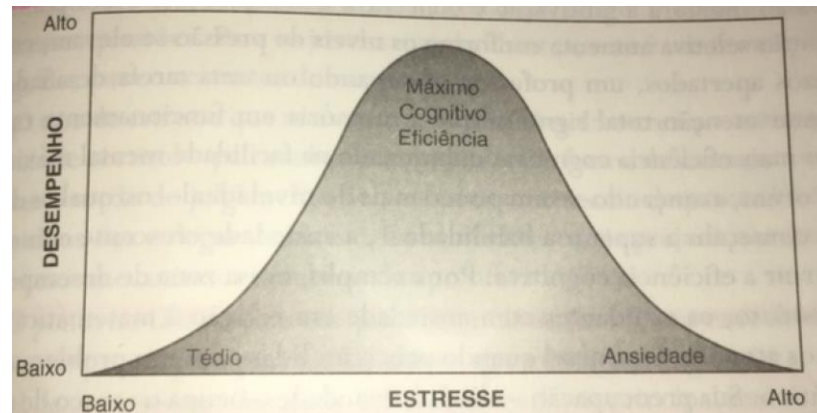
Em um curso de história sul-americana, ela disse, o professor poderia usar os "desaparecimentos" durante os governos militares no Brasil e na Argentina “para fazer os estudantes confrontarem responsabilidades em face de tais atrocidades e o que eles podem fazer em uma situação similar [...]. Essa é uma oportunidade maravilhosa, para perguntar aos alunos o que eles pensam sobre as pessoas que tomam uma atitude corajosa contra a repressão, e se eles poderiam fazer o mesmo.

Bain constatou que esses bons professores querem desafiar seus alunos a pensar diferentemente, a fazer perguntas que exponham os problemas das noções equivocadas que os alunos levam para sala de aula, colocando-os em situações que os fazem questionar e repensar suas concepções prévias. Acham improvável que os alunos entretenham uma aprendizagem significativa a menos que eles reexaminem seus pensamentos em alguma medida profunda suficientemente para investigar, questionar, procurar razões e construir novos quadros conceituais aplicando seus conhecimentos.

Os melhores professores demonstram fé na capacidade dos alunos para aprender e no poder de um desafio saudável. Eles sabem que medo e ansiedade reduzem a capacidade de pensar, portanto, promovem curiosidade e instigação intelectual em detrimento do foco na preocupação sobre “a nota”.

Sobre o equilíbrio entre motivação e tensão, Goleman (2006) trata do U invertido, uma representação gráfica (vide quadro abaixo) onde numa ponta tem-se o tédio, a apatia e na outra a ansiedade, ambas situações onde o desempenho dos alunos será pior, e no centro o ponto ótimo, onde tem-se alegria, eficiência cognitiva e desempenho excelente. A chave do sucesso na aprendizagem está em entender o ponto certo de estímulo e desafio que leva os alunos do tédio e da apatia à sua motivação e produção máxima, compreendendo que o ponto em que o estímulo se transforma em sobrecarga varia de pessoa a pessoa. Para Goleman (2006, p.315): “dado o efeito das emoções no desempenho, a tarefa emocional dos professores e líderes é uma só: ajudar as pessoas a alcançar e a se manter o mais perto possível da parte superior do U invertido.”

Figura 2 – U Invertido



FONTE: GOLEMAN (2006, p.311)

É necessário empatia para depreender qual o ponto ótimo de tensão e motivação de cada aluno. Os bons professores do estudo de Bain (2004) parecem dominar, consciente ou inconscientemente, essa teoria na medida em que promovem ambientes que são ao mesmo tempo desafiadores e colaborativos. Para eles, chegar à resposta correta de um problema de álgebra enfatizando a prática mecânica de resolução de problemas é menos importante do que entender criticamente os princípios e conceitos que os ajudarão na resolução do problema. Como diz um aluno citado no estudo de Bain (2014, p.74): "Eu quero saber que a atividade me beneficia pessoal e intelectualmente e que não se trata apenas de algo a ser feito em prol de nota."

Assim, enquanto eles ajudam os alunos a sentirem-se relaxados e acreditam na sua capacidade de aprender, eles também fomentam uma espécie de inquietude, um sentimento que provém do entusiasmo, curiosidade, desafio e das maravilhosas promessas que eles fazem sobre o que os alunos podem alcançar.

Acreditar no potencial de seus alunos passa por rejeitar o poder que o professor tem sobre os alunos. Os Educadores estudados promovem objetivos ambiciosos e se comprometem em ajudar os alunos, mas se eximem do controle: os alunos controlam sua própria educação.

Masetto (2012, p.36), sobre a compreensão da relação professor e aluno, diz:

O professor deve desenvolver uma atitude de parceria e corresponsabilidade com os alunos planejando o curso juntos, usando técnicas em sala de aula que facilitem a participação e considerando os seus alunos adultos que podem se corresponsabilizar por sua formação profissional.

Esses professores ajudam seus alunos fornecendo direções significativas e *feedback* sem julgamento de valor, incentivando os alunos a desapegarem do foco em notas e concentrarem-se em objetivos pessoais de desenvolvimento.

Brown (2016) fala sobre a importância do *feedback* como ferramenta de melhoramento contínuo e a maneira de fazê-lo de forma a incentivar o desempenho do aluno para avançar no seu processo de aprendizagem, considerar o erro como ocasião da aprendizagem e não de culpa ou vergonha. Diz que o segredo de uma retomada da qualidade é enfatizar a perspectiva dos pontos fortes. Brown cita (2016, p.147):

De acordo com o educador em serviço social Dennis Sallebey, enxergar o desempenho focando nos pontos fortes de uma pessoa nos dá a oportunidade de examinar nossas tarefas à luz de nossas capacidades, talentos, competências, possibilidades, visões, valores e esperanças. Esse ponto de vista não despreza a séria natureza de nossas dificuldades e pontos fracos; no entanto, ele nos leva a considerar nossas qualidades positivas como recursos potenciais.

Rogers (1972, p.120) cita relato de um aluno do Professor Bull, de segundo ano de Psicologia do Adolescente, que colocou:

Sinto como se esse tipo de situação, em aula, me houvesse estimulado mais, capacitando-me a saber onde se acham as minhas responsabilidades, especialmente enquanto faço um trabalho de minha própria iniciativa. Já não sinto que o prazo de um teste seja o critério para a leitura de um livro. Sinto que o meu trabalho futuro será feito em função do que eu possa obter dele, não da nota que tive no teste.

Chegamos ao importante estudo que Bain menciona, realizado por Claude Steele, psicólogo de Stanford. Steele (1999) argumenta que os estudantes de qualquer turma vêm de uma diversidade de origens muito complexa para serem colocados em uma única categoria. Ele se recusava a aceitar as estatísticas

(relacionadas ao cenário americano) sexistas e racistas que comprovavam que alunos negros e mexicanos falhavam mais que os outros e que mulheres não se tornavam físicas ou matemáticas. Promoveu então um longo estudo, no qual teve sucesso em reverter as estatísticas confrontando os desafios do que ele qualifica como “estereótipo negativo”: alunos que foram vítimas de imagens sociais negativas (suposições de que seu grupo não pode ir bem na escola), apresentam um nível de ansiedade e estresse maior que os demais alunos, o que acaba por diminuir e prejudicar seu desempenho. Isso, por sua vez, produz ainda mais angústia, acarretando o que ele chama de vulnerabilidade estereotipada.

Steele (1999) avaliou que as vítimas desses estereótipos negativos que se preocupam com seu desempenho acadêmico requerem tratamento diferente daquele dado aos que, em consequência dos estereótipos, decidiram desistir de sua aprendizagem e objetivos. Para os primeiros, ele aponta que uma tutoria poderia lembrá-los de que outras pessoas pensam que eles são inferiores e precisam de ajuda. Já os segundos exigem apoio social, precisam de proteção contra ameaças de estereótipos. Ambos os grupos, ele argumentou, precisam ser reassegurados constantemente da crença em sua capacidade de aprender, devem receber *feedback* crítico, mas não julgamental. Ele comprovou que ambos são sensíveis e respondem com bons resultados de aprendizagem às expectativas positivas que são genuínas, desafiadoras, mas ainda realistas e que levam seus trabalhos a sério.

Rogers (1972, p.109) cita alguns exemplos interessantes de relatos de alunos do Ensino Superior que viveram uma experiência com um docente capaz de atitudes de aceitação e confiança:

O seu modo de lidar conosco foi para mim uma revelação. Na sala de aula, sinto-me sério, maduro, capaz de fazer as coisas por mim mesmo, quero pensar por minha conta e tal necessidade não pode ser atendida por meio de livros de texto e de aulas expositivas apenas, mas através de situações vividas. Penso que o senhor me vê como quem tem sentimentos e necessidades reais, como pessoa. O que eu digo e faço são expressões significativas do que eu sou e o senhor reconhece isto.

Embora nem todos os professores da pesquisa de Bain conheçam os estudos de Steele, eles parecem ter entendido a essência de sua mensagem: todo estudante requer algo especial. Nenhuma abordagem única pode funcionar para todos.

De fato, Bain encontrou professores que se esforçam em pensar extensivamente sobre o que, e como, pessoas diferentes podem aprender, e até preparar atribuições para atender as necessidades, interesses e habilidades individuais de cada aluno. Mesmo em grandes classes, onde se faz impossível conhecer cada aluno, eles exploram imagens compostas que podem ajudá-los a pensar sobre os tipos de alunos que povoam suas salas.

Reflitamos sobre o poder dessas considerações e dessas práticas para a realidade do Ensino Superior brasileiro, frente ao aumento de número de vagas pelo movimento da privatização do Ensino e das políticas de inclusão, que abriram portas para um contingente cada vez maior de alunos em situação de vulnerabilidade, muitos deles integrantes de minorias, pioneiros em suas famílias e entorno a cursarem Ensino Superior, carregando todo o peso dos “estereótipos negativos” de Steele agravados por um real déficit em sua formação de Ensino Médio. Consideremos o poder dessas práticas pedagógicas de empatia na promoção de um ensino que promova real equidade.

2.4 Conduzindo as aulas

Começemos com a citação que Bain (2004, p.97) faz de Paul Baker, professor de teatro do Texas muito bem-sucedido:

Meu sentimento mais forte sobre o ensino é que você deve começar com o aluno. Como professor você não começa a ensinar pensando em seu próprio ego e no que você conhece. Os momentos da aula devem pertencer ao aluno - não aos alunos, mas ao estudante no singular. Você não ensina uma aula. Você ensina um aluno.

Carl Rogers (1972, p.86), em sua abordagem humanista da aprendizagem centrada na pessoa, acredita que a educação deve criar condições para o crescimento pessoal, interpessoal e intergrupal. É dizer, como aprender é a finalidade, ensinar é um meio. Haverá um currículo e objetivos de aprendizagem claros e predeterminados, mas eles devem fazer sentido e ser relevantes para os alunos, cada aluno em particular, nesse sentido ele coloca: “o fato de ser

empaticamente compreendido por outra pessoa capacita o individuo a se tornar um facilitador mais eficiente de seu crescimento, um professor³ mais eficiente de si mesmo.”

Bain (2004 p.109), constata em seu estudo que as pessoas tendem a aprender de forma mais significativa, promovendo mudanças na maneira como agem, pensam ou sentem quando:

(1) estão tentando resolver problemas (intelectual, físico, artístico, prático ou abstrato) que eles encontram intrigante ou importante; (2) são capazes de fazê-lo em um ambiente desafiador, mas de apoio, no qual eles podem sentir um senso de controle sobre sua própria educação; (3) podem trabalhar colaborativamente com outros alunos para lidar com os problemas; (4) acreditam que o seu trabalho será considerado de forma justa e honesta; e (5) podem tentar, falhar e receber *feedback* antes e independentemente de qualquer julgamento de seus esforços.

Este autor verificou que os melhores professores tentam criar o que chamam de "ambiente de aprendizado crítico natural". "Natural" porque os estudantes se deparam com habilidades, hábitos, atitudes e informações que eles estão tentando aprender incorporado a perguntas e tarefas que eles acham fascinantes, tarefas que despertam a curiosidade e se tornam intrinsecamente interessantes; "Crítico" porque os alunos aprendem a pensar criticamente, raciocinar a partir de provas, para examinar a qualidade de seu raciocínio usando uma variedade de padrões intelectuais, para fazer melhorias enquanto pensam.

Muito do que é relatado no estudo se correlaciona, quase que integralmente, com os 9 princípios que oferecem condições facilitadoras de aprendizagem segundo Masetto (1992 p.83-92), em “Aulas Vivas”:

Promover a participação; Valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; explicar o significado; definir claramente objetivos e metas; estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; criar um sistema de *feedback* contínuo; desenvolver uma reflexão crítica;

³ Trocamos a palavra terapeuta por professor visto que Rogers transpôs as reflexões da terapia centrada na pessoa para a educação.

estabelecer um contrato psicológico; adaptar os comportamentos do Professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos.

As formas de criar um ambiente de aprendizado crítico natural mudam, dependendo dos objetivos de aprendizagem, da cultura e personalidade de alunos e professores, mas o que Bain encontrou em comum foram questões e desafios autênticos e importantes para os alunos, aqueles que eles encontrarão no exercício de sua profissão.

Os melhores professores não veem uma separação legítima entre aprendizagem de “fatos” e aprender a raciocinar com esses fatos. Ou seja, não ensinam fatos, eles proveem explicações integradas com perguntas e problemas. Pensam em condições desafiadoras, mas não ameaçadoras, em que os alunos trabalham em colaboração com os outros, sendo demandados a tomar decisões, defender suas escolhas, eventualmente errar, receber *feedback* e tentar novamente. Um ambiente que proporcione ao aluno sensação de controle sobre sua educação onde, muitas vezes, aprendem com os próprios erros não só com acertos.

Eles fomentam um ambiente crítico fazendo perguntas provocativas como: Por que algumas pessoas são pobres e outras pessoas são ricas? Como o cérebro funciona? Qual é a química da vida? As pessoas podem melhorar sua inteligência básica? Ou buscam contextualizar de forma interessante seus conteúdos como por exemplo, Dudley Herschbach, professor de química de Harvard, ao dar aula sobre polímeros começou com a história sobre o desenvolvimento do nylon e como este influenciou a Segunda Guerra Mundial.

Bain (2004, p.112) constata que a abordagem que os melhores professores usam toma os objetivos de aprendizagem como foco, mas através da ótica dos alunos. Por isso a relevância da empatia para conhecer os alunos, as noções e modelos mentais que trazem para aula, e começar trabalhando progressivamente escolhendo a ordem que melhor ajudará os alunos a desenvolver uma compreensão do todo. Isso diz respeito a começar pelos alunos, não pela disciplina. “Se os alunos tiverem uma compreensão que está aqui embaixo”, explicou Jeanette Norden, colocando sua mão perto do chão, “você não começa com algo aqui. Alguns estudantes de medicina chegam sem saber o que é um neurônio - um neurônio é

uma célula do cérebro - então você tem que começar com esta explicação simples para então poder construir a partir daí.”

2.5 Características do professor, técnicas e metodologias

Algumas características dos melhores professores chamaram a atenção de Bain. A primeira delas foi a fala. Os bons professores sabem que lecionar não é atuar, não obstante esperam tocar seu público quando falam: para capturar sua atenção, para inspirar, provocar pensamentos e questionamentos.

De acordo com Bain (2004, p.122), Paul Heinrich da Universidade de Sydney diz que bons professores são bons de narrativa: “Você começa do começo e segue em frente até a conclusão. A conclusão permanece desconhecida, mesmo que antecipada, até o fim.” Isso costuma cativar a atenção dos alunos.

Os melhores professores também sabem dar boas explicações. Inata, ou praticada, essa é uma habilidade clássica dos professores estudados.

Por fim, os melhores professores do estudo não só falam bem, contam boas histórias e dão boas explicações como também têm habilidade de fazer os alunos falarem. Podem promover uma conversa em torno de um estudo de caso, um problema, um conjunto de leituras, uma palestra. Assim que as ideias começam a fluir, os professores fazem perguntas, demandam provas, questionam sobre a natureza das evidências conduzindo os alunos não a uma fala inadvertida, mas através dos pilares do pensamento crítico.

Nenhuma lista de habilidades pode, no entanto, capturar o ingrediente que faz os bons professores tão eficazes em alcançar seus alunos, de acordo com Bain: o simples fato de terem uma forte intenção de ajudá-los a aprender. Trata-se da abordagem centrada no aluno, altamente eficaz que se reflete em dezenas de outros pequenos hábitos: o contato visual que fazem, o entusiasmo em sua voz, a vontade de participar os estudantes e manter um clima de parceria.

Goleman (2006) cita estudos de psicólogos sobre o efeito do humor no aprendizado, que concluíram que quando não estão atentos e felizes na sala de aula os estudantes absorvem apenas uma fração das informações apresentadas. Relata exemplo de uma turma de ensino médio em uma atividade de espanhol na qual, em duplas, eles devem preencher palavras cruzadas, sendo que um dos integrantes contém a cópia preenchida e deve ajudar o colega a preencher a dele com dicas em espanhol; os alunos ficam tão entretidos e absortos que não escutam o sinal do fim de aula e no dia seguinte ao utilizar as novas palavras em um texto demonstraram excelente compreensão do vocabulário novo.

Para Bain (2004 p. 134):

Grandes professores não são simplesmente ótimos oradores ou líderes de discussão; eles são, mais fundamentalmente, tipos especiais de estudiosos e pensadores, levando vidas intelectuais que focam na aprendizagem, tanto deles quanto de seus alunos. A atenção deles para os detalhes de desempenho decorre de uma preocupação com os alunos, seu foco está na natureza e nos processos de aprendizagem mais do que no seu próprio desempenho.

Masetto (1992, p.93) coloca como resultado de uma pesquisa com alunos dos cursos de Didática:

Além de indicar características como competência, capacidade didática e flexibilidade, apontaram também coerência entre discurso e ação, segurança e abertura à crítica e propostas dos alunos, capacidade de diálogo, preocupação com o aluno e seus interesses, relacionamento pessoal amigável, incentivo à participação, dinamismo, coordenação, clareza e objetividade no transmitir informações e, por fim, dedicação e paixão pela ação docente.

Em termos de técnicas ou metodologias, Bain não constatou uma uniformidade ou padrão, mesmo as aulas expositivas podem fazer parte da construção desse ambiente crítico de aprendizagem. Alguns professores bolam atividades incríveis usando recursos maravilhosos, e caros, outros usam coisas simples como Donald Saari, matemático da Universidade da Califórnia, que leva um rolo de papel higiênico e pergunta aos alunos como eles calculariam seu volume ou Jeanette Norden que confronta seus alunos de medicina com pessoas reais que

sofreram alguma doença e desafia os futuros médicos a pensarem em casos clínicos reais.

Bain atenta, no entanto, para importância da diversidade, “O cérebro adora diversidade”, diz Jeanette Norden professora de neurologia, (2004, p.116). Assim, os melhores professores utilizam uma variedade de técnicas e recursos para entreter e motivar a participação de seus alunos. Para além de entreter e motivar, como coloca Masetto (2012, p.99):

Como no processo de aprendizagem se trabalha com vários objetivos (conhecimentos, habilidades e competências, afetivo-emocionais e atitudes e valores), é lógico que devem ser usadas múltiplas técnicas.

Segundo Bain (2004, p.107), não importa se a aula foi expositiva ou não, os bons professores estudados tradicionalmente agregam cinco elementos da aprendizagem crítica:

Começar com uma pergunta (às vezes embutida em uma história); continuar com alguma tentativa de ajudar os alunos a entenderem o significado da questão (conectando-a a questões maiores, levantando-a de forma provocativa, apontando suas implicações); estimular os alunos a se engajarem criticamente; fazer um argumento sobre como responder a pergunta (de forma completa com evidências, raciocínio e conclusão), e terminar com perguntas.

Num ambiente de aprendizagem crítico está sempre no ar uma pergunta sobre o que virá a seguir. Em aula, os bons professores não pensam apenas em termos de ensinar sua disciplina, os bons professores usam o tempo em aula para ajudar os alunos a entender, aplicar, analisar, sintetizar, e avaliar evidências e conclusões. Fomentam isso buscando ajudar e encorajar seus alunos a aprender fora da sala de aula, entre um encontro e outro. Planejam seus cursos de trás para frente como falamos, pensando o que os alunos devem ser capazes de fazer até o final do semestre.

Rogers (1972, p.120) citando mais um aluno do Professor Bull, diz: “O curso não terminou, para mim, com o fim do semestre, mas continua. Não sei de vantagem maior que se possa obter de um curso do que esse desejo do conhecimento posterior.”

2.6 Como se relacionar com os alunos

Bain não encontrou um único perfil, ou padrão, entre os melhores professores. Alguns eram tímidos, outros mais ousados, uns mais contidos, outros expansivos, alguns formais, outros usavam linguagem mais cotidiana, alguns eram mais assertivos, outros menos. O que tinham em comum é que professores altamente eficazes tendem a refletir uma forte confiança nos alunos.

Como disse Jeanette Norden apud Bain (2004, p. 139), “Mais importante, nossa prática deve comunicar nosso investimento nos alunos e que fazemos o que fazemos por acreditar nos alunos como pessoas e aprendizes”.

Rogers (1972, p.109), ao descrever a atitude de confiança dos professores, coloca:

O que estamos descrevendo é o apreço pelo aprendiz como ser humano imperfeito, dotado de muitos sentimentos, muitas potencialidades. O apreço ou aceitação do facilitador em relação ao aprendiz é uma expressão operacional da sua essencial confiança e crédito na capacidade do homem como ser vivo.

Eles geralmente acreditam que os alunos querem aprender, e assumem, até prova em contrário, que eles podem. Geralmente exibem abertura com os alunos e podem, de tempos em tempos, falar sobre suas próprias jornadas intelectuais, suas ambições, triunfos, frustrações e fracassos, e incentivar seus alunos a serem igualmente reflexivos e transparentes. Eles podem discutir como desenvolveram seus interesses, os grandes obstáculos que enfrentaram ao dominar o assunto, ou alguns dos seus segredos para dominar um assunto específico. Eles costumam discutir aberta e entusiasticamente o seu próprio senso de admiração e curiosidade sobre a vida.

Os melhores professores demonstram suas vulnerabilidades. Bain (2004 p. 141) cita uma jovem aluna da Pensilvânia:

Quando ouvi meu professor me dizer quanta dificuldade ele teve com química. Isso me deu a confiança de que precisava para aprender. Eu costumava pensar que certas pessoas nasceram com todo esse conhecimento. É assim que muitos professores agem.

Brown (2016 p. 135), ao tratar da ousadia para reumanizar a educação e o trabalho, diz:

Para recuperar a criatividade, a inovação e o aprendizado, os líderes precisam reumanizar a educação e o trabalho. Isso significa entender como o padrão de escassez está afetando a maneira como lideramos e trabalhamos, aprender a abraçar a vulnerabilidade, reconhecendo e enfrentando a vergonha.

Outros relatos de humildade vêm do professor que diz: “Meus alunos aprendem uns com os outros. Ninguém é um expert em tudo, portanto eles podem aprender com os *insights* coletivos que os colegas trazem para aula.” (Bain, 2004 p. 142) ou, de John Lachs, professor de filosofia na Vanderbilt apud Bain (2004 p. 145): “Quando meu ensino falha é por algo que eu não consegui fazer.” Não obstante eles não deixam que isso mine sua confiança de que, com esforço, podem corrigir os erros e melhorar.

Bain percebeu que essa humildade e apreço pelo conhecimento geram uma conexão e uma espécie de convicção silenciosa, por parte dos melhores professores, de que eles e seus alunos podem fazer grandes coisas juntos.

Goleman (2006 p.33) cita estudo de Robert Rosenthal (1990) que dispõe sobre três elementos que catalisam a conexão:

- a) atenção mútua – quando a atenção está dividida perde-se um pouco da sintonia e como consequência perdem-se detalhes cruciais, sobretudo emocionais.
- b) sentimento positivo compartilhado – transmitir uma boa sensação, em especial através do tom de voz e da expressão facial: mensagens não verbais que podem ser mais importantes as vezes do que é dito de fato.
- c) um dueto não verbal coordenado – uma certa conexão nos movimentos, no *timing* da interação, é fundamental no estabelecimento de uma boa conexão.

Sobre esse dueto não verbal, Goleman (2006 p.37), também cita um estudo que monitorou as mudanças de postura entre alunos em sala de aula. “Quanto mais suas posturas se assemelhavam às dos professores, mais fortemente eles se sentem conectados e maior seu nível geral de envolvimento.”

Os melhores professores sabem que regras podem ser adaptadas para necessidades individuais, mas os padrões de realização não podem. Bain cita um claro exemplo de empatia, sobre o Professor de matemática que tinha um aluno que ia muito bem em *quizzes*, mas miseravelmente nos testes. Após várias tentativas em trabalho de grupo e outras tarefas, o aluno continuava a se sair mal nas provas, deixando claro que ele sofria de um sério problema de ansiedade com testes. Na véspera de um grande teste departamental, o professor em conversa com o aluno perguntou se ele entendia determinado conceito, o aluno começou a responder e o professor continuou questionando e estimulando, após duas horas o aluno havia desenvolvido grandes raciocínios no quadro comprovando que ele sabia bem a matéria. O professor então disse: “Você acaba de fazer um exame oral de cálculo. Não posso dizer sua nota, preciso pensar a respeito, mas você passou” (BAIN, 204 p.135). O aluno então perguntou se ele precisava fazer a prova departamental, ao que o professor respondeu com ar improvisado: “Por que você não vai só para se divertir.” O aluno não só passou no teste como tirou B+.

Goleman (2006 p. 315) cita estudo com universitários que fizeram prova de matemática revelando que:

Quando se dizia aos estudantes que o teste era um treinamento eles se saíam 10% melhor do que quando pensavam que faziam parte de uma equipe que dependia de sua pontuação para ganhar um prêmio em dinheiro – sob estresse social, sua memória de trabalho fica prejudicada.

Em síntese, os bons professores avaliados por Bain tentam levar seus estudantes a sério como seres humanos, e os tratam da maneira como poderiam tratar qualquer colega, com justiça, compaixão e preocupação. Essa abordagem reflete em como ensinam e como avaliam os alunos, bem como na tentativa de entender a vida, a cultura e as aspirações de seus alunos.

Como coloca Goleman (2006, p.66): “Empatia requer um certo grau de compartilhamento emocional, um pré-requisito para realmente compreender o mundo interior do outro”.

2.7 Avaliando alunos e seu próprio desempenho

Todos os professores do estudo de Bain têm alguma forma sistemática de avaliar seus próprios esforços e progresso na promoção de aprendizagem, fazendo as mudanças necessárias. Quando avaliam os alunos, evitam julgá-los em padrões arbitrários. Eles criam critérios de avaliação que mantêm o foco nos objetivos reais de aprendizagem.

Bain percebeu nesses professores que fundamentalmente eles eram aprendizes, constantemente tentando melhorar seus próprios esforços para promover o desenvolvimento dos alunos, e nunca completamente satisfeitos com o que eles já haviam alcançado.

A pergunta que os bons professores se colocam é: como os alunos e eles mesmos podem melhor apreciar a natureza, o progresso e a qualidade da aprendizagem? Esta pergunta não trata o número de provas que serão aplicadas ou como calcularão a média final, ela trata de como avaliar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Querem que os alunos compreendam sua própria aprendizagem e pensam em como desenvolver bons indicadores para tal.

Bain critica o método tradicional de dar nota aos alunos do Ensino Superior. Argumenta que provas tendem a promover a aprendizagem estratégica e não a significativa. Enfatizam reprodução de fatos ao invés de possibilidade de raciocinar com conceitos e dados, portanto têm pouco a ver com aprendizagem.

Entretanto, ele reconhece o papel do professor em duas partes: ajudar os alunos a aprender, e reportar para a sociedade a aprendizagem alcançada. Ao se questionarem sobre como dar *feedback* a seus alunos, os bons professores estão restaurando a importância fundamental de sua função primordial, ajudá-los a aprender.

Brown (2016 p.146), ao tratar *feedback* coloca:

O problema é claro: sem *feedback* não pode haver mudança transformadora. Quando não conversamos com as pessoas que estamos liderando sobre seus pontos fortes e fracos e suas oportunidades de crescimento, elas começam a questionar as

próprias contribuições e o nosso comprometimento. O resultado disso é o desestímulo e o desinteresse.

Dar a nota não deve ser uma finalidade, mas uma maneira de se comunicar com os alunos. Evidências sobre o aprendizado podem vir de um exame, um trabalho, um projeto ou uma conversa, mas é essa aprendizagem, em vez de uma pontuação, que os bons professores tentam caracterizar e comunicar. Masetto (2012, p.38) corrobora sobre avaliação:

Com efeito, o processo avaliativo está voltado para incentivar e motivar a aprendizagem pelas informações contínuas que permitem ao aluno perceber o que aprendeu e ainda pode aprender mais e melhor, ou o que não aprendeu e ainda está em tempo de aprender ou o que deverá corrigir caso tenha errado. A importância deverá ser dada à aprendizagem do aluno, e não às provas como geradoras de notas para aprovar ou reprovar. As notas ou conceitos serão consequência de ter aprendido.

Mais de Brown (2016 p.146) sobre a cultura de *feedback*:

O *feedback* tem sucesso em culturas em que a meta não é 'ficar à vontade com conversas difíceis', mas normalizar o desconforto. Se os líderes esperam aprendizado verdadeiro, pensamento crítico e mudança, então o desconforto precisa se tornar normal [...]. O simples fato de fazer as pessoas saberem que o desconforto é normal e que vai acontecer – e explicar por que vai acontecer e porque é importante, reduz a ansiedade, o medo e a vergonha [...]. O grande desafio para os líderes é convencer sua mente e seu coração de que precisam incentivar a coragem para se colocar em uma posição desconfortável e ensinar às pessoas à sua volta a aceitar o desconforto como parte do crescimento.

No estudo de Bain (2004, p. 151), os melhores professores usam a avaliação para ajudar os alunos a aprender, não apenas para classificar seus esforços. Dudley Herschbach disse: "Eu quero ajudá-los a aprender algo sobre si mesmos para que eles possam tornar-se melhores aprendizes e pensadores. Não estou interessado em apenas somar pontos como uma caixa registradora."

Bain (2004 p. 155) critica professores que penalizam por trabalhos atrasados ou valorizam qualquer participação irrelevante em aula com pontos extras; esses comportamentos, entre outros, levam o foco do aluno para nota, o conceito, e não a

aprendizagem. Cita um dos professores do estudo: “Se você precisa de alguém para ameaçar você, se você não estiver indo bem, então eu estou preparado para fazer isso, mas assuma o controle de sua própria vida.” Confrontados com essa provocação poucos são os alunos, adultos, que seguem descomprometidos, atrasando trabalhos e afins.

Para que esse tipo de avaliação baseada na aprendizagem funcione é essencial ter informações sobre os alunos: “não para que eu possa fazer julgamentos sobre eles, mas para que eu possa ajudá-los a aprender” (BAIN, 2004 p.157).

Para, numa prática pedagógica de empatia, conhecer bem os alunos, Bain cita alguns exemplos: alguns usam pesquisas; outros no primeiro dia de aula pedem para os alunos listarem algumas perguntas que acreditam que o curso os ajudará a responder e depois pedem para que as enumerem por interesse. Os professores procuram saber suas ambições, suas abordagens e concepções de aprendizagem, a maneira como raciocinam, os modelos mentais que trazem consigo, seus temperamentos, seus hábitos do coração e mente, e os assuntos diários que chamam sua atenção.

Outra alternativa para conhecer bem os alunos seria utilizar o mapa da empatia, ferramenta de *Design Thinking*⁴ que pode ajudar o professor a se colocar no lugar dos alunos, exercitando reflexões sobre:

- Quem é o aluno, o que pensa e sente (sua história pessoal, sua bagagem, o que ele é agora)?
- Onde está o aluno (meio escolar, em que entorno, que realidade)?
- Quando esta o aluno nesse “lugar” de aprendizagem? o que ouve, vê (relaciona com quem é ele agora, e o meio cultural, curricular e histórico)?

⁴ *Design thinking* é uma ferramenta prática para a integração de habilidades e mentalidade inovadora voltada para empresas e salas de aula. Desenvolvida em Stanford, essa metodologia ensina estratégias criativas para que os indivíduos resolvam problemas.

- Para que e como aprende, o que fala e faz (motivadores, significado da aprendizagem)?
- Quais são suas dores – obstáculos que precisa superar para alcançar seus objetivos?
- Quais são suas necessidades?

Figura 3 – Mapa da Empatia

Nome: _____ Idade: _____

O diagrama do Mapa da Empatia é uma caixa retangular dividida por diagonais que se cruzam no centro. No centro, há um círculo com um rosto simplificado (olhos, nariz e boca). Em torno do rosto, há quatro perguntas: 'o que PENSA E SENTE?' (acima), 'o que OUVE?' (à esquerda), 'o que VÊ?' (à direita) e 'o que FALA E FAZ?' (abaixo). Na base da caixa, há duas seções retangulares: a esquerda contém 'quais são as DORES?' e a direita contém 'quais são as NECESSIDADES?'.

Fonte: <https://canvasacademy.com.br/mapa-de-empatia-2/>

Bain entende que esse processo de conhecê-los, de acompanhar sua aprendizagem, é contínuo ao longo do curso, tendo ênfase em como estão reagindo a ele. Processo que pode ser continuado por meio de varias técnicas: pequenos questionários ao final da aula para expor conclusões que tiraram, por que tiraram tais conclusões e quais questões importantes permaneceram em suas mentes; alguns conversam informalmente com alunos antes ou depois das aulas; outros estabelecem alguns grupos com os quais se encontram de tempos em tempos; para salas maiores o professor pode, por exemplo, criar grupos e se encontrar regularmente com os representantes.

Conhecendo bem os alunos, o segundo passo para que a avaliação por aprendizagem seja bem-sucedida, segundo Bain, é esclarecer bem os objetivos de aprendizagem e como avaliá-los. Os alunos, cientes do que devem alcançar, devem ser capazes de avaliar seu próprio desenvolvimento e onde precisam se esforçar mais. Bain cita Paul Travis, professor de história, “Se os alunos não conseguem aprender a avaliar a qualidade de seu próprio trabalho, então eles não aprenderam de verdade.”

Nesse sentido, a questão fundamental de onde partem os bons professores é: Que tipo de desenvolvimento intelectual e pessoal eu quero que meus alunos desfrutem neste curso, e que provas posso recolher sobre o natureza e progresso desse desenvolvimento?

Bain notou que os melhores professores definem claramente: Que tipo de capacidade de raciocínio abstrato os alunos devem desenvolver? O que eles devem entender? Como devem aplicar essa compreensão? Para que tipos de problemas? O que eles devem ser capazes de analisar, sintetizar e avaliar? Quais são os critérios pelos quais eles farão essas avaliações? Em que tipos de conversas eles devem ser capazes de se envolver? Com quem?

Provas tradicionais e notas são um conceito absoluto infeliz para avaliar esse tipo de aprendizagem, como colocou Paul Travis no estudo: "Eu não quero testá-los apenas em sua capacidade de memorização ou reconhecimento, mas sim quão bem eles compreenderam" (BAIN, 2004 p. 160).

Ademais, como visto no exemplo do professor de cálculo, não são raros os casos de alunos que sofrem de estresse e tensão a frente de provas e testes, tornando esses mecanismos inúteis para uma eficaz avaliação de sua aprendizagem na medida que a ansiedade boicota o desempenho do aluno. Goleman (2006, p.312) coloca:

Aqueles que, de uma hora para outra, se veem estudando mais com a aproximação da data da prova, um pouco de pressão melhora a motivação e concentra a atenção. Até certo ponto, a atenção seletiva aumenta conforme os níveis de pressão se eleva, como prazos apertados, um professor observando ou uma tarefa desafiadora..... Porém, avançando-se um pouco mais do nível ideal – no qual os desafios começam a superar a habilidade - a ansiedade crescente começa a destruir a eficiência cognitiva.... Sua preocupação - aliada

à ansiedade – ocupa o espaço de atenção necessário, prejudicando a capacidade de resolver problemas ou aprender novos conceitos.

Deixando claro os objetivos de aprendizagem, existem várias técnicas para ajudar os alunos a se auto-avaliarem. Bain cita como exemplo pedir aos alunos que escrevam um artigo entre 750-1500 palavras, e em seguida avaliem quão bem argumentaram para perceber em que áreas precisam aprofundar melhor.

No tocante à performance do professor, questionar se ele lembra o nome dos alunos, entrega as avaliações/*feedbacks* no prazo, usa tecnologia de ponta nas aulas, estudo de caso, tem uma boa caligrafia na lousa, entre outros, são perguntas sobre práticas que dizem pouco sobre a capacidade do professor em ajudar o aluno na sua aprendizagem. A pergunta certa está em: O professor incentiva os alunos a aprender de maneiras que sejam sustentáveis e substanciais e faz uma diferença positiva na forma como pensam, agem ou sentem? Bain (2004 p.164) quebra esta questão em quatro:

(1) Vale a pena aprender o conteúdo (e, talvez, é apropriado ao currículo)? (2) Meus alunos estão aprendendo o que foi proposto? (3) Estou ajudando e incentivando os alunos em sua aprendizagem (ou aprendem apesar de mim)? (4) Eu prejudiquei meus estudantes (talvez promovendo a aprendizagem de curto prazo com táticas intimidantes, desencorajando ao invés de estimular o interesse adicional, promovendo a aprendizagem estratégica em vez de profunda, negligenciando as necessidades de uma população estudantil diversificada)?

Finalmente, uma das formas citadas no estudo de Bain para analisar isso é aplicar um pequeno formulário de *feedback* anônimo aos alunos com algumas perguntas sobre como o professor ajudou sua aprendizagem no curso. Perguntar se o aluno tem alguma sugestão de mudança do curso ou sobre o professor que possa ajudá-lo melhor na aprendizagem. Se ele reconhece que o professor o ajudou, pedir que explique como, especificamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENCAMINHANDO AS CONCLUSÕES DESTA PESQUISA

Ao concluir esse trabalho é possível afirmar que encontrei condições a partir da pesquisa bibliográfica e análise de documentos para alcançar resultados que evidenciam os objetivos propostos:

- apresentar uma concepção de empatia na docência com base em estudos bibliográficos;
- estudar como ela se manifesta nas práticas pedagógicas do Ensino Superior e averiguar sua influência positiva na aprendizagem dos alunos do Ensino Superior.

Isto posto, retomo a citação que Bain faz de Paul Baker: “Meu sentimento mais forte sobre o ensino é que você deve começar com o aluno..... Os momentos da aula devem pertencer ao aluno - não aos alunos, mas ao estudante no singular. Você não ensina uma aula. Você ensina um aluno.”

Vimos que ensino só acontece onde há aprendizagem, portanto ensinar trata de criar as condições para que a aprendizagem aconteça. Para que os alunos realizem seu potencial, devem ser protagonistas e construir suas próprias respostas; o professor tem lugar de facilitador, como mediador da aprendizagem, estimulando-os.

Como citado no estudo, o Ensino Superior é formado por adultos que somente alcançam uma aprendizagem significativa se ela produzir uma influência sustentável e substancial na maneira como pensam, agem e sentem. Vimos que a diversidade em sala de aula do Ensino Superior brasileiro aumentou frente ao aumento de número de vagas pelo movimento da privatização do Ensino e das políticas de inclusão, que possibilitaram a ascensão à Universidade de alunos com diferentes origens e *backgrounds*, abrindo portas para um contingente cada vez maior de alunos em situação de vulnerabilidade, muitos deles integrantes de minorias, pioneiros em suas famílias e entorno a cursarem Ensino Superior.

É a serviço da aprendizagem significativa, e à luz desse cenário de aumento da diversidade que consideramos a empatia fundamental como prática pedagógica no Ensino Superior. Retomando então nossa conceituação de empatia na docência: A empatia a serviço da docência está em olhar o aluno por dentro. É a capacidade de compreender a perspectiva do aluno, entender quem ele é e o que está sentindo, quais são suas aspirações e como aprende. Considerar e aceitar sem avaliação ou julgamento aquilo que este aluno é hoje, acreditar na sua capacidade de aprendizagem e sentindo o que ele precisa, usar recursos apropriados, a partir do referencial do próprio aluno, para ajudá-lo neste processo, estabelecendo um ambiente de segurança e liberdade.

Antes de elencar as situações onde encontramos práticas pedagógicas que concretizam essa conceituação, contribuindo com uma aprendizagem significativa, cabe citar o que Ken Bain (2004) aprendeu com os professores pesquisados que obtiveram melhores resultados em facilitar a aprendizagem de seus alunos. Ele aprendeu que para aprender com eles, devemos assumir que podemos aprender, e que ainda assim teremos falhas; aprendeu a importância de entender como os alunos aprendem, como forma de criar ambientes de aprendizagem cada vez melhores, cientes que sempre haverá algo novo a aprender sobre os alunos, suas aspirações, confusões, equívocos e ignorância; aprendeu que esses bons professores precisam de uma academia reinventada que não pense apenas em termos da dicotomia de pesquisa e ensino, mas uma universidade preocupada com o aprendizagem tanto da faculdade (pesquisa) como dos estudantes (ensino); isso é dizer que as disciplinas podem se beneficiar de pesquisas epistemológicas em seus campos específicos e, transversalmente, de pesquisa sobre como as pessoas aprendem.

Seguem algumas constatações de Bain sobre os professores bem sucedidos:

- Propiciam um ambiente de aprendizado crítico natural no qual incorporam habilidades e informações que desejam ensinar em atividades que os alunos encontram interessantes, que despertam a curiosidade, desafiando os alunos a repensarem suas suposições e examinar seus modelos mentais.

- Este ambiente instigante é, ao mesmo tempo, seguro; onde os alunos podem tentar, errar, receber *feedback*, e tentar novamente.
- Valorizam a interdisciplinaridade em detrimento de modelos fragmentados em cursos individualizados. Mais do que ensinar fatos e dados e testar memorização, eles buscam que os alunos respondam perguntas desafiadoras, muitas vezes utilizando conhecimentos de outras áreas.
- Falam sobre ensinar os alunos a entender, aplicar, analisar, sintetizar e avaliar evidências e conclusões.
- Valorizam formas de transformar o conhecimento conceitual, incentivar o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e pensamento crítico, em detrimento de enfatizar o quão bem os alunos foram em determinada avaliação.

Ao final, Bain constata que o segredo de se obter sucesso na aprendizagem de grande parte, se não de todos os alunos, não está nas práticas isoladas, mas no poder das atitudes dos professores. Está em sua fé sobre a capacidade dos alunos, na disposição de levá-los a sério e deixá-los assumir o controle de sua própria educação, bem como no compromisso de deixar todas as práticas fluírem a partir dos objetivos centrais de aprendizagem, através de uma relação de respeito e acordo mútuo entre professores e alunos.

Essas são características de práticas pedagógicas de empatia; retomemos alguns dos exemplos de nosso estudo onde essas práticas contribuíram com resultados positivos de aprendizagem:

- A Professora de História Nancy MacLean, que estando atenta ao que seus alunos estavam vivendo, percebeu o interesse maciço do grupo por um livro de auto-ajuda e propôs então que escrevessem um artigo com uma análise histórica do documento, usando o maior número de referências possíveis. Ela potencializou o interesse pessoal dos alunos pelo processo de aprendizagem de sua disciplina, possibilitando o vínculo com a realidade do que seus alunos viviam (2.1, p.36).

- A professora de anatomia que refletiu conscientemente sobre os "paradigmas defeituosos" que os estudantes trouxeram consigo para a classe e elaborou suas explicações, discussões e materiais para desafiar essas noções, utilizando-se da técnica de estudo de caso para promover a aprendizagem de um grande contingente de informações (2.1, p.35); ou a professora Jeanette Norden que, conhecendo os alunos, as noções e modelos mentais que trazem para aula, começa trabalhando progressivamente escolhendo a ordem que melhor ajudará os alunos a desenvolver uma compreensão do todo (2.4, p.56).
- Essa mesma professora, Jeanette Norden, reforçando a crença na capacidade de aprendizagem dos alunos ao colocar: "...nossa prática deve comunicar nosso investimento nos alunos e que fazemos o que fazemos por acreditar nos alunos como pessoas e aprendizes" (2.6, p.59).
- Professor Masetto, sobre a essencialidade do professor fazer as adaptações ao plano da disciplina de acordo com as necessidades e expectativas e aspirações dos alunos, promovendo também o senso de controle sobre sua educação (2.1, p. 37).
- O caso de Claude Steele que confrontou as estatísticas sexistas e racistas sobre mulheres, negros e outras minorias falharem mais nos estudos que os demais (os "estereótipos negativos") comprovando que eles podem sim obter sucesso em sua aprendizagem quando reassegurados constantemente da crença em sua capacidade de aprender, recebendo *feedback* crítico mas não julgamental, tendo expectativas positivas, desafiadoras mas realistas, e vendo seus trabalhos levados a sério (2.3, p.51).
- O exemplo dos professores que demonstram humildade e vulnerabilidade, humanizando a relação com o aluno ao falar sobre suas próprias jornadas, suas ambições, triunfos, frustrações e fracassos, os grandes obstáculos que enfrentaram ao dominar o assunto (2.6, p.60).
- O professor de cálculo que, ciente que avaliação deve ser usada como ferramenta de aprendizagem e não de classificação de esforços, aplicou

casualmente, uma prova oral em um aluno que sofria de um sério problema de ansiedade com testes (2.6, p.61).

- Como coloca Brown, o uso do *feedback*, sem julgamento, tratando os pontos fortes e fracos e as oportunidades de crescimento para conduzir os alunos a situação de interesse genuíno em alcançar o conhecimento e um estágio de comprometimento tal que se tornem pensadores independentes, críticos e criativos (2.7, p.64).
- O Professor de sociologia Chad Richardson que, lecionando uma turma com 2 perfis de alunos bastante dissonantes, conseguiu convergir uma proposta de aprendizagem que motivou e envolveu a todos, atendendo as demandas específicas de cada um e suas dificuldades individuais ao longo do processo, obtendo resultados memoráveis de aprendizagem, afetando positivamente até a autoestima dos alunos (2.2, p.45).

Em termos de técnicas e estratégias, ao longo do estudo citamos algumas, das muitas possíveis, que podem ser utilizadas para conhecer melhor os alunos: uso da internet para coletar informações previamente; discussão na primeira aula; pesquisas; questionários; o mapa da empatia; conversas com alunos antes ou depois das aulas; em grandes classes, o uso de grupos, que podem ajudar a explorar imagens compostas. Vimos que além da escuta ativa, perguntas são grandes aliadas da empatia. Ao lançar as quatro perguntas fundamentais citadas por Bain (2.2. p. 42) os professores são levados a refletir sobre o grupo e sobre cada um, compreendendo a perspectiva do aluno.

Vimos outros exemplos, e na literatura existem muitos mais.

O que podemos observar é que são situações concretas, que refletem uma capacidade de compreender e saber lidar com as singularidades do processo de aprendizagem dos alunos, cada um deles com suas particularidades, interesses, potencialidades e dificuldades. Como constatado, empatia não é uma qualidade ou um predicado dos professores, é uma prática, uma atitude, que exige conhecimento, planejamento, intencionalidade e talvez o mais importante: vontade e sensibilidade.

Rogers (1975) acredita que a capacidade de empatia pode ser desenvolvida através do treino, que professores tal qual pais e terapeutas podem ser ajudados a

se tornarem empáticos. Vimos que Goleman (2006), sobre aspectos da consciência social e da facilidade social, acredita que a via principal se direcionada pode até sobrepor-se à secundária. O que nos leva a refletir sobre o poder que a intencionalidade pode ter no desenvolvimento das atitudes de empatia.

Isso dito, podemos afirmar sem dúvida nenhuma que a influência de práticas pedagógicas de empatia na docência do Ensino Superior é um campo ainda carente de pesquisa e com muitas possibilidades de investigação. Não obstante, as constatações que elencamos demonstram o poder das atitudes de empatia no relacionamento professor e aluno, potencializando a integração entre os aspectos afetivo-emocionais, cognitivos, sociais, atitudinais do conhecimento humano; reconhecendo a diversidade, a pluralidade intrínseca à sociedade e portanto à sala de aula, ciente da singularidade de cada aluno, e do direito de cada um, na busca de torná-los iguais.

Concluo esse trabalho propondo uma reflexão sobre o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas de empatia nos processos de formação de professores para o Ensino Superior a partir, por exemplo, de estudos e análise de situações e casos como os aqui descritos.

Um processo de formação docente que incorpore e conseqüentemente conduza a práticas pedagógicas de empatia poderia exercer um importante papel numa sociedade mais democrática, na medida em que essas práticas trabalham para além da inclusão, para além do conceito da igualdade, mas o da equidade, concretizando uma real facilitação do processo de aprendizagem e contribuindo para o sucesso acadêmico de cada aluno, ajudando também a combater o grave problema da evasão universitária que enfrentamos no Brasil.

REFERÊNCIAS⁵

AZANHA, J.M.P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BARRETT-LENNARD, G. T. Dimensions of therapist response as causal factors in therapeutic change. **Psychological Monographs**, 76, n, 43 (562), 1962.

BOUZADA, V.C.P.C.; KILIMINIK, Z.M.; OLIVEIRA, L.C.V. Professor Iniciante: desafios e competências da carreira docente de nível superior e inserção no mercado de trabalho. **Revista de Carreiras e Pessoas – ReCaPe**, v. 2, n. 1, p. 1-18, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/9336>>. Acesso em 18 abr. 2019.

BROLEZZI, A. C. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 17, n. 27, ano 2014. Disponível em: <<https://bdpi.usp.br/item/002717420>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

BROWN, B. **The Power of Vulnerability**. TED Talk, 2010. Houston, EUA, June, 2010. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/brene_brown_on_vulnerability?language=en>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. **A coragem de ser imperfeito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

Edward L. Deci, Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 18, n. 1, (1970): 105– 115. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232452540_The_Effects_of_Externally_Mediated_Rewards_on_Intrinsic_Motivation>. Acesso em: 03 jun. 2018.

FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Artmed, 2004.

FRAGELLI, C.M.B.; CARRASCO, L.B.Z.; AZEVEDO, M.A.R. A Formação do professor universitário: aspectos históricos e explorações futuras. Seminário

⁵ Elaborado a partir da NBR 6023 2002.

Internacional de Educação Superior: Formação e conhecimento. **Anais Eletrônicos**. Sorocaba: Universidade de Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível em: <https://uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/10.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREUD, S. **Jokes and Their Relation to the Unconscious**. W. W. Norton & Company, 1989.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. **O Professor iniciante no ensino superior: Aprender, Atuar e Inovar**. São Paulo: Senac, 2013.

GIL, A. C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência Social: O poder das relações humanas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

_____. **O que é empatia?** Harvard Business. Brasil, 11 de julho 2018. Disponível em: <<https://hbrbr.uol.com.br/o-que-e-empatia/>>. Acesso em: 14 abr. 2019.

HARGREAVES, A. **O Ensino na sociedade do Conhecimento**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

_____. **Os professores em tempos de mudanças**. Lisboa: Mc Graw, 1998.

HORNER, E. **Inclusão, igualdade e equidade**. Blog Colégio Humboldt. São Paulo: 19 de abril de 2017. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-humboldt/inclusao-igualdade-e-equidade/>>. Acesso em: 12 maio 2019.

LYNN, A. **Quotations from Robert Darden**. Ed., What a World! Collected. Essays of Ralph Lynn. Waco, Tex.: Narrative Publishing, 1998.

LIPPS, T. *Ästhetik*, 2 vol., Alemanha, 1903–06.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sumus, 2012.

_____. **Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade – Professor - Aluno em Interação Adulta**, São Paulo: Avercamp, 2015.

_____. Docência universitária: repensando a aula. In: Teodoro, A. Vasconcelos, ML. (Org.) **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma ideologia** São Paulo: Mackenzie-Cortez, pp. 2003.

_____. **O professor na hora da verdade: A prática docente no Ensino Superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M.; ABREU, M.C. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: Ed. Associados, 1989.

MASETTO, M. **Aulas Vivas**. São Paulo: M.G. Editores Associados, 1992.

MICHAELIS. **Dicionário Escolar de Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2016.

MORAN, D. The problem of Empathy: Lipps, Scheler, Husserl and Stein. In: Th.A.F Kelly & Ph.W. **Rosemann, Amor Amicitiae: On the Love that is Friendship**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1932, p. 270-312.

MORAIS, R. (Org.). **Sala de aula. Que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1994.

ONU. **Transformando nosso mundo: A agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Estados Unidos, 2015. Disponível em: ><https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

PERRENOUD, P. (et al.) **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. **Pedagogia Universitária – Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBERIO, M. L. (Orgs.), **Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1987.

_____. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

_____. Empathic: an unappreciated way of being. **The Counseling Psychologist**, v. 5, n. 2-10, 1975. Disponível em: http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/EMPATHIC_AN_UNAPPRECIATED_WAY_OF_BEING.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

SAVIANI, D. **Os saberes implicados na formação do professor**. São Paulo: UNESP, 1996.

SIMNDINGER, E. al., The career transition from practitioner to academic. *Career Development International*, v. 5, n. 2, p. 106-111, 2000.

STEELE, C.M. A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity. In: Eugene Y. Lowe, ed. **Promise and Dilemma: Perspectives on Racial Diversity and Higher Education**. Princeton: Princeton University Press. p. 116– 118, 1999.

STUEBER, K. Empathy. In: E. N. Zalta (Ed.), **The Stanford encyclopedia of philosophy**. Spring, 2014. Ed. Retrieved from Levine, D. (2005). Teaching empathy. Bloomington.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**, Paris, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

VASCONCELOS, M. L. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

VEIGA, I. P.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Pedagogia Universitária – A Aula em foco**. Campinas Papyrus, 2000.

VISCHER, R. On the Optical Sense of Form: A Contribution to Aesthetics, 1873–1893, v[in:] Harry F. MALLGRAVE, Eleftherios IKONOMOU (ed.): Empathy, Form, and Space. Problems in German Aesthetics, Santa Monica: The Getty Center for History of Art and the Humanities, 1994.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.