

**Influência da empatia e das competências dos professores no desempenho
acadêmico dos estudantes do ensino superior**

por

Ana Letícia Franzon

Dissertação de Mestrado

Apresentada para o Programa de Pós-graduação em Administração

Faculdade Meridional – IMED

Faculdade Meridional

Abril 2021

Ana Letícia Franzon

Influência da empatia e das competências dos professores no desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional – IMED, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Administração, sob Orientação do Prof. Dr. Jandir Pauli.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

F837i FRANZON, Ana Letícia
Influência da empatia e das competências dos professores no desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior / Ana Letícia Franzon. – 2021.
46 f., il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade IMED, Passo Fundo, 2021.

Orientador: Prof. Dr. Jandir Pauli.

1. Ensino Superior – Estudantes universitários. 2. Desempenho acadêmico – Aspectos psicológicos. 3. Professores universitários – Empatia. I. PAULI, Jandir, orientador. II. Título.

CDU: 658.3:378

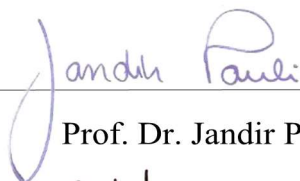
Catalogação: Bibliotecária Angela Saadi Machado - CRB 10/1857

Ana Letícia Franzon

Influência da empatia e das competências dos professores no desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Faculdade Meridional – IMED, como requisito para a obtenção do grau de Mestra em Administração, sob Orientação do Prof. Dr. Jandir Pauli.

Passo Fundo, RS, 15 de abril de 2021



Prof. Dr. Jandir Pauli (PPGA-IMED) Presidente

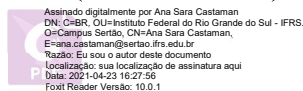


Prof. Dr. Eduardo Rech (PPGA-IMED) - Membro



Prof^a. Dr^a. Lara Barros Martins (PPGA-IMED) - Membro

Ana Sara
Castaman



Prof^a. Dr^a. Ana Sara Castaman (IFRS) - Membro

Passo Fundo

2021

Resumo

O presente estudo tem por objetivo investigar o efeito da habilidade social de empatia dos professores na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior. A literatura disponível sobre, confirma a influência direta e positiva das competências docentes no desempenho acadêmico de estudantes, mas observou-se uma lacuna por modelos de análise de desempenho acadêmico dos estudantes que incorporem habilidades sociais dos docentes. Esse estudo optou pela inserção da empatia como habilidade social pela importância crescente que a temática vem recebendo no contexto educacional, especialmente no ensino superior. A partir do método de pesquisa *Survey*, 142 docentes responderam um questionário com perguntas sobre as variáveis competências docentes e empatia, além de questões sociodemográficas. Entre os principais achados, as análises mostraram que a variável empatia atua como mediadora da relação entre competências e o desempenho, influenciando na melhoria dos índices de desempenho acadêmico. Essa melhora ocorre, entretanto, em faixas de significância moderadas, indicando que baixos e altos níveis de empatia não exercem influência significativa no desempenho acadêmico.

Palavras-chave: Ensino superior. Desempenho acadêmico. Competências docentes. Empatia.

Abstract

The present study aims to investigate the effect of teachers' social empathic ability on the relationship between teaching competences and the academic performance of higher education students. The available literature on, confirms the direct and positive influence of teaching skills on students 'academic performance, but a gap was observed for models of student academic performance analysis that incorporate teachers' social skills. This study opted for the insertion of empathy as a social skill due to the growing importance that the theme has been receiving in the educational context, especially in higher education. From the Survey research method, 142 teachers answered a questionnaire with questions about the variables teaching skills and empathy, in addition to sociodemographic questions. Among the main findings, the analyzes showed that the variable empathy acts as a mediator of the relationship between competencies and performance, influencing the improvement of academic performance indexes. This improvement occurs, however, in moderate ranges of significance, indicating that low and high levels of empathy do not have a significant influence on academic performance.

Keywords: Higher education. Academic achievement. Teaching competences. Empathy.

Lista de ilustrações

Figura 1. Modelo teórico.	25
Figura 2. Ilustração dos resultados da análise de mediação.	33
Figura 3. Faixa de significância do efeito da centralidade da variável empatia no desempenho acadêmico do estudante.	34

Lista de tabelas

Tabela 1. Caracterização sociodemográfica.	30
Tabela 2. Teste de normalidade.	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Justificativa e delimitação do problema de pesquisa.....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
2.1 Desempenho Acadêmico.....	13
2.2 Competências Docentes.....	17
2.3 Empatia no processo de aprendizagem.....	20
3 MÉTODO.....	25
3.1 População e amostra.....	26
3.2 Critérios de inclusão e exclusão.....	27
3.3 Riscos e benefícios.....	27
3.4 Coleta de dados.....	27
3.5 Pré-teste.....	29
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	29
4.1 Caracterização da amostra.....	29
4.2 Teste de confiabilidade das escalas.....	30
4.3 Análise descritiva dos dados.....	31
4.4 Testes de Normalidade.....	32
4.5 Testes das hipóteses.....	32
4.5.1 Efeito da mediação (H1).....	33
4.5.2 Efeito da moderação (H2).....	33
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICE A.....	47
APÊNDICE B.....	48

1 Introdução

O conceito de competências vem sendo objeto de estudos na ciência administrativa contemporânea e vem ganhando mais ênfase, principalmente no âmbito acadêmico e empresarial (Silva, de Oliveira, Araújo, & Barbosa, 2018). Essa importância vem recebendo novos contornos em razão do avanço da tecnologia, mudança nos padrões de comportamento, entre outros acontecimentos (Vasconcellos, 2013).

No âmbito do ensino, as competências requeridas ao profissional docente estão relacionadas com: comportamento, conhecimento, habilidades e atitudes. Quando postas em prática, possibilitam sucesso em todas as tarefas realizadas por ele, como: na elaboração dos conteúdos, nos métodos de ensino, na interação em sala de aula, na relação do professor com os alunos, nas adaptações realizadas, em toda didática e em tantas outras, sejam elas envolvendo a parte social ou pedagógica (Nassif, Hanashiro, & Torres, 2010).

Portanto, para este estudo, as competências docentes referem-se a um conjunto de comportamento, habilidades, conhecimentos e atitudes, que podem ser desenvolvido por meio de treinamentos ou experiências e possibilitam a atuação efetiva em um trabalho ou situação (Fleury & Fleury, 2001).

A literatura que investiga o processo de aprendizagem revela que as competências docentes influenciam no desempenho acadêmico dos estudantes. Porém, dentro do conceito de competências existe a necessidade de investigar habilidades sociais que de alguma forma possam contribuir para o desenvolvimento das atividades do profissional e conseqüentemente na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes.

Grande parte da literatura que aborda o desempenho acadêmico aponta inúmeros fatores que influenciam no desempenho acadêmico, como: idade do aluno, ensino público ou privado, sexo, qualidade do acervo da biblioteca, acesso à internet, titulação dos professores, disciplina de natureza qualitativa ou quantitativa, experiência docente, antecedentes familiares e tamanho da turma (Araújo et al., 2013).

Cabe elucidar que, para este estudo, o termo desempenho acadêmico se refere ao retorno obtido das tarefas acadêmicas do estudante, o qual será representado pela média final de uma determinada disciplina (Munhoz, 2004). Em geral, a base teórica-metodológica que trata sobre o desempenho acadêmico, conecta-o ao termo avaliação (Bell & Cowie, 2001; Munhoz, 2004; Shaftel & Shaftel, 2007; Tyler, 1942), por isso, o estudo fundamenta-se na Teoria da Avaliação de (Shaftel & Shaftel, 2007).

O presente estudo propõe dar continuidade a averiguação dos aspectos que podem

influenciar no desempenho acadêmico do estudante. Para compreender o contexto, o qual discorre o estudo, parte-se da visão do professor como agente responsável pela condução do processo de aprendizagem, o qual as etapas estão conectadas e cada uma delas tem sua função e importância para a conquista do sucesso acadêmico. Portanto, conhecer os fatores comportamentais, técnicos e sociais do professor, traz a possibilidade de encontrar algumas respostas sobre o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico discente (Dahri, Yusof, & Chinedu, 2018; Smith, 1997).

Considerando esses fatores e tendo em vista que qualidades como: empatia, compaixão, compreensão, tolerância, amor e flexibilidade começaram a ser incluídas em listas de disposições de professores e conseqüentemente nos procedimentos de avaliação desse profissional o estudo também faz menção a esses elementos (Korthagen, 2004). Entretanto, destaca e investiga a empatia, por ser compreendida como uma habilidade social de grande impacto (Riggio, 1986) e pela sua ascensão nas discussões que tratam sobre as qualidades dos profissionais, independentemente da área de atuação.

A habilidade social empatia surge no ambiente educacional como parte integrante do processo de aprendizagem, pois favorece um ambiente agradável e benéfico para relações positivas. Por isso, pode ser considerada um caminho pelo qual os professores compreendem integralmente o aluno em suas questões sociais e pessoais com o intuito de conduzir o processo de aprendizagem de forma que atenda melhor as especificidades de determinado contexto (Meyers, Rowell, Wells, & Smith, 2019).

O termo empatia foi popularizado por instituições como a *Stanford Design School* ou empresas de *design* amplamente conhecidas como IDEO. O modelo de *design thinking* proposto para a formação de professores de *Stanford* tem cinco fases, conhecidas como modos (Empatia, Definição, Ideação, Prototipagem e Teste), os quais são trabalhados em direção a uma solução/resolução. Em todo o processo, a empatia causou uma impressão distinta nesses educadores, como uma ação transformadora em seu pensamento pessoal e nas outras fases do *design*, por isso o modelo começa com a habilidade de empatia, para que os professores conheçam as necessidades dos seus alunos e posteriormente as equilibrem para a melhor condução do processo de aprendizagem e para o alcance de melhores resultados acadêmicos (Henriksen & Richardson, 2020).

Diante do exposto, a importância de investigar os construtos competências docentes, empatia e desempenho acadêmico dos estudantes e compreender como esses construtos se relacionam e de que forma podem contribuir para o processo de aprendizagem se torna relevante para o contexto educacional.

1.1 Justificativa e delimitação do problema de pesquisa

Um primeiro aspecto para fundamentar a justificativa é a consideração de que a última década foi marcada pela expansão quantitativa do acesso ao ensino superior no Brasil. Em 2008 eram 2.252 instituições de ensino superior, entre universidades públicas e privadas, centros universitários e faculdades, em 2018 esse número aumentou para 2.537 instituições. O número de alunos matriculados em cursos superiores também ganhou destaque, passou de 2.685.628 em 2008 para 4.467.694 em 2018. Em relação aos professores, em 2008 o ensino superior brasileiro contava com 321.493 docentes, em 2018 esse número também cresceu e alcançou um total de 384.474 docentes (INEP, 2008; INEP, 2018).

Também tendo como referência o relatório *Global Survey of Teacher Effectiveness*, responsável por realizar entrevistas com professores, alunos, diretores, pesquisadores em educação e formuladores de políticas educacionais de 23 países, dentre eles: Canadá, EUA, Finlândia, México, Argentina, Brasil. O qual identificou que as competências comportamentais e as habilidades sociais são características-chave de um bom professor, e que essas qualidades se sobressaíram em relação ao domínio de conteúdo e das habilidades de ensino (McKnight, Graybeal, Yarbrow, & Graybeal, 2016). Dessa forma, torna-se relevante analisar e demonstrar quais são as competências e habilidades sociais do professor que podem influenciar no processo de aprendizagem e conseqüentemente no desempenho acadêmico do estudante.

Ademais, investigações científicas voltadas a analisar os fatores externos ao estudante que influenciam no desempenho acadêmico são limitadas. No entanto, se há interesse em eliminar políticas ruins e substituí-las por políticas eficientes e conhecer novas políticas, é preciso acumular evidências sobre o tema desempenho por meio de pesquisas científicas (Hanushek & Rivkin, 2006).

Além das justificativas de contexto, a justificativa teórica para a realização dessa pesquisa parte da necessidade de desenvolver modelos de avaliação de desempenho para além das variáveis sociodemográficas e de ambiente, ou exclusivamente de aspectos comportamentais e técnicos do docente. Também ao revisar a literatura, observou-se uma lacuna por modelos de análise de desempenho acadêmico do estudante que incorporem habilidades sociais dos docentes. Portanto, este estudo buscou analisar se a habilidade social empatia tem efeito na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior e se professores competentes podem considerar a empatia uma aliada para aumentar o desempenho acadêmico dos alunos.

Diante do exposto, o estudo tem por objetivo investigar o efeito da habilidade social de empatia dos professores na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior. E como objetivos específicos: 1) descrever o efeito mediador da habilidade social de empatia entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior; 2) descrever o efeito moderador da habilidade social de empatia entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes no ensino superior.

A partir dos resultados encontrados, pretende-se contribuir para a qualidade do ensino e na construção de modelos de análise de desempenho acadêmico, auxiliando os estabelecimentos e órgãos reguladores na condução e gestão das políticas, e de forma direta os professores, no delineamento de suas ações que visam o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e o sucesso acadêmico do aluno (Araújo, de Camargos, Camargos, & Dias, 2013).

2. Referencial Teórico

O referencial teórico reúne os principais conceitos encontrados na literatura referentes ao desempenho acadêmico, as competências docentes e a empatia. Além de sintetizar as discussões teóricas sobre o desempenho acadêmico, relacionando-o com as variáveis competências docentes e empatia.

2.1 Desempenho Acadêmico

As pesquisas mostram vários aspectos que podem afetar o desempenho final obtido nas disciplinas cursadas pelos estudantes, dentre eles estão: idade, formação em instituição de ensino privado ou pública, sexo, qualidade do acervo da biblioteca, acesso à internet, alunos que desenvolvem outra atividade além de dedicar-se aos estudos, titulação dos professores, idade média da turma e disciplina de natureza qualitativa ou quantitativa, o que há em comum nessas pesquisas, é que fatores predominantes que determinam o desempenho acadêmico não foram revelados, e sim, uma série deles (Araújo et al., 2013).

Dessa forma, dar continuidade a averiguação dos aspectos que podem, de alguma maneira, influenciar o desempenho acadêmico dos estudantes, com o intuito de encontrar mecanismos de gestão que possam eliminar ou amenizar o baixo desempenho, continua

sendo imprescindível. Para identificar os aspectos necessários que realmente proporcionam uma educação de alta qualidade é preciso desmistificar algumas crenças isoladas de políticas de insumos relacionadas ao sucesso acadêmico, como: certificação do docente, antecedentes familiares vistos com extrema importância e a diminuição do tamanho da turma (Hanushek, 2006; Araújo et al., 2013). Portanto, cabe ressaltar que, a partir de uma análise direcionada a figura e ao papel do professor, a intenção deste estudo é analisar as competências e a habilidade social empatia do docente como variáveis preditoras do desempenho acadêmico.

Entende-se por desempenho acadêmico o retorno obtido em relação ao desempenho das tarefas acadêmicas, esse retorno pode ser representado em forma de nota de avaliação, nota de uma disciplina, nota média do período, média geral acumulada e exames externos à instituição de ensino (Munhoz, 2004; Miranda, da Silva Lemos, de Oliveira, & Ferreira, 2015). Assim, a nota final do aluno é a variável que representa o seu desempenho acadêmico, é resultado somatório das provas, das participações em aula, das atividades avaliativas, dentre outras formas de organização e medidas de pontuação (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2004).

De acordo com Hanushek (2006), se o objetivo é melhorar o desempenho do aluno, este deve ser o ponto focal da política; e se alguém está preocupado com o desempenho do aluno, deve orientar a política para o desempenho. Talvez, o maior problema da organização atual das instituições de ensino seja que o trabalho ou a carreira dos responsáveis pelo processo de ensino não encontra-se intimamente relacionado ao desempenho do aluno (Hanushek, 2006).

Partindo do pressuposto que o desempenho do aluno é o resultado positivo ou negativo do processo de aprendizagem, foi verificado que as variáveis relacionadas ao corpo discente são as que mais explicam o desempenho acadêmico e não menos importante, estão as variáveis relacionadas ao corpo docente, incluindo as estratégias ou os métodos de ensino, a experiência profissional do docente e as credenciais profissionais (Miranda et al., 2015).

Mesmo com um número reduzido de estudos que associam o desempenho acadêmico ao corpo docente é possível apontar quatro variáveis relacionadas ao docente que apresentam resultados positivos na explicação do desempenho de estudantes, as variáveis são: o regime de trabalho do professor, a titulação, as publicações relevantes e as estratégias ou os métodos de ensino utilizados (variável que se evidenciou com maior frequência nos trabalhos) (Miranda et al., 2015). Os preditores, experiência docente e formação docente, são variáveis com efeitos positivos e maiores se comparadas aos efeitos da escola (recursos, tamanho da turma, gasto por aluno) no desempenho acadêmico dos estudantes (Nye, Konstantopoulos, & Hedge, 2004).

Diante do exposto, verifica-se que independentemente de quais sejam as variáveis associadas ao desempenho acadêmico, o agente externo mais significativo relacionado ao estudante dentro do processo de aprendizagem é o professor (Nye et al., 2004). Suas características, além de sua desenvoltura em sala de aula são fatores externos significativos ao estudante que determinam o sucesso acadêmico (Silva & Lopes, 2019). Hanushek (2006) é categórico na sua fala sobre qualidades e características do professor, o autor usa a seguinte definição, “bons professores são aqueles que obtêm grandes ganhos no desempenho acadêmico dos alunos em suas salas; maus professores são exatamente o oposto” (p. 03).

Tal definição, considera que bons professores são responsáveis pelo desempenho positivo do aluno, o qual é representado por notas, que servem como um indicador de certificação da conquista alcançada, um indicador acessível para analisar o retorno acadêmico, pois elas refletem as conquistas dos diferentes componentes de aprendizagem, que incluem os aspectos pessoais, acadêmicos e sociais (Rodríguez, Fita, & Torrado, 2004).

Destaca-se, quando os níveis de rendimento por disciplina alcançados pelos alunos são medidos e representados por notas, a fim de utilizar como padrão para aprovação e comparação, torna-se possível obter uma medida da qualidade dos graduandos, definida por suas habilidades, interesse e esforço, e também devido aos critérios do professor e seu rigor pessoal ao projetar o ensino e avaliar a aprendizagem (Escudero, 1999). Desse modo, os resultados acadêmicos são um bom indicador da atividade e eficiência interna do processo de aprendizagem no âmbito docente, além de ser um bom sinalizador de investigação do fracasso escolar (Escudero, 1999).

Bell e Cowie (2001), evidenciam a importância da avaliação para o processo de ensino e aprendizagem, e identificam seus múltiplos propósitos, dentre eles estão: o monitoramento do progresso ou a melhoria educacional, o fornecimento de *feedbacks* aos professores e alunos, e a possibilidade de promover mudanças na prática e na política, responsabilizando os agentes responsáveis pela realização das reformas necessárias para que todos os alunos aprendam de uma forma significativa (Sanmarti, 2008).

O conceito de avaliação utilizado para este estudo, fundamenta-se na Teoria da Avaliação na concepção de Shaftel e Shaftel (2007), a qual descreve que a avaliação educacional pode ser realizada de duas formas, mediante a avaliação formativa e a avaliação somativa. A avaliação formativa é aquela que ocorre no decorrer das atividades educacionais, ela propõe o acompanhamento do desenvolvimento das aprendizagens do estudante, e o resultado desse acompanhamento são as informações que alimentam e direcionam de forma significativa a ação pedagógica, aproximando de maneira considerável

professor e aluno (Shaftel & Shaftel, 2007). Essas informações antecedem a avaliação somativa, que é realizada no final de uma aprendizagem, documenta como a aprendizagem ocorreu num dado período de tempo, sendo projetada para apresentar conclusões sobre o mérito do estudante ou valor do desempenho do estudante (Shaftel & Shaftel, 2007).

Os autores também classificam a avaliação por meio das técnicas utilizadas para medir o desempenho acadêmico, enquadrando-as em avaliação direta e avaliação indireta, a avaliação direta é realizada por meio de testes, especificamente para mensurar uma meta de aprendizagem particular ou padrão. Assim, o objetivo dessa avaliação é expor a existência de conhecimento subjacente e a capacidade do aluno, já as técnicas indiretas de medição não estão associadas diretamente ao desempenho do estudante, elas incluem avaliação de comportamento que são preenchidas por observadores e entrevistas a fim de obter dados retrospectivos ou conhecimentos intangíveis sobre o indivíduo (Shaftel & Shaftel, 2007).

Dessa forma, a avaliação pode ser considerada um método que informa o grau que um aluno domina uma certa quantidade de conteúdo, podendo ser usada como uma ferramenta para melhorar o ensino, por ser um processo contínuo ela facilita a tomada de decisão instrucional *online* na sala de aula e acumulativa quando o objetivo é o fechamento de determinado período do processo de ensino (Bell & Cowie, 2001; Cruz, Corrar, & Slomski, 2008). Para o estudante, a importância de realizar avaliações, especificamente por provas, também pode ser vista como parte de um treinamento universitário, levando em conta que no desenvolver de suas atividades profissionais, sempre estarão vivenciando situações de pressão psicológica (Braga, 2004).

Cabe ressaltar que, nem sempre o aluno que atingiu a nota máxima compreende realmente mais que o outro colega que tenha registro de nota inferior, no entanto, quando há uma repetição de boas notas, pressupõe-se um certo grau de aprendizado e conhecimento do conteúdo, refletindo assim seu desempenho (Esteban, 2002).

Diante do exposto, pode-se considerar que por meio da avaliação é possível visualizar como o processo de aprendizagem está acontecendo e informar o desempenho do aluno, além de facilitar a prática de trabalhar com *feedbacks*, pois sinaliza características individuais do estudante, da turma e também dos professores. Portanto, a avaliação orienta-se para o alcance dos objetivos e dos resultados e mesmo que um número significativos de docentes não estão de acordo e questionam de diversas formas a validade e confiabilidade das notas como medida real do desempenho acadêmico do estudante, essa forma de avaliação ainda é privilegiada e utilizada nas instituições de ensino superior (Fernández, 2018).

2.2 Competências Docentes

Com a adoção do modelo das competências no mundo do trabalho, observa-se atividades menos reguladas, habilidades cognitivas emergindo e perpassando a dimensão técnica, valorização das experiências e dos saberes em ação (*know-how*), além da capacidade de construir trabalho em equipe, tais elementos compõem o conjunto das multifuncionalidades do trabalhador (Deluiz, 2001). Esses elementos, são considerados os preditores que direcionaram o pensar de políticas de recursos humanos imbricado às estratégias empresariais, acrescentando novos parâmetros na gestão do trabalho (Deluiz, 2001).

A literatura que aborda o tema ‘competência profissional’ se estende para diferentes contextos, motivo pelo qual foram construídos alguns modelos teóricos-conceituais para orientar a análise das competências (Deluiz, 2001). Sob a concepção do paradigma da matriz condutivista, o foco da competência está nos conhecimentos técnicos da tarefa ao simples *savoir-faire*; já a matriz funcionalista, importa-se com a função estratégica da empresa e os resultados previstos do desempenho dos trabalhadores (Espindola & Maia, 2018). Quando se trata do contexto educacional, as duas matrizes podem ser interpretadas, e estão associadas a mecanismos de controle ligados às atividades ou funções docentes e discentes, porém à medida que o foco das competências adentra no processo das ações da aprendizagem, distanciando-se dos produtos (aluno ou professor), considera-se a matriz construtivista (Espindola & Maia, 2018).

No âmbito acadêmico, com foco na aprendizagem por competência, o tema é relacionado com o currículo e as respectivas orientações de ensino, metodologia e avaliação da aprendizagem; no contexto empresarial, destacam-se as *core competences* do profissional (Fleury & Fleury, 2001). Nesse sentido, as diversas percepções sobre o tema competência criam abordagens diferentes, mas todas partem da premissa de duas correntes de pensamento, a corrente americana e a corrente europeia (Parry, 1996). A corrente americana considera as competências um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam a performance dos indivíduos (*inputs*) (Parry, 1996). A corrente europeia, compreende que as competências são reveladas a partir do momento em que os profissionais alcançam ou superam resultados previstos em seu trabalho (*outputs*), uma característica subjacente a uma pessoa, casualmente vinculada com o desempenho transcendente na execução de uma atividade ou em um determinado cenário (Grohmann & Ramos, 2012; McClelland, 1973; Parry, 1996).

Tanto a corrente americana quanto a corrente europeia, têm como foco o indivíduo, porém a corrente americana percebe a competência como o estoque de recursos e a associa às necessidades estabelecidas por cargos, ou posições ocupadas nas organizações, além de acreditar que os melhores desempenhos são estritamente associados a inteligência e a personalidade do indivíduo (Fleury & Fleury, 2001). Já corrente europeia vai além do conceito de qualificação, motivo pelo qual a presente pesquisa adota essa concepção. Aqui, o profissional está em constante superação, ressignificando sua identidade e respondendo às situações profissionais cada vez mais complexas (Deluiz, 2001; Fleury & Fleury, 2001).

Na perspectiva da educação, a discussão sobre competências adentra o sistema, por meio de questionamentos referentes às exigências de competitividade, produtividade e inovação, sendo que grande parte da atual agenda de pesquisa sobre ensino, competências docentes e gestão do desempenho acadêmico refere-se ao conhecimento prático e de conteúdo, considerados aspectos que abordam com mais ênfase o conhecimento experimental do professor (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000).

Portanto, o objetivo dessa seção é dar continuidade a investigação das competências docentes, a partir da identidade desse profissional, tendo em vista suas dimensões comportamental e técnica. Para o estudo, as competências referem-se a um conjunto de comportamento, habilidades, conhecimentos e atitudes, que podem ser desenvolvidos por meio de treinamentos ou experiências, e possibilitam a atuação efetiva em um trabalho ou situação (Fleury & Fleury, 2001).

Sobre o conceito de identidade, Beijaard (1995) define “como quem ou o que alguém é, os vários significados que alguém pode atribuir a si mesmo ou aos significados atribuídos a si próprio pelos outros” (p. 282). Também considera que as experiências anteriores se tornam a base para a construção da identidade do papel do professor e a maneira pela qual pensam sobre si mesmos tais (Beijaard, 1995).

Korthagen (2004), com base no conceito de identidade propôs um modelo de bom professor, baseado em diferentes níveis que contemplam as competências desse profissional. Por considerar cada indivíduo um ser único, o modelo é flexível e aplicável em diferentes cenários para ‘diferentes’ professores. Assim, os níveis do modelo de Korthagen: crenças, identidade, missão, competências, ambiente e comportamento podem ser vistos a partir de diferentes perspectivas, e de cada perspectiva haverá uma resposta diferente relacionada às qualidades essenciais de um bom professor, pois os níveis externos podem influenciar os níveis internos, como os níveis internos podem influenciar os níveis externos (Korthagen, 2004).

Os níveis de Korthagen referem-se aos princípios de identidade profissional e autoconceito docente (Silva et al., 2017), e estão relacionados com as dimensões de Villa e Calvete (2001): percepção de sua competência, percepção interpessoal, aceitação de riscos e iniciativas, relação com os alunos, satisfação e autoaceitação, as quais atendem as características do docente (Villa & Calvete, 2001).

A dimensão percepção de sua competência compreende a autoavaliação do professor sobre sua capacidade de ensino, esse fator é bastante semelhante à eficácia pessoal; a dimensão percepção interpessoal, lida com sentimentos de integração interpessoal e social; a dimensão aceitação de riscos e iniciativas representa a autoconfiança e a vontade de executar as atividades da melhor forma e por meios diferentes; a dimensão relação com os alunos mostra se existem problemas particulares com os alunos, também se o professor gosta da aula e se sente valorizado pelos alunos e que esta estima é retribuída; a dimensão satisfação refere-se aos aspectos positivos da profissão docente para os professores e por fim, a dimensão autoaceitação, a qual reflete um sentimento de compreensão de si mesmo, de estar ciente de suas características positivas e negativas e da aceitação de tais qualidades (Villa & Calvete, 2001).

As dimensões compreendem as características do profissional dentro do ambiente educacional, são parte integrante do papel do ensino e podem ser consideradas uma ponte pela qual os professores compreendem integralmente o aluno, sendo um parceiro para a aprendizagem.

Masetto (2003), corrobora a necessidade do professor agir como um parceiro de aprendizagem, um motivador, cúmplice e encorajador dos estudos. Ele enfatiza a importância do professor universitário focar na aprendizagem dos estudantes, contemplando a área de conhecimento dos aspectos afetivo-emocionais, das habilidades sociais, atitudes, valores, e reforça, competência docente não se trata de pensar exclusivamente no conhecimento cognitivo/conteudista (Masetto, 2003). Essas características de relacionamento interpessoal ao lado de habilidades para realizar uma boa aula, são aspectos que destacam o bom professor, pois ter domínio de conteúdo é algo inerente ao professor universitário, uma vez que, de modo geral, é mestre ou doutor em sua área (Pachane, 2012).

Considerando que as competências docentes abrangem esferas do profissional que excedem a fronteira do conhecimento técnico (Masetto, 2003), a qualificação docente (certificados e diplomas) pode ser vista como uma subárea da competência docente, uma vez que está associada a padrões, sendo um tipo de garantia objetiva de que a pessoa provou ter pelo menos o mínimo de requisitos para fazer um bom trabalho (Pachane, 2012).

Diante do exposto, observa-se que, “Competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de modo combinatório diversos elementos. Ela se aproxima da técnica *morphing*, que permite fundir as formas e metamorfoseá-las” (Boterf, 2003, p. 61). A mudança é condição constante no ambiente do profissional docente, por isso a metamorfose é essencial para sua trajetória e para sua ressignificação, ela proporciona adaptações externas a partir das percepções do indivíduo. Até porque, os papéis mais apropriados para cada professor podem mudar à medida que sua carreira se desenvolve, suas habilidades sempre podem ser aprimoradas ou pelo menos melhor adaptadas à situação (Crosby, 2000; Kugel, 1993).

Assim, provido das competências docentes necessárias para um ensino transformador, aliando seus conhecimentos, comportamentos, habilidades e atitudes o professor ao ensinar conseguirá mostrar, fazer, refletir e orientar a prática, constituindo-se o alicerce essencial do processo de aprendizagem (Valente & Viana, 2009).

Tendo como referência as dimensões do bom professor apresentadas por Silva et al., (2017), o modelo dos níveis de Korthagen (2004), o qual considera a abordagem mais holística da figura do professor e os fatores de avaliação do autoconceito do professor desenvolvidas por Villa e Calvete (2001), foi constituída e fundamentada a investigação das competências docentes para possíveis associações com os construtos do estudo, empatia e desempenho acadêmico do estudante.

2.3 Empatia no processo de aprendizagem

Para o presente estudo, considera-se a empatia uma habilidade, a qual pertence ao grupo das habilidades sociais e pode ser vista como uma qualidade profissional. Conforme Del Prette e Del Prette (2018) habilidades sociais refere-se a comportamentos sociais valorizados em determinada cultura, com alta probabilidade de resultados favoráveis ao indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais.

Como já mencionado, as competências referem-se a um conjunto de comportamento, habilidades, conhecimentos e atitudes relacionados (Fleury & Fleury, 2001). Portanto, dentro do conceito de competências a necessidade de investigar e construir habilidades se destaca. Optou-se por investigar a habilidade social de empatia no profissional docente, por ser considerada a habilidade social de maior impacto (Riggio, 1986) e pela sua ascensão nas

discussões que tratam sobre as qualidades dos profissionais independentemente da área de atuação.

O conceito da empatia nasceu da definição do psicólogo Carls Rogers em 1951, o qual a definiu com o conceito de “como se”, uma vez que não podemos ser a outra pessoa para perceber o seu mundo, mas podemos avaliá-lo como se fôssemos ela, o que inclui a capacidade de sentir emoções semelhantes e compreender suas causas. Sendo classificada como uma habilidade unidimensional (Carré et al., 2013)

No entanto, a visão em relação a empatia mudou, de forma a contribuir para a elucidação das ações que envolvem o processamento das emoções e das interações sociais, resultando em uma concepção de empatia formada a partir de dois componentes: o componente afetivo e o componente cognitivo, visão que foi adotada a partir da concepção que Cohen e Strayer (1996) apresentaram, na qual empatia é a compreensão e partilha do estado emocional ou do contexto do outro. Considerando que, a empatia afetiva leva a empatia cognitiva, isto é, a experiência em sentir a emoção do outro (empatia afetiva) por contágio emocional é a ação primária da empatia, essa experiência resulta na compreensão cognitiva das emoções (empatia cognitiva) (Jolliffe & Farrington, 2006).

Em consonância, a neurocientista Shamay-Tsoory, corrobora com a importância de compreender o indivíduo em sua totalidade, e expõe que uma das formas de criar essa conexão é por meio da manifestação da empatia, tanto da cognitiva quanto da afetiva (Dvash & Shamay-Tsoory, 2014). Sendo que, as duas formas de manifestações correlacionam-se, uma vez que para alcançar o conhecimento cognoscível é substancial o envolvimento emocional (Dvash & Shamay-Tsoory, 2014).

A concepção que incorpora as abordagens anteriores, aproximando-se da visão atual da empatia é sustentada por três componentes: contágio emocional (dimensão afetiva), empatia cognitiva (dimensão cognitiva) e desconexão emocional (regulação da emoção), elementos que contribuem para a compreensão do comprometimento mental dos componentes emocionais, além de fornecerem uma explicação melhor de como a empatia é empregada nas relações emocionais e nos contextos sociais (Carré et al., 2013).

Quando fala-se em contágio emocional, excitação afetiva ou capacidade de resposta afetiva, Decety (2010) está se referindo à dimensão afetiva e involuntária da empatia, sendo o elemento base para o desenvolvimento de significados emocionais compartilhados, do qual depende da ressonância involuntária e imediata entre o eu e o outro, e de um forte acoplamento entre o processamento perceptivo associado à emoção, tal processo, antecede o entendimento cognitivo empático (Decety, 2010).

Sob a dimensão cognitiva, entende-se a tomada de perspectiva, empatia cognitiva ou compreensão da emoção, como a formação de uma representação explícita dos sentimentos de outra pessoa como agente intencional, o que exige mecanismos adicionais além do nível de compartilhamento de afetos para que o indivíduo possa projetar-se no lugar do outro, a fim de entender o que está sentindo (Decety, Michalska, & Akitsuki, 2008).

O elemento desconexão emocional ou regulação de emoção, traz a relevância da capacidade do agente de responder às demandas contínuas da experiência com uma série de emoções de uma maneira socialmente tolerável e suficientemente flexível para permitir reações espontâneas, conforme o necessário, a fim de manter uma conexão com os processos perceptivos em andamento resultando em um número maior de respostas adaptativas e flexíveis (Decety, 2010). Sem esse controle, a mera ativação da representação compartilhada, incluindo as respostas autonômicas e somatórias associadas, levaria a um sofrimento emocional (Decety, 2004). Essa estrutura baseada em três fatores consiste na perspectiva dos componentes funcionais e disfuncionais dos processos e das respostas empáticas em adultos e adolescentes (Carré et al., 2013).

Diante disso, a empatia pode ser considerada como o elemento-chave para o funcionamento emocional, interpessoal e intrapessoal, ou seja, ela desempenha um papel mediador para a compreensão social, competência emocional, comportamento pró-social e moral (Feshbach & Feshbach, 2009) se constituindo em uma concepção de multidimensionalidades. Nota-se que, o termo empatia é aplicado a vários fenômenos que abrangem diversos fatores, variando de sentimentos de preocupação com outras pessoas, experimentando emoções que correspondem às emoções de outro indivíduo e compreendendo o que o outro está pensando ou sentindo, até o momento de desfocar a linha entre o eu e o outro (desconexão emocional) (Decety, 2011).

Quando se pensa em empatia para a aprendizagem, no campo da educação, novamente Rogers é o primeiro autor a trazer essa habilidade para o contexto educacional. Expõe sua compreensão sobre o tema no livro *Liberdade para aprender* de 1969, revelando que, um alto grau de empatia em um relacionamento é possivelmente o fator mais potente para provocar a mudança na aprendizagem (Meyers et al., 2019). Na visão de Rogers, quando o professor tem a capacidade de compreender o estudante (sua reação interna) e tem a consciência sensível do processo de como a educação e a aprendizagem acontece para o estudante, a probabilidade de aprendizagem é significativamente maior (Meyers et al., 2019).

Dessa forma, a empatia do professor pode ser considerada parte integrante do papel do ensino, é a conexão pela qual os professores se empenham para compreender o aluno em

sua totalidade, em suas questões sociais e pessoais, mais especificamente, é por meio da empatia do professor que torna-se possível compreender profundamente os estudantes, suas emoções positivas e negativas, e a partir disso, transmitir sua compreensão e carinho através de seu comportamento (Meyers et al., 2019). Essa conexão, característica de professores empáticos, acontece por meio de ligações, classificadas em três graus: fundamental, profunda e funcional (Cooper, 2004).

A empatia fundamental, consiste em características básicas e aos meios de comunicação que são necessários para iniciar relações de empatia, com o tempo e com uma frequência de interação, ela pode evoluir para a empatia profunda, abrangendo uma rica compreensão dos outros em seus contextos sociais, históricos e relacionais, já o estágio três, o funcional, utiliza a empatia como uma técnica para atender a diversidade dos grupos de uma turma a fim de relacioná-los entre si (Cooper, 2004). Cabe ressaltar, a empatia auxilia para que as relações interpessoais aconteçam de forma rápida, por conectarem-se automaticamente aos estados emocionais dos outros, o que é essencial para a regulação das interações sociais, das atividades coordenadas e para a cooperação de objetivos compartilhados, por isso, o bom desenvolvimento do processo aprendizagem torna-se dependente da relação professor e aluno (De Waal, 2008).

O psicólogo Goleman considera a empatia um dos domínios da inteligência emocional (Goleman, 1996), e traz a importância da empatia para o profissional docente dentro do ambiente universitário e para o processo de aprendizagem. Sto jiljkovic, Stojanovic, e Dosković (2011), corroboram com a visão de Goleman, quando apontam que as características de sensibilidade empática do docente tem um papel significativo para a criação da atmosfera geral na sala de aula e especialmente nas relações entre professor e aluno.

A relação professor e aluno pode ser considerada positiva quando os alunos percebem seus professores como profissionais atenciosos e preocupados, o que faz com que eles se dediquem mais à aprendizagem (Muller, 2001). Essa relação positiva, mostra a importância do efeito da habilidade social empatia no clima e também no currículo oculto, pois transmite uma mensagem de valor, cuidado e preocupação (Alsubaie, 2015). Ela pode ser criada tanto por comunicação não verbal quanto verbal em nos momentos informais de interação pessoal entre as aulas, portanto o efeito da empatia nem sempre é visível, mas frequentemente é sentido, um sentimento real de calor e carinho (Cooper, 2010).

Conforme McAllister e Irvine (2002) a relação positiva proporciona a criação de conexões de qualidade na relação professor e aluno, possibilitando a compreensão do aluno

em sua totalidade. Meyers et al., (2019), destacam que a partir das conexões interpessoais os professores são capazes de identificar e remover os obstáculos do processo de aprendizagem, porém a empatia no professor não deve abolir a responsabilidade do aluno no processo, e sim, contribuir para que ele alcance seu verdadeiro potencial. Diante disso, entende-se que empatia traz uma oportunidade de preparar os professores para uma cultura responsiva, entretanto ela não pode ser considerada um fator mágico ou um elemento isolado do profissional (Warren, 2018).

A empatia observada como um elemento significativo do profissional docente para o processo de aprendizagem, teve sua origem na psicologia humanística, além de Rogers, o movimento teve como representante o psicólogo americano Maslow, o qual destacou a importância das habilidades sociais e dos traços positivos internos dos indivíduos (Korthagen, 2004). Com base nessa perspectiva, os elementos: empatia, compaixão, compreensão, tolerância, amor e flexibilidade começaram a ser incluídos em listas de disposições de professores e conseqüentemente nos procedimentos de avaliação profissional (Korthagen, 2004).

Segundo Zambon, Santos, Ebert, e Portal, (2012) o professor que “faz a diferença” une esses elementos, além de uma aula agradável ele aflora emoções e entende a importância do diálogo e da afetividade nas relações interativas em sala de aula. Esse profissional torna o ambiente de ensino agradável, marcado pela empatia através de atitudes positivas, respeito, acolhimento, incentivo, escuta e confiança, promovendo efetivamente boas relações com seus alunos e conseqüentemente favorecendo a aprendizagem e o desempenho acadêmico (Ariza-Hernández, 2017; Peck, Maude, & Brotherson, 2015; Stojiljković, Djigić, & Zlatković, 2012; Zhu et al., 2015).

Esses elementos não pertencem apenas ao contexto recente da relação professor e aluno. Eles estão presentes como disposições de professores, no trabalho *Dispositions as goals for teacher education*, desenvolvido por Katz e Raths em 1985, onde se encontra uma das concepções mais antigas e respeitadas sobre disposições e identidade de professores. As disposições são ‘resumos de frequências dos atos’ ou ‘tendências de comportamento’ que se referem ao ato de ‘ler’ a mente do outro, ou se colocar no lugar do outro, essas disposições são vistas, no estudo, como essenciais para o professor, tão essenciais, que são consideradas parte da identidade do docente, as quais o trabalho sugere serem avaliadas antes do candidato embarcar na profissão docente, sendo possível usá-las tanto para diagnóstico ou até mesmo como um critério de seleção (Katz & Raths, 1985). Nota-se que a habilidade social de empatia é verificada e desejada há muitos anos como uma qualidade do profissional docente, porém

com outras designações.

Portanto, constata-se que a empatia não é um novo elemento presente no processo de aprendizagem e nas características do docente. Apesar disso, estudos que abordam a empatia como uma habilidade social de possível efeito do docente no processo de aprendizagem e consequentemente no desempenho acadêmico dos estudantes são limitadas.

Com base na literatura apresentada acerca dos construtos desempenho acadêmico, competências docentes e empatia e por acreditar na importância da habilidade social de empatia para as competências docentes e consequentemente para o desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior, o presente estudo tem por objetivo investigar o efeito da habilidade social de empatia dos professores na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior.

Diante do exposto, elaborou-se às seguintes hipóteses e o modelo de pesquisa (Figura 1):

H1: A empatia medeia a relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes.

H2: A empatia modera a relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes.

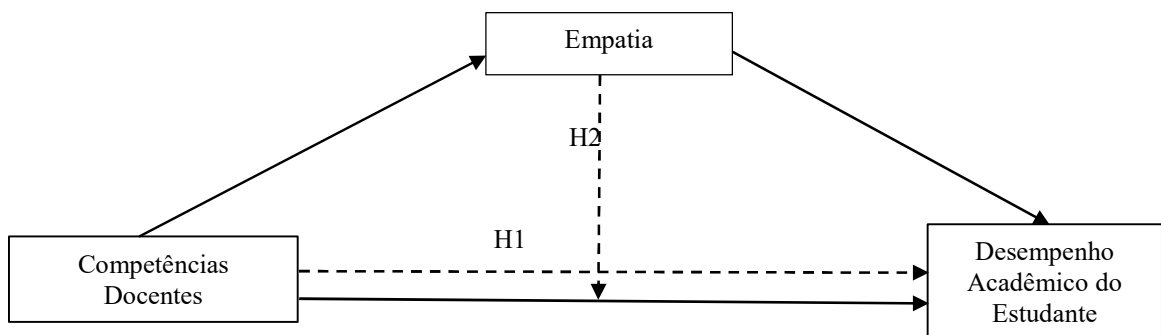


Figura 1. Modelo teórico.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observação: H1: efeito da mediação da empatia na relação competências docentes e desempenho acadêmico do estudante; H2: efeito da moderação da empatia na relação competências docentes e desempenho acadêmico do estudante.

3 Método

Este estudo baseia-se em procedimentos quantitativos com estratégia de

levantamento de dados e com apoio de dados secundários e por meio de questionário *online*, caracterizando uma *Survey*. Conforme Fowler Jr. (2013), esse método visa produzir estatísticas quantitativas ou descrições numéricas sobre aspectos de uma população estudada. Trata-se de um estudo de caráter descritivo e corte transversal.

Optou-se por realizar a pesquisa quantitativa pelos seguintes motivos: o estudo focaliza uma quantidade pequena de conceitos (competências docentes, empatia e desempenho); inicia com ideias preconcebidas do modo pelo qual os conceitos estão relacionados; utiliza procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados. Também por enfatizar a objetividade na coleta e análise dos dados e analisar os dados numéricos através de procedimentos estatísticos, ou seja, por meio da linguagem matemática a pesquisa quantitativa descreve as causas de um fenômeno e tende a evidenciar o raciocínio dedutivo e os atributos mensuráveis de experiências humanas (Polit & Beck, 2011).

As características e situações que orientam a aplicação do método *Survey* podem ser vistas tanto em obras de autores tradicionais de metodologia de pesquisa, como Selltiz *et al.* (1975), como em outros mais recentes, como Malhotra (2005). Dada a natureza do problema de pesquisa, condicionaram a escolha desse método, principalmente, a possibilidade de controle do ambiente da pesquisa, a população a ser investigada e o tamanho requerido da amostra para efeito da análise estatística dos dados. Também como característica importante do método *Survey*, é a não identificação do respondente, garantindo o sigilo.

Esta pesquisa é classificada como descritiva, uma vez que tem como objetivo a descrição das características de determinado fenômeno (a influência da empatia na relação competências docentes e desempenho acadêmico), sem interferência ou manipulação por parte da pesquisadora. E quanto a abordagem temporal, o estudo caracteriza-se de corte transversal (*cross-sectional*), pois buscou (a) encontrar pontos comuns entre as variáveis, (b) as variáveis foram coletadas em um único momento, (c) vários resultados foram investigados simultaneamente, (d) todos os fatores foram medidos, e por fim (e) essa abordagem é indicada para análises descritivas, que é o caso deste estudo (Malhotra, 2012).

3.1 População e amostra

A população do estudo é constituída por professores de cursos superiores. A amostra foi composta por docentes dos cursos de graduação de instituições públicas e privadas, responsáveis por ministrar componentes curriculares do primeiro e segundo semestres do ano

de 2020.

A amostragem foi por conveniência, optou-se por esse método pela agilidade em coletar os dados e facilidade no acesso aos respondentes. Esse tipo de técnica de amostragem, por não ser aleatório e considerando que os participantes foram selecionados de acordo com a acessibilidade em aplicar os questionários, caracteriza-se como não-probabilística (Malhotra, 2006).

3.2 Critérios de inclusão e exclusão

Para critério de inclusão, foram considerados os professores regulares de todas as áreas de conhecimento que atuam de ensino superior em instituições públicas e privadas; critério de exclusão, professores que não atuam no ensino superior.

3.3 Riscos e benefícios

O respondente que sentiu algum desconforto, teve a opção de encerrar sua participação na pesquisa, saindo do link de acesso ao questionário. Também, teve a opção de entrar em contato via e-mail ou telefone com os responsáveis pela pesquisa para sanar qualquer dúvida.

Em relação aos benefícios da pesquisa, a mesma espera contribuir significativamente para a condução e gestão de políticas do sistema educacional e de forma direta no delineamento das ações dos professores, que buscam o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem.

De acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, as informações acima constam no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi enviado juntamente com o link do questionário para o e-mail do respondente. Assim, o respondente teve a opção de aceitar ou não aceitar a participar da pesquisa.

3.4 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada, após a aprovação da pesquisa pelo CEP, CAAE: 35971820.9.0000.5319 e parecer nº 4.356.347. Por meio de questionário, constituído por

escalas, disponibilizados em link enviado para o e-mail dos respondentes pelas coordenações das instituições participantes do estudo. O questionário possui três blocos, o primeiro bloco mediu a variável competências docentes, o segundo bloco mediu a variável empatia e o terceiro bloco atendeu as informações sociodemográficas do respondente.

O primeiro bloco, mediu a variável competências docentes, por meio da escala do tipo *Likert*, que varia de 1 (concordo totalmente) a 5 (discordo totalmente), denominada *Teacher Self-concept Evaluation Scale* de Villa e Calvete (2001). A utilização dessa escala, justifica-se por atender os domínios do construto competências docentes fundamentados neste estudo.

O segundo bloco, refere-se a mensuração da variável empatia, a qual foi realizada por meio da escala do tipo *Likert*, que varia de 1 (concordo totalmente) a 5 (discordo totalmente). A escolha por essa escala denominada *The Basic Empathy Scale in Adults* (BES-A) de Carré et al., (2013), deve-se pela afinidade dos fatores da escala com o conceito e a fundamentação teórica do construto empatia neste estudo.

O terceiro bloco, atendeu as informações sociodemográficas do respondente, por meio de perguntas de caracterização geral, como: sexo, curso de formação, curso em que leciona, campus em que leciona, carga horária semanal e vínculo (tempo de instituição).

Os dados secundários foram utilizados para construir a variável dependente Desempenho acadêmico do estudante. Para tanto, as médias finais das disciplinas foram solicitadas às instituições de ensino, além de dados sociodemográficos do professor para fazer o cruzamento com os dados coletados na *Survey* e possibilitar a correspondência entre os dados do questionário com as informações da matriz de médias finais. Este procedimento visou preservar o anonimato dos respondentes. Essas informações foram cruzadas com o perfil docente levantado na *Survey* para vincular os respondentes à média das disciplinas.

Após coletados, os dados foram tratados no *software* SPSS®. Para tanto, foi analisada a qualidade do banco de dados. A normalidade dos dados foi verificada por meio dos testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*, enquanto a confiabilidade foi analisada a partir do *Alpha de Cronbach*. As análises realizadas para testar as hipóteses foram a mediação (H1) e a moderação (H2). Para as análises de mediação e moderação foi utilizada a *Macro Process of Hayes* do SPSS, 95% de Intervalo de Confiança, 5000 amostras de *bootstrap* (Preacher & Hayes, 2004).

3.5 Pré-teste

O pré-teste foi realizado com 15 questionários, enviados à professores que atuam no ensino superior. A finalidade do pré-teste foi verificar a adequação e o entendimento das questões por parte dos respondentes. Em relação BES-A e *Teacher Self-concept Evaluation Scale*, por se tratarem de escalas em língua inglesa, sua tradução foi realizada a partir do método sistemático (Júnior, 2016) e de tradução colaborativa e interativa (Douglas & Graig, 2007).

4 Análise dos resultados

O presente capítulo se organiza de acordo com a caracterização da amostra (4.1), os testes de confiabilidade das escalas (4.2), a análise descritiva dos dados (4.3), os testes de normalidade (4.4) e os testes das hipóteses (4.5).

4.1 Caracterização da amostra

A coleta de dados desta pesquisa obteve um retorno 183 respostas, sendo 142 questionários validados após o cruzamento dos questionários com a matriz das médias das disciplinas. Os dados do perfil sociodemográfico da amostra apontaram o predomínio de docentes do sexo feminino, docentes entre 26 e 72 anos de idade, com média de carga horária semanal de 28 horas. Docentes que desenvolvem suas atividades na atual instituição desde 1987 e docentes com ingresso em 2020, desses, 15,5% atuam em instituição pública e 84,5% em instituição privada, conforme apresentados na Tabela 1.

Tabela 1
Características sociodemográficas

Variável	Fator	Frequência	Percentual
Sexo	Feminino	78	54,9
	Masculino	64	45,1
Faixa etária	Até 26 anos	2	1,4
	De 27 a 40 anos	77	54,2
	De 41 a 54 anos	50	35,2
	Acima de 55 anos	13	9,2
Carga horária semanal	De 1h à 10h	22	15,5
	De 11h à 20h	29	20,4
	De 21h às 30h	22	15,5
	De 31h à 40h	69	48,6
Vínculo institucional	De 1987 a 1999	7	4,9
	De 2000 a 2009	18	12,7
	De 2010 a 2020	117	82,4
Instituição	Pública	22	15,5
	Privada	120	84,5

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

4.2 Teste de confiabilidade das escalas

Em seguida, verificou-se a confiabilidade dos instrumentos, avaliada através do *Alpha de Cronbach*, onde o escore médio geral encontrado para a escala de competências docentes *Teacher Self-concept Evaluation Scale* de Villa e Calvete (2001) traduzida foi $\alpha = 0,745$ não padronizado e $\alpha = 0,819$ padronizado e, para a escala de empatia *The Basic Empathy Scale in Adults* (BES-A) de Carré et al., (2013), traduzida foi de $\alpha = 0,801$ não padronizado e $\alpha = 0,849$ padronizado, confirmando-se a validade estatística dos instrumentos. Observa-se que o *Alpha* padronizado das escalas, está na faixa de classificação de confiabilidade considerada quase perfeita (Landis, 1977) ou de confiabilidade alta (Freitas & Rodrigues, 2005).

4.3 Análise descritiva dos dados

Os itens da escala que avaliou as competências docentes indicaram médias com valores de moderado a alto ($M=3,947$; $DP=0,359$; $CV=0,129$). De modo geral, foi possível perceber que os respondentes deram maior importância a itens como: (a) ‘Fico feliz em pensar em novos planos’ ($M=4,60$; $DP=0,514$), o que significa que o indivíduo aceita o fato de não saber tudo e, portanto, deve se manter em movimento para aprender e se informar sobre novos assuntos e outras coisas; (b) ‘É fácil para mim, compartilhar e cooperar com outras pessoas’ ($M=4,40$; $DP=0,694$), trata-se dos sentimentos de integração interpessoal e social, os professores se sentem apreciados pelos outros e aceitos pelo que são; (c) ‘Sinto-me seguro sobre minhas relações professor-aluno’ ($M=4,37$; $DP=0,672$), essa pontuação significa que não há problemas particulares com os alunos, que o professor gosta da aula e se sente valorizado pelos alunos e que esta estima é retribuída.

Com menor importância, estão os itens: (a) ‘Acho difícil tomar iniciativa’ ($M=2,33$; $DP=1,280$), (b) ‘Eu gosto de correr riscos’ ($M=3,19$; $DP=0,992$) e (c) ‘Não tenho medo de críticas de colegas ou alunos’ ($M=3,45$; $DP=1,079$), o que reflete o sentimento de compreensão de si mesmo, de estar ciente de suas características positivas e negativas e da aceitação de tais qualidades.

Por meio da análise de variância (ANOVA), verificou-se que não há diferenças estatisticamente significativas ($p>0,05$) da variável competências docentes nos grupos gênero, faixa etária e instituição.

Na escala que mediu a empatia dos docentes, os itens também indicaram médias moderadas a altas ($M=3,610$; $DP=0,499$; $CV=0,250$). Os itens: (a) ‘Eu consigo entender a felicidade do meu amigo quando ele se sai bem em algo’ ($M=4,56$; $DP=0,616$), (b) ‘A infelicidade do meu amigo não me faz sentir qualquer coisa’ ($M=4,39$; $DP=0,692$) e (c) ‘Eu normalmente consigo perceber rapidamente quando um amigo está com raiva’ ($M=4,09$; $DP=0,761$), indicam que os respondentes compreendem suas emoções, metalizam os afetos de outras pessoas e entendem as opiniões dos outros, além de conseguirem se proteger de emoções excessivas, ou seja, emoções consideradas insustentáveis.

Já os itens: (a) ‘Costumo sentir medo quando estou com amigos que têm medo’ ($M=2,32$; $DP=0,969$), (b) ‘Me deixo levar pelos sentimentos dos meus amigos’ ($M=2,33$; $DP=1,046$) e (c) ‘Eu me apego facilmente aos sentimentos de outras pessoas’ ($M=3,35$; $DP=1,028$), permitem avaliar a natureza da emoção e se ela é positiva ou negativa, agradável

ou aversiva. Esses itens representam o fator contágio emocional, também denominado como empatia afetiva. Esses itens mostraram valores menos expressivos por parte dos respondentes.

Verificou-se por meio da análise de variância (ANOVA), que as mulheres possuem médias significativamente maiores ($p < 0,05$) na variável empatia. Esse resultado assemelha-se ao encontrado por Torres, Bonilla e Moreno (2016), em que mulheres superam os homens com pontuações maiores de empatia. Feita a análise de variância da empatia em relação ao tipo de instituição de ensino (pública e privada) e faixa etária, observou-se que as médias não diferem significativamente ($p > 0,05$).

4.4 Testes de Normalidade

Após observar as estatísticas descritivas das variáveis independentes, foram realizados os testes de normalidade: *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk* para verificar a normalidade dos dados. Os testes apresentaram grau de significância superior ao intervalo de confiança 0,05 estipulado, indicando que a distribuição dos dados segue a normalidade (Tabela 2).

Tabela 2

Teste de Normalidade

Variável	Kolmogorov-Smirnov		Shapiro-Wilk	
	Estatística	Sig.	Estatística	Sig.
Desempenho acadêmico do estudante	0,78	0,200	0,988	0,565

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

4.5 Testes das hipóteses

Para testar a H1 foi realizado um teste de mediação e para testar H2, um teste de moderação. A análise de resíduos foi realizada para verificar a qualidade do modelo e a ausência de autocorrelação entre os resíduos, por meio do teste Durbin-Watson (DW), encontrou-se o valor de 1,890, esse valor é aceitável por estar na faixa entre 1,5 e 2,5. Para confirmar a homocedasticidade foi gerado um gráfico para avaliar a diferença entre os

resíduos previstos ajustados (X) e os resíduos ajustados (Y), além de um histograma dos resíduos padronizados para saber se os resíduos apresentam uma distribuição normal.

4.5.1 Efeito da mediação (H1)

Para testar o efeito da mediação da empatia na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico do estudante (H1) foi realizado o teste de mediação.

Realizando o teste da mediação observou-se que, quando a variável empatia é adicionada como mediadora, houve uma redução do efeito direto (c') das competências docentes no desempenho acadêmico do estudante quando comparado com o efeito total (c). Os dados mostram que o efeito indireto ($a*b$) das competências docentes no desempenho acadêmico do estudante foi significativo quando inserida a variável mediadora empatia ($p = 0,0007$, $a*b = 0,109$), com efeito direto ($c' = c - a*b$) de 0,425 e efeito total ($c = a*b + c'$) de 0,534. O modelo tem um poder de explicação de 0,148 (15%) com $F = 7,861$ (Figura 2). Sendo assim, a H1 foi suportada.

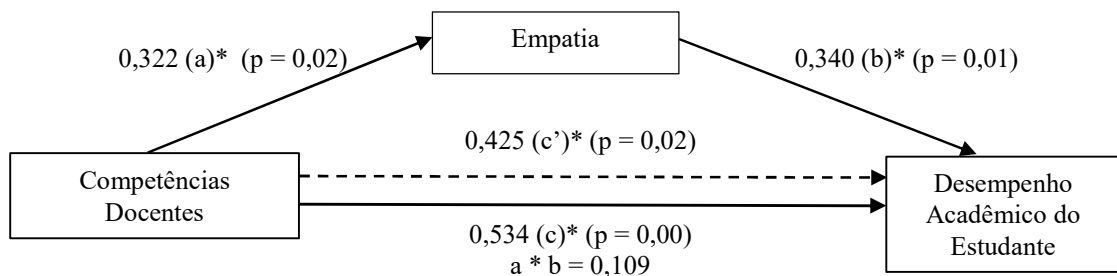


Figura 2. Ilustração dos resultados da análise de mediação.

* Efeito significativo

Fonte: Elaborada pela autora (2021).

4.5.2 Efeito da moderação (H2)

Para testar a H2, o efeito moderador da variável empatia, foi utilizado o modelo conceitual de moderação simples, o qual avaliou o efeito indireto condicional a partir de regiões de significância proposto por Johnson e Neyman (1936) e Hayes (2017). A região de significância mostra em qual faixa a variável moderadora tem efeito em um modelo de

pesquisa (Vieira, 2009). Sendo assim, por meio dessa análise, foi possível descobrir em qual nível de empatia se encontra o efeito positivo na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico do estudante (Figura 3).

A interação entre as competências docentes e a empatia apresentou um resultado significativo ($F = 5,357$; $p = 0,001$) e o modelo tem poder de explicação de 0,153 (15%).

Sendo assim, foi verificado um efeito de moderação da variável empatia entre as competências docentes e o desempenho acadêmico do estudante. Logo, a H2 foi confirmada.

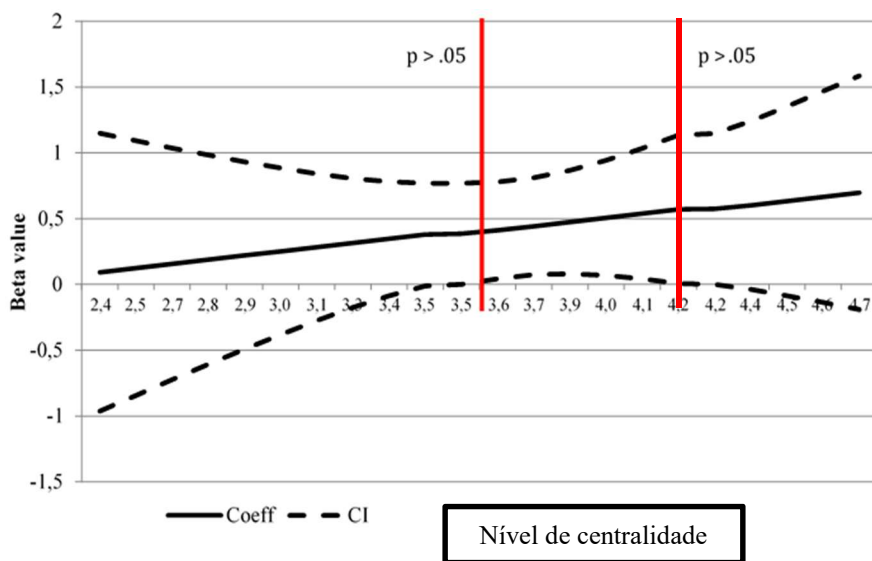


Figura 3. Faixa de significância do efeito da centralidade da empatia no desempenho acadêmico do estudante. Fonte: Elaborada pela autora (2021).

5 Discussão dos resultados

Os resultados encontrados sobre a influência das competências docentes no desempenho acadêmico dos estudantes do ensino superior evidenciaram a clássica relação positiva ($b = 0,534$; $p < 0,05$) (Figura 2). Assemelhando-se aos achados de Wright, Horn e Sanders (1997), nos quais os efeitos do professor, interpretados como competências, foram altamente relacionados ao desempenho acadêmico dos estudantes. Efeitos como: comportamentos dos professores, conhecimento sobre a disciplina, discurso em sala de aula, relação professor-aluno, alta pontuação em autoeficácia, percepção interpessoal, prática de ensino e perfil docente se apresentaram com efeito direto e positivo no desempenho do aluno e no seu sucesso acadêmico (Mujjjs & Reynolds, 2002; Rushton & Richard, 2007; Mojavezi & Tamiz, 2012; Pachane, 2012; Valerio & Rodríguez, 2017).

Sobre a H1, a qual testou a variável empatia como mediadora da relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico do estudante. Constatou-se que, quando a variável empatia é adicionada como mediadora na relação das competências docentes e do desempenho acadêmico, percebe-se uma redução do efeito direto ($b = 0,425$; $p < 0,05$; $R^2 = 0,148$) das competências docentes no desempenho acadêmico do estudante quando comparado com o efeito total ($b = 0,534$; $p < 0,05$), ou seja, quando a variável mediadora está presente na equação da regressão há uma diminuição da magnitude do relacionamento entre as competências docentes e o desempenho acadêmico.

O efeito da mediação indica que o docente que dispõe da habilidade social de empatia conciliada as competências docentes, contribui para que o desempenho acadêmico do estudante seja melhor. Pode-se dizer que, a empatia é uma ferramenta para melhor alinhar respostas e reações dos professores para as necessidades dos estudantes, ela intercede positivamente no processo de ensino-aprendizagem (Warren, 2018).

Os resultados encontrados aproximam-se dos achados de Goroshit e Hen (2016), os quais mostram que professores empáticos possuem um nível mais alto de moralidade, o que contribuiu para que eles se comuniquem melhor com seus alunos, promovendo um clima agradável no processo de ensino, tornando os alunos mais motivados para a conquista do sucesso acadêmico.

Realizada a análise do efeito mediador da empatia, seguiu-se para análise de moderação, a fim de identificar qual a faixa de significância de centralidade da empatia. Ou

seja, onde está o efeito indireto condicional da variável empatia na relação entre as competências docentes e desempenho acadêmico do estudante.

O modelo de moderação testado, demonstrou ser significativo ($R^2 = 0,153$; $F = 5,357$; $p = 0,001$). Por meio do método Johnson-Neyman, a variável moderadora empatia foi dividida em três categorias: nível baixo (coeficientes entre 2,416 e 3,504), nível intermediário (coeficientes entre 3,526 e 4,244) e nível alto (coeficientes entre 4,350 e 4,833). Constatou-se que o efeito indireto condicional da empatia na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico dos estudantes, encontra-se na categoria intermediária da empatia do docente.

Sendo assim, docentes com um nível intermediário de empatia, contribuem positivamente no desempenho acadêmico dos seus alunos, já os docentes com nível baixo e curiosamente nível alto de empatia, não contribuem significativamente no desempenho acadêmicos dos seus alunos. O estudo de Platsidou e Agaliotis (2017), apresentou resultados similares a esse, em que a empatia dos professores, em níveis elevados mostrou não ser benéfica para o ensino e para o próprio professor.

Conforme o estudo de Cooper (2004), valores intermediários de empatia estão na categoria empatia profunda, também compreendida como a empatia desejada. Os professores que possuem essa empatia constroem um ambiente de aprendizagem positivo, pois aumentam a interação e a comunicação com seus alunos. Essa interação cria vínculos emocionais na relação, desenvolve confiança e segurança, ela acontece quando os professores aproveitam oportunidades para falar com os seus alunos, nas entradas e saídas das aulas, em clubes e em viagens, e também em conversas individuais planejadas no início do curso. São atitudes que tornam o processo de aprendizagem mais eficaz promovendo melhorias na vida acadêmica do estudante e no seu desempenho (Cooper, 2010).

O resultado encontrado assemelha-se ao estudo de Cornelius (2007), o qual observou que a empatia do professor está entre os fatores significativos de resultados positivos dos estudantes, o qual considera que o desempenho acadêmico do estudante está relacionado a categorias afetivas e comportamentais do docente. A importância da interação empática do professor para o desempenho do estudante, também se confirmou nos estudos de Zambom, Santos, Ebert e Portal (2012) e Mojavezi e Tamiz (2012), os quais indicam que os alunos preocupados com a relação professor-aluno, quando acreditam que seus professores se importam com eles e os apoiam, respondem com maior engajamento e apresentam resultados de aprendizagens mais elevados (McAllister & Irvine, 2002).

6 Considerações finais

São múltiplos os fatores que podem influenciar a aprendizagem de um estudante universitário e seu desempenho acadêmico, mas o professor segue sendo o elemento relevante. Por isso, a busca para identificar as competências e habilidades dos professores mais eficazes nunca será em vão, considerando que os processos de aprendizagem mudam de acordo com as especificidades dos contextos presentes nas instituições de ensino.

O estudo buscou analisar o efeito da empatia na relação entre as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior. Mais especificamente, ele buscou entender se a empatia tem um efeito positivo dentro dessa relação e de que forma ela influencia o desempenho acadêmico do estudante. Por meio de questionário foi possível mensurar as competências docentes e a empatia, enquanto o desempenho acadêmico do estudante foi mensurado pela média final de disciplinas ministradas pelos docentes que participaram da pesquisa. Vale enfatizar, que um número significativo de docentes não estão de acordo e questionam de diversas formas a validade e confiabilidade das notas como medida real do desempenho acadêmico do estudante, porém essa forma de avaliação ainda é privilegiada e utilizada nas instituições de ensino superior.

A empatia, mostrou-se ter um papel significativo dentro da relação competências docentes e desempenho acadêmico do estudante. Portanto, quando a empatia está presente no docente, ela acrescenta positivamente nessa relação fazendo com que os estudantes melhorem seu desempenho acadêmico. Porém, o efeito expressivo constatado da empatia do docente no desempenho acadêmico do estudante foi quando essa habilidade é desenvolvida em seu nível médio. Ou seja, são os professores com nível moderado de empatia que contribuem de forma assertiva para o melhor desempenho acadêmico do estudante.

Tal descoberta contribui para a qualidade do processo de aprendizagem, podendo ser apreciada para a construção de modelos de análise de desempenho acadêmico, além de auxiliar os estabelecimentos de ensino e órgãos reguladores na construção e reformulação dos currículos de formação e treinamento de professores, e de forma direta os professores em exercício, no delineamento de suas ações que visam o aperfeiçoamento do processo de aprendizagem e o sucesso acadêmico do aluno.

Por fim, a empatia do professor precisa continuar a ser estudada em termos de sua capacidade de afetar o desempenho acadêmico dos estudantes. Estudos futuros devem tentar

evitar algumas limitações observadas neste estudo, como: a falta de acesso à presença física para aplicar os questionários, questionários enviados para o e-mail dos respondentes por terceiros, dificuldade em conseguir contato com as instituições de ensino e dificuldade em ter acesso aos dados secundários em razão da pandemia de Covid-19 e aplicação de questionários autoavaliativos, a fim de evitar respostas socialmente desejáveis.

Entre as sugestões para investigações futuras elenca-se a adição de outras variáveis de habilidade social e até mesmo estilos comportamentais dos docentes. Poderia ser realizada, por exemplo, uma pesquisa exploratória em várias instituições de ensino superior buscando entender um conjunto de habilidades sociais e estilos comportamentais dos docentes que pode estar relacionado com o sucesso acadêmico do estudante. Também, recomenda-se investigar melhor sobre os níveis de empatia, a fim de compreender o motivo pelo qual professores com níveis elevados de empatia não influenciam positivamente o desempenho acadêmico dos seus alunos.

Referências

- Aboobucker, I., & Bao, Y. (2018). What obstruct customer acceptance of internet banking? Security and privacy, risk, trust and website usability and the role of moderators. *The Journal of High Technology Management Research*, 29(1), 109-123.
- Abbott, R. D., O'Donnell, J., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Kosterman, R., & Catalano, R. F. (1998). Changing teaching practices to promote achievement and bonding to school. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 542–552.
- Adam, N. R., Dogramaci, O., Gangopadhyay, A., & Yesha, Y. (1998). *Electronic commerce: technical, business, and legal issues*. Prentice-Hall, Inc..
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and practice*, 6(33), 125-128.
- Anderson, S. E., & Williams, L. J. (1996). Interpersonal, job, and individual factors related to helping processes at work. *Journal of applied psychology*, 81(3), 282.
- Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Camargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho Acadêmico de Discentes do Curso de Ciências Contábeis: Uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES Privada. *Contabilidade Vista & Revista*, 24(1), 60-83.
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y educadores*, 20(2), 193-210.
- Azer, S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained?. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67-69.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and teaching*, 1(2), 281-294
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education*, 16(7), 749-764.
- Bell, B., & Cowie, B. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science education*, 85(5), 536-553.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human performance*, 10(2), 99-109.
- Carré, A., Stefaniak, N., D'ambrosio, F., Bensalah, L., & Besche-Richard, C. (2013). The Basic Empathy Scale in Adults (BES-A): Factor structure of a revised form. *Psychological assessment*, 25(3), 679.
- Cohen, D., & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental psychology*, 32(6), 988.

- Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education*, 22(3), 12-21.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of educational research*, 77(1), 113-143.
- Crosby, R. H. J. (2000). AMEE Guide No 20: The good teacher is more than a lecturer-the twelve roles of the teacher. *Medical teacher*, 22(4), 334-347.
- Cruz, C. V. O. A., Corrar, L. J., & Slomski, V. (2008). A docência e o desempenho dos alunos dos cursos de graduação em contabilidade no Brasil. *Contabilidade Vista & Revista*, 19(4), 15-37.
- Dahri, S., Yusof, Y., & Chinedu, C. (2018). TVET lecturer empathy and student achievement. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1049, No. 1, p. 012056). IOP Publishing.
- De Waal, F. B. (2008). Putting the altruism back into altruism: the evolution of empathy. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 279-300.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and cognitive neuroscience reviews*, 3(2), 71-100.
- Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32(4), 257-267.
- Decety, J. (2011). The neuroevolution of empathy. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1231(1), 35-45.
- Decety J, Michalska KJ, Akitsuki Y (2008): Who caused the pain? A functional MRI investigation of empathy and intentionality in children. *Neuropsychologia* 46:2607–2614.
- Del Prette, Z. A., & Del Prette, A. (2018). *Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático*. Editora Vozes Limitada.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim técnico do Senac*, 27(3), 13-25.
- Douglas, S. P., & Craig, C. S. (2007). Collaborative and iterative translation: An alternative approach to back translation. *Journal of International Marketing*, 15(1), 30-43.
- Dvash, J., & Shamay-Tsoory, S. G. (2014). Theory of mind and empathy as multidimensional constructs: Neurological foundations. *Topics in Language Disorders*, 34(4), 282-295.
- Ellström, P.E. (1998). The many meanings of occupational competence and qualification. In: Nijhof, W.J., Streumer, J.N. (eds) *Key Qualifications in Work and Education* (pp. 39-50). Springer: Dordrecht.
- Escudero, T. (1999). Indicadores del rendimiento académico: Una experiencia en la Universidad de Zaragoza, en: AA.VV.: *Indicadores en la universidad: información y*

decisiones. Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Madrid: MEC-Consejo de Universidades, 251-262.

Esteban, M. T. (2002). A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. *Revista brasileira de Educação*, (19), 129-137.

Fernández, S. G. (2018). Academic Performance in Higher Education: Challenges for the Teacher and Student Commitment. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 55-63.

Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. *The social neuroscience of empathy*, 85, 98.

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Revista de administração contemporânea*, 5(spe), 183-196.

Fowler Jr, F. J. (2013). *Survey research methods*. Sage publications.

Freitas, A. L. P., & Rodrigues, S. G. (2005). A avaliação da confiabilidade de questionário: uma análise utilizando o coeficiente Alfa de Cronbach. In: Simpósio de Engenharia de Produção. *Anais... Bauru-SP: UNESP*.

George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological bulletin*, 112(2), 310.

Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.

Grohmann, M. Z., & Ramos, M. S. (2012). Competências docentes como antecedentes de desempenho do professor: percepção de mestrandos de administração. *Avaliação-Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(1).

Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality. *Handbook of the Economics of Education*, 2, 1051-1078.

Hayes, AF (2017). *Introdução à mediação, moderação e análise de processo condicional: uma abordagem baseada em regressão*. Publicações Guilford.

Henriksen, D., Gretter, S., & Richardson, C. (2020). Design thinking and the practicing teacher: addressing problems of practice in teacher education. *Teaching Education*, 31(2), 209-229.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 22 maio, 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da educação superior*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Acesso em: 22 maio, 2020.

- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Jimmieson, N. L., Hannam, R. L., & Yeo, G. B. (2010). Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life. *British journal of Psychology*, 101(3), 453-479.
- Johnson, P. O., & Neyman, J. (1936). Tests of certain linear hypotheses and their application to some educational problems. *Statistical research memoirs*, 1, 57-93.
- Joireman, J., Kamdar, D., Daniels, D., & Duell, B. (2006). Good citizens to the end? It depends: Empathy and concern with future consequences moderate the impact of a short-term time horizon on organizational citizenship behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1307-1320.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of adolescence*, 29(4), 589-611.
- Júnior, J. J. L. D. (2016). Adaptação e Tradução de Escalas de Mensuração para o Contexto Brasileiro: um Método Sistemático como Alternativa a Técnica Back-Translation. *Métodos e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2, p. 4-12, 2016.
- Katz, LG e Raths, JD (1985). Disposições como metas para a formação de professores. *Ensino e formação de professores*, 1 (4), 301-307.
- Kidwell, R. E., Mossholder, K.W., & Bennett, N. (1997). Cohesiveness and organizational citizenship behavior: A multilevel analysis using work groups and individuals. *Journal of Management*, 23, 775-793.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20(1), 77-97.
- Kugel, P. (1993). How professors develop as teachers. *Studies in higher education*, 18(3), 315-328.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174.
- Malhotra, N. K. (2005). *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Prentice Hall do Brasil.
- Malhotra, N. K. (2006). *Pesquisa de marketing: Uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman.
- Malhotra, N. K., & Malhotra, N. K. (2012). *Basic marketing research: Integration of social media*. Boston: Pearson.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.

- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443.
- McKnight, K., Graybeal, J., Yarbrow, J., & Graybeal, L. (2016). The Heart of Great Teaching: Pearson Global Survey of Educator Effectiveness. *Pearson Education, Inc.*
- McNeely, B. L., & Meglino, B. M. (1994). The role of dispositional and situational antecedents in prosocial organizational behavior: An examination of the intended beneficiaries of prosocial behavior. *Journal of applied psychology*, 79(6), 836.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, 72, 138–146.
- Meyers S., Rowell K., Wells M., & Smith C.B. (2019). Teacher Empathy: *A Model of Empathy for Teaching for Student Success*, *College Teaching*, 67:3, 160-168.
- Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Meta: Avaliação*, 7(20), 175-209.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3).
- Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of management journal*, 37(6), 1543-1567.
- Motowidlo, S. J. (2000). Some Basic Issues Related to Contextual Performance and Organizational Citizenship Behavior in Human Resource Management. *Human Resource Management Review*, 10(1), 115–126.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters?. *The Journal of Classroom Interaction*, 3-15.
- Muller, C. (2001). The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students. *Sociological inquiry*, 71(2), 241-255.
- Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidimensional da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Nassif, V. M. J., Hanashiro, D. M. M., & Torres, R. R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364-379.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, LV (2004). Qual o tamanho dos efeitos dos professores? *Avaliação educacional e análise de políticas*, 26 (3), 237-257.

- Oliveira Falcone, E. M., Ferreira, M. C., da Luz, R. C. M., Fernandes, C. S., de Assis Faria, C., D'Augustin, J. F., ... & de Pinho, V. D. (2008). Inventário de Empatia (IE): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, 7(3), 321-334.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational administration quarterly*, 42(3), 385-423.
- Osher, D., Sprague, J., Weissberg, R. P., Axelrod, J., Keenan, S., Kendziora, K., & Zins, J. E. (2008). A comprehensive approach to promoting social, emotional, and academic growth in contemporary schools. *Best practices in school psychology*, 4, 1263-1278.
- Pachane, G. G. (2012). Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. *Educação (UFSM)*, 37(2), 307-320.
- Peck, N. F., Maude, S. P., & Brotherson, M. J. (2015). Understanding preschool teachers' perspectives on empathy: A qualitative inquiry. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 169-179.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2017). Does empathy predict instructional assignment-related stress? A study in special and general education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 57-75.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M., & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behavior and the quantity and quality of work group performance. *Journal of applied psychology*, 82(2), 262.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management*, 26(3), 513-563.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2011). *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática da enfermagem*. Artmed Editora.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 36(4), 717-731.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and social Psychology*, 51(3), 649.
- Rodríguez, S., Fita, E., & Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.

- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432-441.
- Sanders, W. L., Wright, S. P., & Horn, S. P. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of personnel evaluation in education*, 11(1), 57-67.
- Sanmartí, N. (10). Ideas clave. *Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao, 32.
- Segal, E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266-277.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M.B., & Cook, S.W. (1975). Métodos de pesquisa nas relações sociais. São Paulo: E.P.U/Edusp.
- Settoon, R. P., & Mossholder, K. W. (2002). Relationship quality and relationship context as antecedents of person-and task-focused interpersonal citizenship behavior. *Journal of applied psychology*, 87(2), 255.
- Shaftel, J., & Shaftel, T. L. (2007). Educational Assessment and the AACSB. *Issues in Accounting Education*, 22(2), 215-232.
- Silva, D. R. G., de Oliveira, D. C., Araújo, T. S., & Barbosa, R. S. (2018). Competências Requeridas do Profissional Docente na Percepção dos Alunos.
- Silva, H., & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos O que nos diz a investigação educativa. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 2, 62-81.
- Silva, M. A. D., Machado, W. D. L., Pilotto, L., Backes, B., Zanon, R. B., Machado, P. V., ... & Oliveira, V. A. D. J. (2017). Construção e estudo de evidências de validade da Escala de Avaliação Docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 690-707.
- Siqueira, M. M. M. (2003). Proposição e análise de um modelo para comportamentos de cidadania organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, 7(SPE), 165-184.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68(4), 653-663.
- Smith, D. K. (1997). Fazendo a mudança acontecer. São Paulo: Campus.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfactions, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 649-659.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human resource management review*, 12(2), 269-292.

- Stojiljković, S., Djigić, G., & Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 960-966.
- Stoof, A., Martens, R. L., Van Merriënboer, J. J., & Bastiaens, T. J. (2002). The boundary approach of competence: A constructivist aid for understanding and using the concept of competence. *Human resource development review*, 1(3), 345-365.
- Tamayo, A. (1998). Valores organizacionais: sua relação com satisfação no trabalho, cidadania organizacional e comprometimento afetivo.
- Torres, L. H., Bonilla, R. E. B., & Moreno, A. K. A. (2016). Empathy in future teachers of the Pedagogical and Technological University of Colombia. *NEW APPROACHES IN EDUCATIONAL RESEARCH*, 5(1), 30-37.
- Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation, *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
- Valerio Ureña, G., & Rodríguez Martínez, M. D. C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(74), 109-124.
- Vasconcelos, A. F., Cavalcante, P. R. N., & do Monte, P. A. (2013). Fatores que influenciam as competências em docentes de Ciências Contábeis. *Veredas Favip-Revista Eletrônica de Ciências*, 5(1-2).
- Vieira, V. A. (2009). Moderação, mediação, moderadora-mediadora e efeitos indiretos em modelagem de equações estruturais: uma aplicação no modelo de desconfirmação de expectativas. *Revista de Administração-RAUSP*, 44(1), 17-33.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183.
- Zambon, E., Santos, M., Ebert, S., & Portal, L. (2012). O professor que faz a diferença aos olhos dos alunos. *Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente*, 1(1), 1-15. Disponível em: <http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/322>
Acesso em: 26 fev. 2020.
- Zhu, J., Wang, X. Q., He, X., Hu, Y. Y., Li, F., Liu, M. F., & Ye, B. (2019). Affective and cognitive empathy in pre-teachers with strong or weak professional identity: An ERP study. *Frontiers in human neuroscience*, 13, 175.

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

A relação entre a empatia, as competências docentes e o desempenho acadêmico de estudantes do ensino superior

Eu, Ana Letícia Franzon, mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Administração da Faculdade Meridional - IMED, convido-o/a a participar de uma pesquisa sobre a relação entre as competências docentes, a habilidades social empatia e desempenho de estudantes do ensino superior. A pesquisa visa a coleta de dados para elaboração da dissertação, sendo um dos requisitos para obtenção do grau de mestre, sob orientação do Prof. Dr. Jandir Pauli.

É importante que você saiba que a sua participação neste estudo é voluntária e você pode recusar-se a participar ou interrompê-la a qualquer momento, sem quaisquer prejuízos. Além disso, garantimos sigilo absoluto quanto a sua identidade e às informações prestadas no momento da pesquisa. Este estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

O questionário deve despende cerca de 10min para ser preenchido e não configura-se como teste, logo, não têm respostas certas ou erradas. Por favor, leia cada questão com cuidado, assinalando, em seguida, a opção que melhor corresponde à sua opinião.

Você professor, se em algum momento sentir desconforto, poderá encerrar sua participação na pesquisa, desconectando-se do link de acesso ao questionário sem que a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. Também, poderá entrar em contato via e-mail ana.franzon@sertao.ifrs.edu.br ou via telefone (54) 99661-8188, com a pesquisadora responsável, para sanar qualquer dúvida. O estudo busca contribuir significativamente para a condução e gestão de políticas do sistema educacional e de forma direta no delineamento das ações dos professores que buscam o aperfeiçoamento de aprendizagem.

Ao selecionar a opção abaixo “sim”, você informa que aceita a participar da pesquisa. As informações do TCLE, estão de acordo com as Resoluções CNS nº 466/12 e 510/16, que regulamentam a realização de pesquisas envolvendo seres humanos.

Para esclarecimentos contate-nos, Faculdade Meridional-IMED, localizada na Rua Senador Pinheiro, 304, Vila Rodrigues, Passo Fundo- RS, CEP: 99070-220 ou pelo telefone (54) 99661-8188 (Ana Letícia) e (54) 99985-1222 (Jandir). O Comitê de Ética da IMED também poderá ser contatado pelo telefone (54) 3045-9081.

Apêndice B

Questionário Aplicado

Bloco 1 - Questões referentes a variável Competências Docentes.
1 - Sinto-me muito competente.
2 - Geralmente falando, acho que sou um bom professor.
3 - Acho que tenho boas habilidades/habilidades de ensino.
4 - Eu acredito em minhas próprias habilidades.
5 - Eu me sinto confiante.
6 - Minha reputação é de ser um professor eficiente.
7 - Não tenho muita confiança em minha próprias ideias e capacidade.
8 - Eu me sinto integrado com meus colegas.
9 - Para mim, é fácil compartilhar e cooperar com outras pessoas.
10 - Fico feliz em pensar em novos planos.
11 - Mudanças não me preocupam.
12 - Acho difícil tomar iniciativa.
13 - Eu gosto de correr risco.
14 - Não tenho medo de críticas de colegas ou alunos.
15 - Sinto-me seguro sobre minhas relações professor-aluno.
16 - Tenho plena confiança nos meus alunos.
17 - Normalmente gosta das minhas aulas.
18 - Em geral, os alunos me apreciam muito.
Bloco 2 - Questões referentes a variável Empatia.
19 - Depois de estar com um amigo que está triste com alguma coisa, eu geralmente me sinto triste.
20 - Eu me apego facilmente aos sentimentos de outras pessoas.
21 - Costumo sentir medo quando estou com amigos que têm medo.
22 - Me deixo levar pelos sentimento dos meus amigos.
23 - Eu consigo entender a felicidade do meu amigo quando ele se sai bem em algo.
24 - Quando alguém está se sentindo deprimido. Eu normalmente consigo entender como ele se sente.
25 - Muitas vezes consigo entender como as pessoas estão se sentindo antes mesmo de me dizerem.
26 - Eu normalmente consigo perceber rapidamente quando um amigo está com raiva.
27 - As emoções dos meus amigos não me afetam muito.
28 - O sentimento de outras pessoas não me incomoda.
29 - A infelicidade do meu amigo não me faz sentir qualquer coisa.
30 - Normalmente não estou ciente dos sentimentos dos meus amigos.
Bloco 3 - Caracterização Geral.
31 - Sexo.
32 - Idade.
33 - Curso de formação.
34 - Curso em que leciona.
35 - Campus que leciona.
36 - Carga horária semanal.
37 - Desde quando trabalha na atual instituição de ensino.