Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

DESAFIOS E POTENCIAIS DO SISTEMA MODULAR DE ENSINO: A INFLUÊNCIA DA EMPATIA NO DESENVOLVIMENTO ACADÊMICO E SOCIOEMOCIONAL

CHALLENGES AND POTENTIAL OF THE MODULAR TEACHING SYSTEM: THE INFLUENCE OF EMPATHY ON ACADEMIC AND SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT

Vera Antônia Medeiros Cardoso

Mestranda em Ciências da Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, SEMED-Cametá-Pa, Brasil

E-mail: veracardoso5372@hotmail.com

Fábio Coelho Pinto

Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais - FICS; Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA), Brasil.

E-mail: profphabiopinto@gmail.com

Recebido: 01/10/2025 – Aceito: 06/10/2025

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da empatia nas relações pedagógicas no contexto do Sistema Modular de Ensino (SOME), com foco na experiência desenvolvida na Ilha de Juba, no município de Cametá/PA. Fundamentada na hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, a pesquisa parte da compreensão da empatia como uma construção histórica, cultural e ética, essencial às práticas educativas humanizadoras. A metodologia adotada foi qualitativa, com abordagem fenomenológico-hermenêutica, e envolveu revisão teórica, observação participante e aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores do SOME. Os resultados indicam que a empatia docente favorece o fortalecimento de vínculos afetivos e de confiança, a valorização da diversidade, o desenvolvimento socioemocional dos estudantes e o bem-estar dos professores. Conclui-se que a empatia constitui uma competência ético-pedagógica fundamental para a promoção de práticas educacionais inclusivas, democráticas e sensíveis às realidades dos alunos.

Palavras-chave: Empatia; Relação pedagógica; Educação humanizadora; Sistema Modular de

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Ensino; Hermenêutica.

Abstract

This article aims to analyze the role of empathy in pedagogical relationships within the Modular Teaching System (SOME), focusing on the experience developed on Juba Island, in the municipality of Cametá, Pará, Brazil. Based on Hans-Georg Gadamer's philosophical hermeneutics, the research approaches empathy as a historical, cultural, and ethical construction, essential to humanizing educational practices. The study employed a qualitative methodology with a phenomenological-hermeneutic approach, including theoretical review, participant observation, and semi-structured interviews with SOME teachers. The results show that teacher empathy strengthens affective and trust bonds, values diversity, fosters students' socioemotional development, and contributes to teachers' emotional well-being. It is concluded that empathy constitutes an essential ethical-pedagogical competence for the promotion of inclusive, democratic, and context-sensitive educational practices.

Keywords: Empathy; Pedagogical relationship; Humanizing education; Modular Teaching System; Hermeneutics.

1. Introdução

O Sistema Modular de Ensino (SOME), implementado no estado do Pará, tem como finalidade garantir o acesso à educação básica de qualidade para estudantes residentes em comunidades rurais, ribeirinhas e de difícil acesso, onde a presença regular de professores é inviável. Essa estrutura educacional caracteriza-se pela itinerância docente e pela organização modular do currículo, exigindo dos professores habilidades específicas para lidar com realidades diversas e desafiadoras. No contexto desse modelo, destaca-se a importância da empatia como um elemento central na construção das relações pedagógicas.

A empatia, compreendida como a capacidade de compreender e se colocar no lugar do outro, transcende o aspecto emocional e manifesta-se como uma competência ética, política e relacional fundamental na prática docente. Essa habilidade é essencial para o desenvolvimento de vínculos afetivos, respeito às singularidades dos estudantes e promoção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, especialmente em contextos vulneráveis e historicamente marcados por desigualdades sociais e educacionais.

O presente artigo tem como objetivo compreender o papel da empatia nas relações pedagógicas entre professores e estudantes do Ensino Médio no

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

contexto do Sistema Modular de Ensino (SOME), na comunidade da Ilha de Juba, município de Cametá/PA. Parte-se da hipótese de que a empatia, quando presente na prática docente, pode contribuir significativamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, promovendo maior engajamento dos alunos, fortalecimento da autoestima, autonomia e motivação escolar.

A fundamentação teórica desta pesquisa apoia-se nos estudos clássicos de Adam Smith, que discutiu a empatia como elemento da filosofia moral; em Theodor Lipps, que introduziu o conceito na psicologia; e nas contribuições contemporâneas de Carl Rogers, que a entende como condição necessária para a relação de ajuda; de Howard Gardner, que a integra à teoria das inteligências múltiplas; e de Daniel Goleman, que a incorpora como componente fundamental da inteligência emocional. Essas abordagens são articuladas com os pressupostos da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, que orienta a análise qualitativa dos dados coletados, compreendendo a empatia como um processo histórico, dialógico e situado.

A relevância deste estudo reside na necessidade de valorizar a dimensão socioemocional no ambiente escolar, especialmente em modelos como o SOME, nos quais os vínculos entre docentes e discentes são constantemente interrompidos ou reconfigurados. Ao investigar como a empatia é percebida e vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo, busca-se contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, democráticas e sintonizadas com as realidades e necessidades dos estudantes.

2. Características do Sistema Modular de Ensino e seus desafios pedagógicos

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) configura-se como uma proposta inovadora no cenário educacional paraense, uma vez que foi concebido com o intuito de garantir o acesso ao Ensino Médio a jovens trabalhadores residentes em municípios distantes, os quais, após a conclusão do Ensino Fundamental, se deparavam com a ausência de perspectivas concretas de continuidade dos estudos. Nesse sentido, o Ensino Médio Modular passou a

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

assumir um compromisso de natureza democrática, ao buscar ampliar as possibilidades de escolarização em localidades historicamente excluídas das políticas públicas educacionais.

Cumpre destacar que o SOME foi idealizado inicialmente como uma medida emergencial e transitória, destinada a suprir, a curto prazo, o déficit na oferta de ensino regular nos municípios paraenses. No entanto, ao longo de sua implementação, o sistema foi se consolidando como política pública de alcance amplo, conseguindo chegar a populações do campo, das florestas e das regiões ribeirinhas territórios onde, até então, o acesso ao Ensino Médio era praticamente inexistente, em razão das grandes distâncias geográficas e da precariedade da infraestrutura educacional.

> Este que fora pensado a princípio como medida transitória, passou a fazer parte indispensável do Sistema Estadual de Ensino e a única forma de estender o Ensino Médio às comunidades rurais, devido às grandes distâncias entre elas e à baixa densidade demográfica (Oliveira, 2010, p. 18)

Nesse contexto, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) tornou-se elemento imprescindível à estrutura do Sistema Educacional do Estado do Pará, consolidando-se como uma estratégia abrangente de inclusão escolar. Sua concepção visava, sobretudo, garantir o acesso ao Ensino Médio a estudantes oriundos de comunidades rurais e de povos e comunidades tradicionais, historicamente excluídos das políticas educacionais convencionais.

Com efeito, o SOME foi sendo progressivamente implementado em distintas localidades paraenses, permanecendo nelas até que as condições estruturais se tornassem adequadas à implantação do ensino regular convencional. Tal diretriz já estava prevista nos objetivos delineados na concepção original do projeto, e de fato, em algumas localidades, o sistema modular foi posteriormente substituído por modalidades de ensino regular. No entanto, as especificidades e singularidades do SOME mostraram-se estreitamente vinculadas às realidades socioterritoriais dos sujeitos que habitam o interior da Amazônia paraense. Tal aderência à realidade local acabou impulsionando uma significativa expansão do modelo. Dessa maneira, enquanto em determinados contextos o SOME era substituído, em outros

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

se verificava uma crescente demanda por sua implantação, revelando sua importância como alternativa viável frente às limitações das políticas educacionais tradicionais (Sousa, 2020).

Sousa (2020) relata que, de fato, surgiram informações sobre novas mudanças no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), entre elas, a proposta de uma reformulação baseada no processo de “nucleação”. Essa medida previa o fechamento de algumas localidades atendidas pelo sistema, com o consequente remanejamento dos estudantes para uma localidade polo ou núcleo. A proposta implicaria, inevitavelmente, na necessidade de contratação de transporte escolar para garantir o deslocamento dos alunos das comunidades vizinhas até o novo ponto central de atendimento.

O autor ressalta que a proposta de reestruturação por meio do processo de “nucleação” se configura como antagônica aos princípios fundadores do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), cuja finalidade precípua é assegurar a permanência dos estudantes em suas comunidades de origem. O deslocamento desses discentes para núcleos de ensino situados em localidades vizinhas, mediante o uso de transporte escolar, acarreta uma série de implicações, especialmente relacionadas às especificidades geográficas e aos fenômenos naturais característicos da região amazônica.

Ademais, a proposta de nucleação revela-se ineficiente e inviável diante da precariedade da infraestrutura dos polos educacionais designados para acolher os alunos remanejados. Essa fragilidade estrutural, inclusive, é uma problemática persistente no âmbito do SOME, ainda enfrentada na atualidade.

Após décadas de mobilizações, resistências, manifestações e greves, um marco histórico foi alcançado em 2014, com a aprovação da Lei Estadual nº 7.806, também conhecida como "Lei do SOME". Embora a criação do Sistema remonte ao ano de 1980, foi somente com a promulgação dessa norma, em abril de 2014, que se efetivou sua regulamentação legal, conferindo-lhe, oficialmente, o status de política pública educacional do Estado do Pará.

A Lei nº 7.806/2014, resultado da incansável luta coletiva de professores atuantes no sistema e das comunidades beneficiadas, estabelece os fundamentos,

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

princípios e objetivos que devem nortear essa modalidade de oferta de Ensino Médio. Conforme previsto em seu Art. 2º, a legislação garante o direito à educação básica, em seu nível médio, a populações historicamente excluídas do acesso escolar, assegurando equidade e territorialização da política educacional.

> O Ensino Modular visa garantir aos alunos acesso à educação básica e isonomia nos direitos, assegurando a ampliação do nível de escolaridade e a permanência dos alunos em suas comunidades, observando as peculiaridades e diversidades encontradas no campo, águas, florestas e aldeias do Estado do Pará (Pará, 2014, p. 5).

Essa política pública educacional tem como foco principal atender jovens e adultos trabalhadores do campo, das águas, das florestas e das aldeias do Estado do Pará, reconhecendo suas especificidades socioterritoriais e culturais. Trata-se de uma proposta que surge como resposta à histórica negligência educacional enfrentada por essas populações, marcada, entre outros aspectos, pela necessidade de deslocamento compulsório dos estudantes para centros urbanos a fim de prosseguir os estudos em nível médio. Tal deslocamento, muitas vezes inviabilizado por limitações econômicas, resultava na exclusão educacional de grande parte da juventude rural.

Diante dessa conjuntura, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) se configura como uma experiência diferenciada de escolarização, cujo princípio norteador é a aproximação da escola ao contexto de vida dos educandos, respeitando suas múltiplas realidades. Trata-se, portanto, de uma modalidade que representa um avanço significativo no campo da democratização do acesso à educação, ao considerar os territórios e modos de vida locais como elementos estruturantes da prática pedagógica.

No entanto, para que essa proposta alcance efetivamente seu objetivo de transformar e ressignificar a educação dos jovens campesino, faz-se necessário um olhar crítico e contínuo sobre sua implementação, de modo a assegurar que a prática pedagógica esteja alinhada às particularidades e demandas de cada comunidade atendida, a partir do reconhecimento e da valorização dos os saberes tradicionais e as formas de organização social desses sujeitos, transformando-os em elementos do processo formativo.

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Nessa perspectiva, o SOME é orientado por objetivos específicos que buscam garantir o acesso, mas também a permanência e a qualidade do ensino ofertado, em sintonia com os contextos locais e os direitos educacionais das populações historicamente marginalizadas.

> Art. 3º O Sistema Modular de Ensino deve ser desenvolvido em consonância com as orientações e diretrizes curriculares vigentes no Estado do Pará e no Brasil. Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins: I- Assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade; II- Levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia; III- valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo; IV- Garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades; V- Possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio; VI- Garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado. (Pará, 2014, p. 5).

Conforme delineado, a Lei nº 7.806/2014, consolida o direito de acesso ao Ensino Médio para as comunidades situadas em distintas regiões geográficas do Estado do Pará, concretizando, assim, um dos direitos fundamentais assegurados pela Constituição Federal de 1988, ratificando a educação como um direito inalienável, e igualmente garantiindo sua efetivação por meio de uma política pública que respeita as singularidades territoriais, culturais e sociais dos sujeitos envolvidos.

Ao assegurar a permanência dos indivíduos em suas comunidades de origem locais onde se constituem vínculos afetivos e se reproduzem modos de vida pautados por valores e saberes tradicionais, a lei valoriza a identidade cultural e a autodeterminação dos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias. O SOME, nesse sentido, representa mais do que uma estratégia de acesso ao ensino: trata-se de um instrumento de resistência e valorização das territorialidades amazônicas.

Ao analisar os objetivos expressos na referida lei, evidencia-se uma perspectiva de educação pautada na integração de saberes e na valorização da

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

diversidade socioespacial da Amazônia. Entre os objetivos destacados, encontram-se:

> "II – Levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica socioespacial da Amazônia";
> "III – Valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo" (Pará, 2014, p. 5).

O alcance destes propósitos demanda a implementação de práticas pedagógicas que articulem os conhecimentos científicos aos saberes tradicionais, para que os alunos tenham uma formação crítica e emancipatória.

Portanto, considerando as especificidades que constituem a proposta pedagógica do Sistema de Organização Modular de Ensino, torna-se imprescindível compreender que sua operacionalização se dá por meio de um modelo também singular. Tal estrutura está formalmente apresentada no Art. 6º da referida legislação, que dispõe sobre os princípios organizativos do SOME.

> No Sistema de Organização Modular de Ensino, a carga horária anual mínima será de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos duzentos dias letivos de efetivo trabalho escolar. § 1º O ano letivo, no SOME, será composto de quatro módulos desenvolvidos em, no mínimo, cinquenta dias, para o desenvolvimento do conteúdo programático e aplicação de, no mínimo, duas avaliações em cada disciplina, excetuando-se o mês de julho e o período de recesso escolar definido no calendário escolar da Secretaria de Estado de Educação (Pará, 2014, p. 5).

As disciplinas oferecidas pelo Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) são estruturadas em módulos, que geralmente agrupam três disciplinas, embora esse número possa variar. Cada módulo possui duração aproximada de cinquenta dias, característica que merece destaque dentro desta política pública educacional, especialmente por apresentar similitudes com o formato adotado por instituições de ensino superior públicas do Estado do Pará, como a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Universidade do Estado do Pará (UEPA), nas quais as disciplinas possuem uma carga horária previamente definida e um prazo específico para serem concluídas.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

No que tange à organização territorial do SOME, as localidades atendidas são agrupadas em circuitos, compostos por quatro comunidades cada. A esses circuitos são atribuídos grupos de docentes responsáveis por ministrar as aulas. Essa lógica organizacional configura a estrutura de funcionamento do Ensino Médio Modular.

Apesar da atuação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP) na construção da legislação do SOME, houve divergências entre os entes envolvidos, o que resultou em lacunas quanto à garantia de direitos aos docentes. Sousa (2020) observa que, embora houvesse a intenção de assegurar direitos trabalhistas, algumas garantias não foram incorporadas à legislação, como a manutenção da gratificação do SOME nos casos de licença para tratamento de saúde, licença maternidade e licença prêmio, além da suspensão desse adicional em situações de aposentadoria. Ainda segundo a autora, somente em 2018, após ação judicial movida por um grupo de professoras, houve o reconhecimento do direito à remuneração durante o período de afastamento por licença maternidade, o que evidencia a ausência inicial dessa previsão legal.

A Lei nº 7.806/2014 também determina a presença de um Supervisor Pedagógico em cada Escola Sede, conforme estabelecido no Artigo 9º, que prevê a lotação de um Coordenador Pedagógico por município, ocupante do cargo de Especialista em Educação, vinculado à rede estadual de ensino. Sousa (2020) ressalta que, embora a legislação atribua ao Supervisor Pedagógico uma série de responsabilidades essenciais à efetivação do SOME enquanto política pública, o exercício dessas atribuições não é acompanhado de gratificações específicas. Tal ausência de incentivo financeiro inviabiliza a presença do Supervisor nas localidades atendidas, limitando sua atuação ao espaço físico do gabinete da Escola Sede e, consequentemente, dificultando sua aproximação com as realidades e especificidades das populações beneficiadas pelo programa.

Desse modo, a Lei nº 7.806/2014 se apresenta como um marco repleto de expectativas e propostas voltadas à consolidação de uma educação contextualizada, especialmente no que se refere ao campo, às florestas, às aldeias e às comunidades ribeirinhas. Ela reconhece as especificidades do modo de vida

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

desses povos, considerando aspectos como os ciclos agrícolas, os vínculos comunitários e a importância da terra como meio de subsistência. Contudo, permanece a constatação de que a legislação não contempla integralmente os direitos dos professores moduleiros nem dos Coordenadores Pedagógicos, o que compromete a plena execução do programa.

Para que o Sistema de Organização Modular de Ensino funcione adequadamente, diversos desafios ainda precisam ser superados. Além das lacunas legais referentes aos direitos trabalhistas dos profissionais envolvidos, há também limitações estruturais que interferem diretamente na qualidade da educação ofertada. Em muitas localidades, as aulas são ministradas em espaços improvisados, como barracões comunitários ou mesmo ao ar livre, sob árvores, quando não há infraestrutura adequada.

Algebaille (2009) destaca que os elevados índices de matrícula não são suficientes para assegurar o desenvolvimento pleno dos alunos, uma vez que o sistema educacional ainda apresenta falhas significativas. Entre essas falhas, estão a carência de investimentos voltados à formação de professores, a escassez de recursos nas instituições escolares, a inadequação ou obsolescência dos currículos e a ausência de estratégias efetivas que incentivem o aprendizado. Nesse cenário, torna-se evidente que o acesso à escola, embora necessário, não garante por si só oportunidades reais de crescimento e desenvolvimento humano, sendo imprescindível o fortalecimento da qualidade educacional como elemento estruturante da justiça social.

> Quando trata-se de Sistema de Organização Modular de Ensino, aparecem inúmeras problemáticas que vão além de meras falhas estruturais, onde podemos destacar a falta de escolas, de recurso pedagógico e tecnológico que deixam de auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos, um descaso do governo estadual, que nem sempre dá o suporte que o sistema precisa, deixando a desejar, uma vez que esta modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado que em parte nega o apoio necessário das políticas públicas para a juventude, o que dificulta o funcionamento e oferta do ensino pelas redes de educação, haja vista que quase sempre não se investe em infraestrutura que proporcione condições adequadas para po Ensino Médio Modular nas localidades interioranas (Sacramento, 2018, p. 14).

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Muitas das dificuldades enfrentadas por alunos e professores no âmbito do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) decorrem de uma política pública que, em sua concepção inicial, priorizou o aumento dos índices de matrícula em detrimento do compromisso com a qualidade do ensino ofertado. Ademais, essas situações são reflexo do descumprimento das parcerias previamente estabelecidas entre o Estado e os municípios, conforme previsto no artigo 20 da legislação vigente, o qual determina que compete à Secretaria de Estado de Educação, em conjunto com os municípios, assegurar aos estudantes do SOME o transporte escolar, a alimentação adequada e a distribuição de materiais didáticos. Entretanto, tais garantias frequentemente não se concretizam na prática, o que contribui diretamente para a precarização do processo educacional.

> Infraestrutura (escolas) adequada para a execução das atividades relacionadas às práticas pedagógicas de ensino para os jovens do campo, ausência de recursos didático-pedagógicos e tecnológicos, de acessibilidade para a juventude, falta de acompanhamento técnico e assistência pedagógica para os professores, entre outras na operacionalização das práticas de ensino dificultam, em parte, o acesso à educação e a construção dos conhecimentos (Sacramento, 2018, p. 161-162).

Diversos fatores, como a expressiva ausência de professores, têm contribuído para que o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) acumule aspectos negativos em sua oferta educacional, ainda que sua relevância para as comunidades locais e, sobretudo, para a juventude que nelas reside, seja inquestionável. Nesse contexto, observa-se os desafios enfrentados pelo SOME para consolidar-se e estruturar-se conforme os objetivos estabelecidos em sua legislação específica. Conforme analisado por Sousa (2020), apesar da Lei nº 7.806/14 garantir a permanência do ensino modular, até o ano de 2020 muitos dos dispositivos previstos na referida lei ainda não haviam sido efetivamente implementados na prática.

Inicialmente, houve um entusiasmo entre os docentes, porém esse sentimento rapidamente foi esmorecendo diante da não aplicação integral da lei, o que resultou na ausência de mudanças concretas em favor do ensino modular. Pelo contrário, identificaram-se ações governamentais que colocaram em risco o

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

funcionamento e a continuidade do SOME, gerando apreensão e incertezas nas comunidades envolvidas (Sousa, 2020).

3. Metodologia

Esta pesquisa insere-se no tipo de campo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, fundamentando-se na perspectiva da hermenêutica filosófica proposta por Hans-Georg Gadamer. A escolha dessa abordagem justifica-se pela intenção de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos à experiência da empatia nas relações pedagógicas no contexto do Sistema Modular de Ensino (SOME), reconhecendo a historicidade, a linguagem e a mediação dialógica como elementos constitutivos do conhecimento.

O estudo foi desenvolvido na comunidade da Ilha de Juba, localizada no município de Cametá, estado do Pará, tendo como foco o Ensino Médio ofertado por meio do SOME. Os participantes da pesquisa foram três professores itinerantes e três estudantes regularmente matriculados no referido sistema, selecionados por meio de amostragem intencional, com base em critérios de disponibilidade, experiência no SOME e interesse em colaborar com a pesquisa.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicadas individualmente, contendo questões abertas que possibilitaram aos participantes discorrer livremente sobre suas percepções e experiências relacionadas à empatia no processo educativo. As entrevistas foram gravadas com autorização prévia dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

A análise dos dados foi conduzida à luz da hermenêutica gadameriana, que não se baseia na busca por verdades absolutas, mas na interpretação dos sentidos emergentes do diálogo entre pesquisador e participantes, considerando seus horizontes históricos e suas pré-compreensões. Assim, foram identificados núcleos de significação que expressam as formas pelas quais a empatia se manifesta nas práticas pedagógicas e nas interações entre professores e estudantes no SOME.

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu os preceitos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, garantindo-se o

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

anonimato, a confidencialidade dos dados e a participação voluntária mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4. O impacto da empatia no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos do SOME

Como já ressaltado, o Sistema Modular de Ensino configura-se como uma política pública educacional inovadora, cujo propósito vai além de assegurar o acesso à escolarização, possibilitando também a permanência dos estudantes e a qualidade do ensino médio ofertado, aproximando a escola das vivências concretas dos educandos, respeitando a diversidade de suas realidades socioculturais e atendendo, de modo específico, jovens e adultos trabalhadores oriundos do campo, das águas, das florestas e das aldeias no Estado do Pará. Por esta razão, a proposta pedagógica do Sistema de Organização Modular de Ensino está intrinsecamente ligada às especificidades dos contextos em que se insere, bem como aos modos de vida dos sujeitos a quem atende.

Mediante isso, o currículo do Sistema é organizado em módulos contendo, geralmente, três disciplinas, cada módulo com duração aproximada de cinquenta dias, o que permite maior flexibilidade no processo formativo e facilita a adaptação às rotinas e condições de vida dos estudantes, especialmente aqueles que conciliam os estudos com atividades laborais. Mas que também impõe desafios à construção de vínculos sólidos entre professores e alunos, compromete a continuidade e a profundidade das relações pedagógicas e compromete o estabelecimento de uma relação mais estreita, empática e afetiva entre educador e educando.

Partindo da compreensão de que a empatia, compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções, constitui-se em um pilar essencial para a construção de vínculos interpessoais positivos, a presente subseção tem por objetivo analisar, a partir das narrativas discentes, como a postura empática dos professores influencia as experiências escolares, impactando diretamente no rendimento acadêmico e na formação socioemocional dos alunos. Considera-se que no contexto da sala de aula, essa

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

habilidade socioemocional transcende a mera transmissão de conteúdos, pois se materializa na escuta ativa, no respeito às singularidades dos alunos e na valorização de suas trajetórias.

Assim, a atuação docente pautada pela empatia facilita o desenvolvimento acadêmico, na medida em que cria um ambiente de acolhimento, confiança e motivação. Somado a isto, a postura empática do educador fortalece as dimensões emocionais do discente, criando condições para que ele se sinta pertencente e respeitado em sua integralidade. Para tanto buscamos inicialmente compreende a conjuntura das relações professor-aluno. Assim, direcionamos aos dez alunos entrevistados a pergunta: Como você descreveria sua relação com seus professores?

Nas respostas, os estudantes entrevistados relacionam a presença de empatia na relação estabelecida com seus professores, manifestando-se por meio de sentimentos como carinho, admiração, amor e vínculos emocionais duradouros. Conforme é posto nas falas dos alunos 02, 04, 06 e 08, a seguir:

Quadro 01 - Relação aluno-professor

Subcategoria	**Falas dos entrevistados**
Respeito e admiração	Aluno 02: "... sempre pautada por muito respeito e amor." Aluno 04: "Tenho uma relação de respeito e admiração..." Aluno 06: "... sempre procuro respeitar e ouvir cada um deles..." Aluno 08: "Minha relação com os professores é marcada por respeito e carinho."
Valorização do professor	Aluno 02: "... valorização da personalidade de cada um..." Aluno 04: "Eles me inspiram e me motivam a aprender..." Aluno 06: "Valorizo profundamente cada professor, sabendo que, futuramente, lembrarei com gratidão..."
Afeto e reconhecimento	Aluno 02: "... pautada por muito respeito e amor." Aluno 06: "... gratidão da dedicação e esforço de todos..." Aluno 08: "... carinho. Gosto muito deles e admiro o trabalho..."

Os depoimentos demonstram que os professores, ao exercerem suas funções pedagógicas, também se mostram sensíveis às necessidades individuais dos alunos, promovendo um ambiente acolhedor, afetivo e respeitoso. Observa-se que tais docentes vão além da mera transmissão de conteúdos, demonstrando genuíno interesse pelo bem-estar e pelo desenvolvimento pessoal de seus estudantes. Essa disposição afetiva é percebida, por exemplo, quando os alunos

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

relatam uma convivência marcada pelo respeito mútuo, pela valorização da personalidade de cada indivíduo e por gestos de amor e dedicação, configurando uma prática docente sustentada pela sensibilidade e pelo compromisso humanizador com o processo de ensino-aprendizagem.

Nestes termos, enfatiza-se que a atuação docente no contexto do Sistema Modular de Ensino, a empatia docente deve ser compreendida como uma competência essencial para lidar com as especificidades do público atendido, contribuindo para a permanência dos estudantes, para a qualidade do ensino ofertado e para o fortalecimento do compromisso ético-pedagógico com a formação humana integral. Em nosso estudo, os alunos entrevistados encontram-se nos 2º e 3º ano do ensino médio apresenta-se como, etapa fundamental e desafiadora da educação básica, a presença de um professor empático torna-se ainda mais imprescindível. Constitui-se um período particularmente relevante, pois os estudantes demandam intenso suporte para sustentar as elevadas expectativas que lhes são atribuídas e, sobretudo, para efetivamente alcançá-las (Tinto, 2012).

Por outro lado, no que tange à empatia, observa-se, a partir dos depoimentos, a presença de um vínculo sustentado pelo respeito mútuo, pela escuta atenta e pela valorização da convivência entre professores e alunos, como relataram os Alunos 03, 07 e 09:

Quadro 02 - Categoria: Relação aluno-professor

Subcategoria	**Falas dos entrevistados**
Respeito	Aluno 03: "Minha relação com os professores é afetiva, baseada no respeito e no diálogo." Aluno 07: "Eu descreveria minha relação com os professores como sendo de respeito, pois estão sempre dispostos a me orientar." Aluno 09: "Minha relação com os professores é de respeito e aprendizado contínuo."
Afetividade e diálogo	Aluno 02: "Descrevo minha relação com os professores como excelente... sempre pautada por muito respeito e amor." Aluno 03: "Minha relação com os professores é afetiva, baseada no respeito e no diálogo." Aluno 08: "Minha relação com os professores é marcada por respeito e carinho."
Valorização e inspiração	Aluno 04: "Tenho uma relação de respeito e admiração pelos meus professores. Eles me inspiram e me motivam a aprender." Aluno 06: "Valorizo profundamente cada professor, sabendo que, futuramente, lembrarei com gratidão da dedicação e esforço de todos." Aluno 09: "[...] aprecio a forma como compartilham seus conhecimentos e como

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

	estão sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e orientar."
Parceria e orientação	Aluno 07: "Estão sempre dispostos a me orientar." Aluno 09: "Vejo essa relação como uma parceria em que ambas as partes estão comprometidas com o crescimento e o desenvolvimento."

Os depoimentos analisados evidenciam que a relação entre alunos e professores é marcada por respeito, diálogo, afeto e parceria. Ou seja, os professores são valorizados como transmissores de conteúdo, mas como referências éticas e motivacionais. Tais percepções confirmam a literatura que aponta a importância da dimensão relacional na prática pedagógica, sobretudo na perspectiva da gestão democrática e do ensino humanizado.

Os alunos entrevistados descrevem relações alicerçadas no diálogo, nas quais, a afetividade é posta como um atributo estruturante do processo educativo. Sobre essa questão, Olmos (2016, p. 28) pontua que “estar em relação com os alunos engendra a necessidade de o próprio educador se conhecer e se dar conta de sua capacidade de autotransformação e empatia”. A autora ainda adverte que “estar em diálogo exige a atitude de receptividade ao outro e a seu pensamento, não para transformá-lo em igual, mas sim, para poder conhecê-lo em sua plenitude” (Olmos, 2016, p. 28). Dessa forma, a empatia também é condição essencial para a construção de vínculos, favorecendo uma prática educativa mais humanizada e significativa.

Além destes, os Alunos 01, 05 e 10 evidenciam práticas docentes pautadas no apoio, na acessibilidade e no esforço contínuo dos professores para assegurar o processo de aprendizagem de seus alunos.

Quadro 03 - Categoria: Relação aluno-professor

Subcategoria	**Falas dos entrevistados**
Respeito e admiração	Aluno 02: “Descrevo minha relação com os professores como excelente... sempre pautada por muito respeito e amor.” Aluno 03: “Minha relação com os professores é afetiva, baseada no respeito e no diálogo.” Aluno 04: “Tenho uma relação de respeito e admiração...” Aluno 06: “... sempre procuro respeitar e ouvir cada um deles...” Aluno 07: “Eu descreveria minha relação com os professores como sendo de respeito...” Aluno 08: “Minha relação com os professores é marcada por respeito e carinho.” Aluno 09: “Minha relação com os professores é de respeito e aprendizado contínuo.”

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Apoio e orientação	Aluno 01: "Tenho uma relação próxima... alguns deles me apoiam. Sempre estão dispostos a ajudar no meu aprendizado." Aluno 07: "... estão sempre dispostos a me orientar." Aluno 09: "... estão sempre disponíveis para esclarecer dúvidas e orientar."
Afetividade e diálogo	Aluno 02: "... sempre pautada por muito respeito e amor." Aluno 03: "... baseada no respeito e no diálogo." Aluno 08: "... marcada por respeito e carinho."
Valorização e inspiração	Aluno 04: "Eles me inspiram e me motivam a aprender." Aluno 06: "Valorizo profundamente cada professor... lembrarei com gratidão da dedicação..." Aluno 09: "Aprecio a forma como compartilham seus conhecimentos..."
Parceria e compromisso	Aluno 09: "Vejo essa relação como uma parceria em que ambas as partes estão comprometidas com o crescimento e o desenvolvimento." Aluno 10: "... eles sempre tentam mostrar as matérias da forma mais simples e acessível possível."
Dificuldades e desafios	Aluno 01: "No entanto, já tive dificuldades com outros professores, seja por diferenças na forma de ensinar ou por desafios enfrentados em certas matérias."

Na fala destes alunos, nota-se que eles percebem sua relação com os professores como positiva, construída sobre pilares de respeito, apoio, diálogo, afeto e valorização. O professor é visto como parceiro e orientador, comprometido com o aprendizado e com a formação humana. Contudo, surgem também indícios de dificuldades relacionadas às diferenças metodológicas e às particularidades das disciplinas. Assim, a relação aluno-professor se configura como um espaço de interação essencial para a aprendizagem, coerente com os referenciais teóricos que destacam a importância do diálogo, da afetividade e da parceria na prática educativa.

A compreensão da relação professor-aluno é o princípio norteador da análise das práticas de empatia no contexto do SOME, pois é por meio dessa interação que se delineiam estratégias pedagógicas sensíveis às necessidades individuais dos estudantes. Essa relação interpessoal configura-se como um espaço privilegiado para a manifestação da empatia, que, ao se traduzir em atitudes de acolhimento, escuta ativa e suporte pedagógico, impacta diretamente tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o socioemocional dos alunos. A análise das percepções dos alunos acerca da relação estabelecida com seus professores é para nós um passo imprescindível para aprofundar a compreensão sobre a

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

presença e a eficácia das práticas empáticas no ambiente escolar, haja vista que investigar se e como os estudantes percebem que seus docentes são capazes de se colocar em seu lugar, reconhecendo suas dificuldades e emoções, nos permite avaliar a qualidade dessa interação e o impacto que ela exerce no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, investigamos se, na relação com os professores, os alunos percebem que os docentes são capazes de se colocar no lugar do outro e de sentir o que o outro sente. Os alunos responderam que:

Quadro 04 - Empatia na relação professor-aluno

Subcategoria	**Falas dos entrevistados**
Compreensão das dificuldades do aluno	Aluno 01: "... conseguem se colocar no meu lugar e compreender as minhas dificuldades, os desafios e os esforços..." Aluno 07: "... se esforçam para se colocar no meu lugar e no lugar dos meus colegas, tentando compreender nossas necessidades de aprendizagem." Aluno 09: "Alguns professores conseguem... entender nossas dificuldades, como o excesso de conteúdo, o cansaço e até mesmo questões pessoais..." Aluno 10: "Quando o professor se coloca no lugar do aluno, ele compreende melhor nossas necessidades..."
Empatia explícita e declarada	Aluno 02: "... sinto, tanto em suas falas quanto em suas expressões, que se colocam no meu lugar." Aluno 04: "Nossa relação ocorre da forma mais respeitosa possível, sempre buscando a empatia..." Aluno 05: "... faz com que nos sintamos confortáveis para falar o que sentimos. Ela compreende exatamente o que queremos dizer. Posso afirmar que essa professora é empática." Aluno 06: "... a empatia entre professores e alunos é fundamental para manter uma relação saudável e produtiva..."
Empatia parcial ou variável	Aluno 03: "Alguns professores sim, outros não. Isso depende de cada um..." Aluno 08: "... alguns professores realmente conseguem se colocar em meu lugar... Por outro lado, também procuro me colocar no lugar deles..." Aluno 09: "... outros, no entanto, não parecem levar esses aspectos em consideração."
Reciprocidade na empatia	Aluno 01: "... percebo os desafios que enfrentam ao ensinar muitos alunos..." Aluno 08: "... também procuro me colocar no lugar deles, reconhecendo os desafios que enfrentam diariamente." Aluno 10: "... fortalece uma relação de amizade e colaboração."

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

As respostas analisadas indicam que a empatia é compreendida, de forma predominante pelos alunos entrevistados, como a capacidade dos professores de reconhecer e compartilhar as dificuldades e sentimentos vivenciados pelos alunos. A maioria dos estudantes afirma que seus docentes, em diferentes níveis, conseguem se colocar em seu lugar, demonstrando sensibilidade às suas necessidades individuais e ao contexto em que estão inseridos. Essa concepção de empatia envolve o reconhecimento das dificuldades acadêmicas, mas também dos aspectos emocionais e sociais que influenciam o processo de aprendizagem.

Além disso, destaca-se uma compreensão bidirecional da empatia, na qual os alunos também reconhecem os desafios enfrentados pelos professores, como a necessidade de atender a perfis diversos e a complexidade do planejamento pedagógico. Contudo, algumas falas indicam variações na experiência empática, evidenciando que essa qualidade relacional pode depender de características pessoais dos docentes ou de situações específicas. De modo geral, predomina a visão da empatia como um elemento essencial para a construção de um ambiente escolar acolhedor, respeitoso e colaborativo, que favorece tanto o engajamento quanto o desenvolvimento integral dos estudantes.

Considerando isto, buscamos verificar se os alunos entrevistados poderiam compartilhar uma experiência em que um professor, de modo compreensivo, entendendo seus sentimentos, ajudou você a superar alguma dificuldade na escola. Eles relataram a presença ou ausência do suporte socioemocional oferecido pelos professores no ambiente escolar, refletindo diferentes dimensões da empatia pedagógica para além da mera transmissão de conteúdos acadêmicos.

Quadro 05 - Apoio docente em dificuldades pessoais e acadêmicas

Subcategoria	**Falas dos entrevistados**
Ausência de apoio	Aluno 01: “Nenhum professor me ajudou a superar dificuldades de ordem pessoal ou social. No entanto, já recebi auxílio relacionado às dúvidas nas disciplinas escolares.” Aluno 07: “Infelizmente, não tenho uma experiência pessoal para compartilhar... Contudo, acredito que um educador que compreende os sentimentos dos alunos pode fazer uma enorme diferença...” Aluno 03: “Prefiro não compartilhar.”
Apoio em dificuldades	Aluno 01: “... já recebi auxílio relacionado às dúvidas nas disciplinas escolares.” Aluno 04: “... tive dificuldade em compreender determinado conteúdo... a

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

acadêmicas	professora percebeu, conversou comigo... consegui me acalmar e compreender melhor a matéria." Aluno 05: "... não conseguia acertar os saques... ele se aproximou, conversou comigo e afirmou que nada era impossível..." Aluno 09: "... dificuldade para resolver uma conta de matemática... o professor percebeu minha angústia... explicou o conteúdo com mais calma, utilizando exemplos práticos."
Apoio em dificuldades pessoais	Aluno 02: "Um pedagogo me ajudou a superar um momento difícil da minha vida pessoal e familiar... tornando-se um grande amigo e uma espécie de terapeuta para mim." Aluno 06: "... falecimento da minha avó... um professor percebeu a minha situação e passou a conversar comigo... suas palavras me fortaleceram e me motivaram." Aluno 08: "... sofri a perda da minha avó... o professor de Educação Física foi fundamental... me encorajava a continuar..." Aluno 10: "... um professor, ao perceber meu semblante, me perguntou o que estava acontecendo... fui acolhida sem julgamentos, e suas palavras me fortaleceram."

As narrativas mostram que a atuação docente diante das dificuldades dos alunos pode variar entre ausência de apoio, ajuda restrita ao campo acadêmico e acolhimento integral em situações pessoais delicadas. Os alunos que vivenciaram esse acolhimento relatam experiências marcantes de incentivo, escuta e motivação, que extrapolam a dimensão pedagógica e se inscrevem na memória afetiva como momentos transformadores.

A maioria dos relatos destaca experiências em que os docentes demonstraram sensibilidade às dificuldades pessoais dos alunos, adotando posturas acolhedoras e intervenções que transcendem o campo cognitivo, ao atuarem como agentes de apoio emocional, motivação e fortalecimento da resiliência diante de adversidades. Em tais relatos, observa-se a construção de vínculos de confiança e cuidado, em que o professor reconhece o sofrimento do aluno, e posteriormente se engaja ativamente para promover o seu bem-estar integral, oferecendo palavras de conforto, acompanhamento e encorajamento contínuos.

Nota-se que os entrevistados Aluno 05 e Aluno 08, mencionam diretamente um educador de Educação Física, como figura central em momentos decisivos de suas trajetórias escolares, evidenciando a relevância da atuação empática e sensível do professor diante das dificuldades emocionais e cognitivas vivenciadas

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

pelos estudantes. Em ambos os relatos, observa-se que o docente assumiu um papel de escuta, apoio afetivo e incentivo contínuo, além de mediar o estímulo motivacional e a autoconfiança. Os depoimentos evidenciam como o estabelecimento de vínculos pautados na confiança, no cuidado e na valorização do aluno em sua integralidade favorece o processo de aprendizagem, bem como o fortalecimento da saúde emocional dos discentes, aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento humano e escolar.

Estudos realizados por Pérez (2011) indicam que docentes do sexo masculino tendem a demonstrar maior inclinação para uma empatia de natureza "cognitiva", compreendida como a capacidade de se colocar no lugar do outro com o intuito de entender seus estados emocionais, sem, contudo, envolver-se emocionalmente de forma significativa. Tal predisposição revela, segundo o autor, uma flexibilidade de pensamento que favorece a compreensão racional das emoções alheias, ainda que não resulte, necessariamente, em uma resposta afetiva imediata.

Por outro lado, o mesmo autor aponta que professoras demonstram maior propensão a uma empatia de caráter "subjetivo", marcada pela aproximação tanto intelectual quanto emocional dos sujeitos com os quais interagem, sendo mais susceptíveis à influência afetiva nas relações interpessoais. Apesar das distinções observadas entre os gêneros, Martínez-Otero Pérez identificou em ambos os casos a presença de um perfil empático intersubjetivo, no qual há um equilíbrio entre os componentes cognitivo e afetivo no reconhecimento e acolhimento das emoções do outro. Embora essas constatações possam suscitar críticas por, ainda que de forma não intencional, reforçarem estereótipos sociais historicamente atribuídos a homens (ligados à razão) e a mulheres (associadas à emoção), o próprio autor ressalta que o desenvolvimento da empatia está menos atrelado a aspectos de gênero e mais relacionado a fatores individuais, como idade, personalidade e contexto de atuação dos professores, bem como às singularidades dos estudantes e das situações vivenciadas no ambiente educacional.

Essas experiências narradas revelam que para além de conseguir se colocar no lugar do aluno, os professores ainda realizam o reconhecimento das emoções e o atendimento às necessidades afetivas destes, e que isto também contribui

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

diretamente para a recuperação do engajamento acadêmico e para o fortalecimento da autoestima, aspectos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e para o sucesso educacional. Fato que se aproxima dos estudos de Goleman (1995) ao propor que a empatia pode ser expressa pelo professor por meio de diversas atitudes, sendo o toque uma das formas mais significativas, por transmitir acolhimento, proximidade afetiva e calor humano. Através do contato físico, o docente é capaz de captar as reações que sua presença e ações despertam nos alunos, ao mesmo tempo em que se torna apto a refletir sobre essas interações. Tal dinâmica repercute diretamente na qualidade do vínculo estabelecido e na intensidade da empatia desenvolvida na relação pedagógica (Goleman, 1995).

Contudo, é importante observar que apesar da grande maioria dos entrevistados apresenta ou possui recordações de experiências empáticas positivas, há relatos que expressam a ausência desse suporte, ressaltando lacunas no acompanhamento afetivo que, por sua vez, podem comprometer a experiência educacional e o desenvolvimento integral do aluno matriculado no SOME, cujas particularidades históricas, sociais e culturais demandam um agir humanizado e pautado na amorosidade e na afetividade. Por outro lado, a resposta evasiva de um entrevistado 03 em não compartilhar sua experiência sugere também possíveis barreiras de confiança ou receios vinculados à expressão de vulnerabilidades no contexto escolar.

Portanto, a análise demonstra que, embora o suporte socioemocional ainda não seja universalmente presente, ele é reconhecido como um elemento transformador e fundamental na relação professor-aluno, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que considerem a dimensão emocional como parte inseparável do processo educativo. A ausência do trabalho com a educação emocional no ambiente escolar contribui significativamente para o distanciamento dos estudantes em relação à compreensão de que as emoções são elementos indissociáveis do processo educacional. Tal afastamento é reforçado por uma concepção ainda presente no senso comum de que emoção e razão são categorias opostas e excludentes, o que reforça uma visão dicotômica do sujeito (Pereira, 2016).

Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v.19, 2025
ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Diante disso, torna-se imprescindível que o educador reconheça e valorize o papel das emoções no desenvolvimento integral dos educandos, especialmente no que diz respeito à construção de vínculos afetivos e pedagógicos. Por meio da escuta sensível, do acolhimento e da empatia, ele pode estabelecer relações de confiança com os estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais humanizado, seguro e propício ao florescimento das potencialidades individuais e coletivas. Trabalhar a educação emocional, portanto, não significa apenas introduzir conteúdos sobre sentimentos ou comportamentos, mas construir um espaço onde o sujeito possa ser reconhecido em sua totalidade, considerando suas vivências, contextos e dimensões afetivas.

No SOME, cujos alunos encontram-se no ensino médio, fase marcada por intensas transformações cognitivas e emocionais, o fortalecimento da relação professor-aluno baseada na confiança é essencial para sustentar o engajamento dos discentes e contribuir para a permanência e o êxito escolar.

Adiante verificamos se os alunos acreditam que professores que são capazes de se colocar no lugar dos alunos e entender o que eles sentem ajudam você e os alunos da sua sala a se interessar mais pelos estudos.

Quadro 06 - Empatia docente e impacto no aprendizado

Categoria	**Falas dos entrevistados**
Empatia como facilitadora da aprendizagem	“Quando um professor empático se coloca no lugar do aluno, ele vai muito além do seu trabalho profissional, tornando as aulas mais agradáveis e ajudando a criar um ambiente onde todos se sentem mais confortáveis para perguntar e participar” (Aluno 01).
	“Essas características de empatia do professor transmitem confiança e bom humor para se aprofundar no universo da aprendizagem escolar” (Aluno 02).
Reconhecimento da realidade do aluno	“O professor precisa conhecer a realidade do aluno e, quando o faz, fica mais fácil o conhecimento chegar ao estudante, despertando o gosto pelos estudos” (Aluno 03).
Impacto da ausência de empatia	“A maioria não, infelizmente; nem todos se preocupam com o bem-estar dos alunos, e, por isso, muitos se sentem prejudicados pelas posturas de alguns professores” (Aluno 04).
Apoio acadêmico e pessoal	“Ao se colocar no lugar do aluno que enfrenta dificuldades, [o professor] oferece apoio tanto na vida pessoal quanto na profissional, proporcionando o suporte necessário para que o estudante continue focado nos estudos” (Aluno 10).
Motivação e	“Quando demonstram empatia, tornam as aulas mais relevantes e conectadas às nossas experiências e emoções, o que nos motiva a participar

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

engajamento	e aprender" (Aluno 08).

Com base nas falas, percebe-se a empatia docente no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que tange à criação de um ambiente educacional acolhedor, motivador e propício ao desenvolvimento integral do estudante. Os relatos enfatizam que o professor que se coloca no lugar do aluno ultrapassa a dimensão meramente técnica do ensino, engajando-se de forma sensível às necessidades e realidades individuais dos discentes, o que favorece o estabelecimento de vínculos de confiança e segurança emocional. E que isto possibilita a facilidade na comunicação e o esclarecimento das dúvidas, fomentando o interesse, a curiosidade e a motivação para o aprofundamento do conhecimento.

Os alunos reconhecem que, quando os educadores manifestam compreensão e adaptam suas estratégias pedagógicas às especificidades dos estudantes, as aulas tornam-se mais relevantes, prazerosas e alinhadas às experiências emocionais e sociais dos aprendizes, o que potencializa o processo educacional. Por outro lado, apesar disso, destaca-se, a partir do relato do Aluno 04, uma crítica quanto à ausência de empatia em alguns docentes, fato que compromete o bem-estar dos alunos e prejudica o ambiente escolar.

Para além disso, considerando que a empatia deve transcender as vivências da sala de aula e do fazer pedagógico, buscamos entender como os alunos concebem as posturas docentes, para tanto verificamos como os alunos analisam o modo como os professores entendem os sentimentos dos alunos influencia no ambiente da sala de aula e o relacionamento entre os colegas.

Quadro 07 - Impacto da empatia docente no clima escolar

Categoria	**Falas representativas dos entrevistados**
Influência da empatia no ambiente escolar	"A forma como os professores compreendem seus alunos exerce forte influência tanto no ambiente da sala de aula quanto nas interações entre os colegas. Quando o docente demonstra empatia, os estudantes se sentem mais à vontade para participar, sanar dúvidas e interagir entre si. Em contrapartida, a ausência de empatia... torna o ambiente escolar mais tenso e inibidor" (Aluno 01).
Vínculos afetivos e motivação	"De modo geral, professores com uma postura compreensiva conseguem estabelecer vínculos mais sólidos com os discentes, promovendo um clima

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

	de paz, desejo de aprender e formação de laços de amizade que transcendem os limites da sala de aula" (Aluno 02).
Bem-estar e segurança emocional	"A empatia demonstrada pelos professores contribui para a construção de um espaço onde os alunos se sentem valorizados e ouvidos. Isso reduz a ansiedade, aumenta a confiança e melhora o vínculo entre aluno e professor, como também as interações entre colegas" (Aluno 08).
Impacto pedagógico positivo	"A postura compreensiva do professor tem grande impacto na aprendizagem, pois cria vínculos afetivos que fazem com que o aluno se sinta valorizado... favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e autoconhecimento" (Aluno 05).
Efeitos da ausência de empatia	"Quando há respeito, paciência e empatia, os discentes se sentem mais confortáveis para participar e interagir, o que favorece relações mais harmoniosas entre os colegas. Por outro lado, uma postura excessivamente rígida... pode gerar desmotivação e conflitos no grupo" (Aluno 09).

A percepção dos estudantes revela que a postura empática do docente, caracterizada pela capacidade de se colocar no lugar do aluno, promove um clima afetivo positivo, que estimula a participação ativa, o esclarecimento de dúvidas e a interação harmoniosa entre os pares. Assim, a empatia docente contribui para com o engajamento cognitivo, o desenvolvimento das competências socioemocionais e o respeito mútuo, a confiança e a empatia recíproca, essenciais para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e o bem-estar coletivo na sala de aula. Além disso, os depoimentos ressaltam que o ambiente escolar se torna mais acolhedor e seguro quando os professores adotam uma postura compreensiva, mitigando sentimentos de ansiedade e receios associados ao erro, o que amplia as possibilidades de aprendizagem e de expressão dos estudantes.

Por outro lado, a ausência dessa sensibilidade docente é associada a um cenário de tensão, desmotivação e dificuldade na interação social, evidenciando o impacto negativo da rigidez e da falta de compreensão no processo educacional. Destaca-se, portanto, a importância de práticas pedagógicas que transcendam a mera transmissão de conteúdos e incorporem o reconhecimento da dimensão afetiva dos alunos como elemento fundamental para a promoção de um aprendizado significativo e para a constituição de um ambiente escolar democrático e colaborativo.

5. Conclusão

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o papel da empatia nas relações pedagógicas, analisando seu conceito, relevância e implicações práticas no contexto do Sistema Modular de Ensino (SOME), especificamente na Ilha de Juba, município de Cametá/PA. Fundamentada na hermenêutica gadameriana, a investigação concebeu a empatia como uma construção histórica, social e culturalmente situada, configurando-se como um princípio ético e político orientador da prática docente.

A revisão teórica evidenciou que a empatia, originalmente discutida na filosofia moral por Adam Smith e aprofundada na psicologia por Theodor Lipps, foi ressignificada no século XX nos campos da educação e das ciências humanas, com contribuições de autores como Carl Rogers, Howard Gardner e Daniel Goleman. Nessa perspectiva, a empatia emerge como uma competência relacional e socioemocional fundamental para a construção de vínculos pedagógicos mais horizontais, dialógicos e inclusivos.

Os dados empíricos demonstraram que a prática da empatia docente no SOME contribui significativamente para a construção de um ambiente escolar acolhedor, que valoriza a individualidade e a diversidade dos estudantes. A escuta ativa, o acolhimento, o respeito às singularidades e o diálogo mostraram-se como elementos centrais na mediação das relações entre professores e alunos, favorecendo o engajamento, a autoestima, a autonomia e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

Além disso, observou-se que a empatia beneficia não apenas os alunos, mas também o bem-estar emocional e a motivação dos próprios professores, funcionando como elemento de fortalecimento profissional diante de desafios estruturais e das especificidades do modelo modular. A prática empática revelou-se, portanto, um fator essencial tanto para a eficácia pedagógica quanto para a saúde emocional dos docentes.

A análise das relações pedagógicas no SOME permitiu identificar que a empatia não se limita a uma compreensão emocional do outro, mas integra dimensões cognitivas e afetivas, articuladas ao contexto sociocultural em que se insere a prática educativa. Nesse sentido, configura-se como um dos pilares para a construção de uma educação humanizadora, democrática e inclusiva.

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Apesar dos avanços identificados, a pesquisa também evidenciou lacunas relacionadas à ausência de políticas e práticas sistematizadas que promovam o desenvolvimento da empatia no cotidiano escolar. Superar a dicotomia entre razão e emoção ainda se apresenta como um desafio nas formações docentes e nas propostas pedagógicas vigentes.

Conclui-se que a empatia, enquanto competência ética-pedagógica, é elemento indispensável ao êxito do Sistema Modular de Ensino. Ao reconhecer e valorizar os saberes, emoções e contextos dos estudantes, o professor potencializa o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação de suas realidades.

Referências

ALGEBAILE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil:** a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, Faperj, 2009.

BRYOLEZZI, Antônio Carlos. Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. Encontro: **Revista de Psicologia**, Santo André, v. 17, n. 27, p. 123-131, 2014. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~brolezzi/publicacoes/empatia.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

GÓLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

OLIVEIRA, Rosivânia Maciel de. **Elementos administrativos e pedagógicos do SOME na percepção de seus autores.** 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2010.

OLMOS, Ana. **Empatia:** algumas reflexões. In: YIRULA, Carolina Prestes (org.). A importância da empatia na educação. São Paulo: Instituto Alana, p. 22-29, 2016. Disponível em: https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2016/11/Empatia-na-educa%C3%A7%C3%A3o-EscolasTransformadoras-Brasil.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

PEREIRA, Ricardo Targino. A empatia no processo de ensino dos graduandos de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA (II CINTEDI)**, 2., 2016, Campina

ISSN 2178-6925
DOI: 10.61164/2rg3wd45

Grande. Anais II CINTEDI. Campina Grande: Realize, 2016. p. 01-11. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA13_ID4115_23102016142727.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

PÉREZ, Valentín Martínez-Otero. **La empatía en la educación:** estudio de una muestra de alumnos universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, Tlalnepantla, v. 14, n. 4, p. 1-17, set. 2011. Disponível em: https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/28899. Acesso em: 03 out. 2025.

SACRAMENTO, B. N. **Política de ensino médio modular no Pará:** princípios, diretrizes e práticas formativas para juventude do campo na Amazônia. 2018. 187 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SOUZA, Arodinei Gaia de. **SOME:** educação no campo na Amazônia paraense. Cametá, PA: AGS, 2020.

TINTO, Vincent. **Aprimorando o sucesso estudantil: levando a sério o sucesso em sala de aula**. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, Universidade de Syracuse, Nova York, Estados Unidos da América, v. 3, n. 1, p. 1-8, 2012. DOI: https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v2i1.119. Acesso em: 03 out. 2025.

LEI ESTADUAL Nº 7.806/2014. **Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 30 abr. 2014.