REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EMPATIA DOCENTE COMO COMPETÊNCIA SOCIOEMOCIONAL PROFISSIONAL: RELAÇÕES COM A APRENDIZAGEM, O BEM-ESTAR E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

TEACHER EMPATHY AS A PROFESSIONAL SOCIOEMOTIONAL COMPETENCE: RELATIONSHIPS WITH LEARNING, WELL-BEING, AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 30/10/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/793243696

Renato Wandscheer Fritsche[1]

RESUMO

A empatia docente tem sido associada à qualidade das relações educacionais, ao engajamento dos estudantes e ao bem-estar profissional, embora seus efeitos dependam da forma como é compreendida e mobilizada na prática. Este estudo teve como objetivo analisar a produção científica recente sobre as relações entre empatia docente, processos educacionais e bem-estar dos professores, bem como identificar possibilidades para seu desenvolvimento sistemático na formação e na prática profissional. Realizou-se uma revisão da literatura, de abordagem qualitativa, abrangendo publicações entre 2021 e 2026, com buscas em bases nacionais e internacionais. O corpus analítico foi composto por 16 estudos, examinados mediante síntese qualitativa e interpretação temática. A análise evidenciou que a empatia docente constitui um fenômeno multidimensional, envolvendo percepção socioemocional, tomada de perspectiva, motivação empática, autorregulação e manifestação da compreensão em respostas pedagógicas. As evidências não sustentam uma relação direta e uniforme entre empatia e desempenho acadêmico, mas indicam associações com qualidade da interação professor-aluno, pertencimento e engajamento, que podem contribuir para condições mais favoráveis à aprendizagem. Em relação ao bem-estar docente, os estudos distinguem a compreensão empática do sofrimento empático, indicando que dificuldades de diferenciação e regulação emocional podem aumentar a vulnerabilidade ao estresse e ao *burnout*. A literatura também aponta que componentes envolvidos na resposta empática podem ser desenvolvidos por intervenções formativas, sobretudo quando articulados à autorregulação e ao suporte institucional. A partir da síntese das evidências, propõe-se o Modelo Integrativo da Empatia Docente (MIED), de caráter teórico-interpretativo, organizado nos níveis

individual, relacional-pedagógico e organizacional. Conclui-se que a empatia pode ser compreendida como uma competência socioemocional profissional, desenvolvível e contextualmente sustentada, cuja contribuição educacional depende de sua transformação em respostas pedagógicas adequadas e de condições que preservem o bem-estar do professor.

Palavras-chave: empatia docente; relação professor-aluno; aprendizagem; bem-estar docente; competências socioemocionais; formação de professores.

ABSTRACT

Teacher empathy has been associated with the quality of educational relationships, student engagement, and teachers' professional well-being, although its effects depend on how it is understood and enacted in practice. This study aimed to analyze recent scientific literature on the relationships between teacher empathy, educational processes, and teacher well-being, as well as to identify possibilities for its systematic development in teacher education and professional practice. A qualitative literature review was conducted, covering publications from 2021 to 2026 and drawing on searches of national and international databases. The analytical corpus comprised 16 studies, examined through qualitative synthesis and thematic interpretation. The findings indicate that teacher empathy is a multidimensional phenomenon involving socioemotional perception, perspective taking, empathic motivation, emotional self-regulation, and the translation of empathic understanding into pedagogical responses. The available evidence does not support a direct and consistent relationship between empathy and academic achievement; rather, it indicates associations with the quality of teacher-student interactions, school belonging, and student engagement, which may contribute to more

favorable conditions for learning. Regarding teacher well-being, the studies distinguish empathic understanding from empathic distress, suggesting that difficulties in emotional differentiation and regulation may increase vulnerability to stress and burnout. The literature also indicates that components underlying empathic responding can be developed through professional learning interventions, particularly when combined with self-regulation and institutional support. Based on the synthesis of the evidence, this study proposes the Integrative Model of Teacher Empathy (IMTE), a theoretical-interpretive framework comprising individual, relational-pedagogical, and organizational levels. Teacher empathy can therefore be understood as a developable and contextually supported professional socioemotional competence whose educational contribution depends on its translation into appropriate pedagogical responses and on conditions that safeguard teacher well-being.
Keywords: teacher empathy; teacher-student relationship; learning; teacher well-being; socioemotional competencies; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho docente é constituído por interações humanas contínuas que exigem, além do domínio dos conteúdos e dos conhecimentos pedagógicos, capacidade para compreender e responder a necessidades emocionais, sociais e relacionais dos estudantes. Dificuldades de aprendizagem, desmotivação, conflitos interpessoais e problemas de comportamento integram o cotidiano escolar e demandam respostas que articulem intencionalidade pedagógica, sensibilidade relacional e regulação das próprias emoções. Por essa razão, as competências socioemocionais dos professores têm

recebido atenção crescente na literatura educacional, especialmente por sua relação com a qualidade das interações em sala de aula e com o bem-estar profissional (Oliveira *et al.*, 2021; Lozano-Peña *et al.*, 2021).

Entre essas competências, a empatia ocupa posição relevante, mas seu significado no contexto educacional é mais complexo do que a ideia cotidiana de simplesmente "colocar-se no lugar do aluno". Estudos recentes tratam a empatia docente como um construto multidimensional, que envolve processos cognitivos, afetivos e comportamentais relacionados à compreensão da perspectiva do estudante e à forma como essa compreensão se manifesta nas interações pedagógicas (Aldrup *et al.*, 2022; Cai *et al.*, 2023).

Essa distinção é importante porque compreender a experiência de um estudante não equivale a absorver seu estado emocional. Wink *et al.* (2021) observaram associações distintas entre empatia cognitiva e sofrimento empático: enquanto a primeira se relacionou a percepções mais positivas sobre estudantes com comportamentos desafiadores, maior proximidade relacional e menor *burnout*, o sofrimento empático apresentou padrão predominantemente oposto. A literatura recente, portanto, recomenda distinguir compreensão empática de sobrecarga emocional e considerar a autorregulação como parte relevante de uma prática empática sustentável (Brandão *et al.*, 2025; Jennings; Min, 2023).

A relação entre empatia docente e aprendizagem também exige cautela. A revisão sistemática de Aldrup *et al.* (2022) identificou heterogeneidade conceitual, metodológica e empírica nas pesquisas sobre empatia, interações professor-aluno e resultados educacionais. Estudos posteriores sugerem que pertencimento e

engajamento podem participar da relação entre empatia percebida e resultados dos estudantes, ao passo que investigações baseadas em manifestações observáveis de empatia não encontraram, em todos os casos, associação direta com notas (Cai *et al.*, 2023; Santana-Monagas *et al.*, 2025). Assim, a evidência disponível sustenta melhor uma interpretação processual do que uma relação linear entre empatia e desempenho acadêmico.

Ao mesmo tempo, o fenômeno possui implicações para o próprio professor. Dificuldades de regulação emocional e sofrimento empático têm sido associados a diferentes dimensões do *burnout*, enquanto segurança psicológica e suporte organizacional aparecem como fatores relevantes para compreender a sustentabilidade da resposta empática no trabalho docente (Brandão *et al.*, 2025; He *et al.*, 2025). Essa perspectiva desloca a discussão de uma habilidade estritamente individual para um fenômeno que também depende das condições relacionais e organizacionais em que o ensino ocorre.

Outro ponto central diz respeito à possibilidade de desenvolvimento da empatia. Pesquisas recentes indicam que crenças sobre os estudantes, motivação empática, tomada de perspectiva e recursos regulatórios podem ser modificados por experiências formativas e intervenções específicas (Ge *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2025). Estudos sobre aprendizagem socioemocional docente e intervenções de autocompaixão acrescentam evidências de que competências associadas à resposta empática podem ser desenvolvidas de forma estruturada, embora nem todas essas intervenções tenham a empatia como desfecho central (Oliveira *et al.*, 2021; Liberman *et al.*, 2024).

Persistem, contudo, lacunas importantes. Parte expressiva da produção utiliza delineamentos transversais e medidas de autorrelato ou de percepção dos estudantes, o que limita inferências causais. Também permanecem diferenças na definição e na mensuração da empatia docente (Aldrup *et al.*, 2022). No Brasil, embora haja produção sobre competências socioemocionais, regulação emocional e bem-estar docente, são menos frequentes estudos que adotem a empatia docente como construto central e examinem conjuntamente suas relações com prática pedagógica, aprendizagem e saúde socioemocional do professor (Morais *et al.*, 2023; Lima Júnior; Iaochite, 2025).

Diante desse quadro, este estudo tem como objetivo analisar, a partir da literatura científica recente, as relações entre empatia docente, práticas pedagógicas, resultados educacionais e bem-estar dos professores, bem como identificar possibilidades para seu desenvolvimento sistemático no exercício profissional. Busca-se compreender as dimensões que constituem a empatia docente; examinar suas relações com interação professor-aluno, pertencimento, engajamento e aprendizagem; discutir sua articulação com regulação emocional, sofrimento empático e bem-estar profissional; e analisar evidências sobre intervenções e práticas formativas relacionadas ao desenvolvimento de uma empatia profissional responsiva às necessidades dos estudantes e sustentável para o professor.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão da literatura, de abordagem qualitativa, destinada a analisar a produção científica recente sobre empatia docente, suas relações com os processos

educacionais e o bem-estar dos professores, bem como as possibilidades de desenvolvimento sistemático dessa competência no contexto profissional. A opção por uma revisão qualitativa decorreu do caráter multidimensional do objeto e da diversidade de delineamentos disponíveis na literatura, que inclui revisões, estudos quantitativos, pesquisas qualitativas, investigações longitudinais e intervenções.

A revisão foi orientada pela seguinte questão: como a empatia docente se relaciona com os processos de ensino e aprendizagem e com o bem-estar dos professores e de que maneira essa competência pode ser desenvolvida sistematicamente na formação e na prática profissional docente? A análise foi organizada em quatro eixos: a) natureza e dimensões da empatia docente; b) relações entre empatia, interação professor-aluno, pertencimento, engajamento e aprendizagem; c) relações entre empatia, regulação emocional, sofrimento empático e bem-estar docente; e d) estratégias e intervenções voltadas ao desenvolvimento da empatia e de competências socioemocionais associadas.

O levantamento bibliográfico concentrou-se em trabalhos publicados entre janeiro de 2021 e setembro de 2026. Foram consultadas bases e fontes acadêmicas nacionais e internacionais, entre elas *Scopus, Web of Science, Education Resources Information Center* (ERIC), APA *PsycINFO*, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos CAPES e PubMed, além das páginas oficiais dos periódicos e das referências dos estudos considerados relevantes.

As buscas utilizaram descritores e palavras-chave em português e inglês relacionados à empatia docente; aprendizagem; interação

professor-aluno; engajamento; pertencimento escolar; bem-estar e desenvolvimento profissional; Entre os termos empregados em inglês estiveram.*"teacher empathy", "educator empathy", "student engagement", "academic achievement", "school belonging", "teacher-student relationship", "teacher well-being", "empathic distress", "burnout", "intervention", "training" e "professional development".* Em português, foram utilizados, entre outros, "empatia docente", "empatia do professor", "aprendizagem", "engajamento", "pertencimento", "relação professor-aluno", "bem-estar docente", "sofrimento empático", "regulação emocional" e "formação docente". Os termos foram empregados isoladamente ou combinados com os operadores booleanos *AND* e *OR*, conforme as possibilidades de cada fonte consultada.

Foram priorizados artigos revisados por pares, publicados em português, inglês ou espanhol, que investigassem diretamente a empatia de professores ou apresentassem contribuição relevante para compreender suas relações com prática pedagógica, interação professor-aluno, pertencimento, engajamento, aprendizagem, regulação emocional, bem-estar ou *burnout*. Também foram considerados estudos sobre intervenções destinadas ao desenvolvimento da empatia e trabalhos sobre competências socioemocionais diretamente relacionados aos processos necessários para compreender uma resposta empática profissional.

Foram excluídas publicações centradas exclusivamente na empatia dos estudantes, sem relação com características ou comportamentos docentes; estudos sem vínculo direto com processos educacionais ou bem-estar profissional; trabalhos em que a empatia aparecesse apenas de maneira incidental; e publicações que não fornecessem elementos teóricos ou empíricos pertinentes à

questão de pesquisa. A seleção não teve a pretensão de exaustividade de uma revisão sistemática; buscou-se, contudo, explicitar os critérios analíticos utilizados e preservar resultados convergentes e divergentes.

O *corpus* analítico foi composto por 16 estudos selecionados por sua aderência à questão de pesquisa e por sua contribuição aos quatro eixos temáticos. Os trabalhos foram diferenciados entre pesquisas diretamente centradas na empatia docente e estudos de apoio empregados para compreender processos associados à regulação emocional, competências socioemocionais, compaixão e bem-estar profissional. Essa distinção foi mantida durante a análise para evitar que resultados referentes a construtos correlatos fossem apresentados como evidência específica dos efeitos da empatia.

Quadro 1. Caracterização dos estudos que compõem o corpus analítico

Autor/ano	País/contexto	Delineamento	Amostra/corpus	Foco principal	Natureza da evidên
Aldrup *et al.* (2022)	Internacional	Revisão sistemática	41 registros	Empatia, interações e resultados estudantis	Direta / síntese
Wink *et al.* (2021)	EUA	Quantitativo	178 professore	Empatia cognitiva,	Direta

⚠ Esta tabela possui muitas colunas e foi cortada para impressão. Para visualizá-la completa, acesse o artigo original em: https://revistatopicos.com.br/artigos/empatia-docente-como-competencia-socioemocional-profissional-relacoes-com-a-aprendizagem-o-bem-estar-e-o-desenvolvimento-profissional?noblockage

Fonte: *elaboração do autor com base na matriz bibliográfica da revisão.*

Para organização e comparação das publicações, foi construída uma matriz bibliográfica contendo autores, ano, país ou contexto da investigação, delineamento, características da amostra, forma de conceituação ou mensuração da empatia, variáveis investigadas, resultados, limitações e contribuição de cada estudo para a questão analisada.

A análise foi realizada por síntese qualitativa e interpretação temática. Buscou-se identificar convergências, divergências, relações entre conceitos e lacunas, sem reduzir a revisão a uma sequência de resumos individuais. Estudos transversais foram interpretados como evidência de associação e não como demonstração de causalidade. Pesquisas longitudinais, experimentais ou quase-experimentais foram consideradas à luz de sua maior capacidade de examinar temporalidade ou efeitos de intervenção, sem adoção de ponderação quantitativa entre os estudos. Resultados divergentes foram preservados na síntese.

A interpretação foi organizada em quatro núcleos temáticos: 1) natureza e dimensões da empatia docente; 2) empatia, relações professor-aluno e processos de aprendizagem; 3) empatia, autorregulação e bem-estar docente; e 4) desenvolvimento sistemático da empatia na formação e na prática profissional. Ao final, os achados foram integrados em uma proposição teórico-interpretativa, o Modelo Integrativo da Empatia Docente (MIED), cuja finalidade é organizar relações identificadas na literatura, sem pretensão de validação causal ou empírica do modelo no presente estudo.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Natureza e Dimensões da Empatia Docente

A literatura analisada não sustenta uma compreensão unidimensional da empatia docente. Os estudos distinguem processos cognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais que participam da forma como o professor percebe, interpreta e responde às experiências dos estudantes (Aldrup *et al.*, 2022; Cai *et al.*, 2023; Sun *et al.*, 2023). A heterogeneidade conceitual e instrumental identificada por Aldrup *et al.* (2022) ajuda a explicar por que resultados atribuídos à empatia nem sempre são comparáveis entre as pesquisas.

Um dos componentes mais recorrentes é a empatia cognitiva, relacionada à compreensão de pensamentos, perspectivas, necessidades e circunstâncias do estudante. Essa dimensão aproxima-se da tomada de perspectiva e permite interpretar comportamentos para além de sua manifestação imediata. Em termos pedagógicos, considerar dificuldades acadêmicas, experiências anteriores ou condições relacionais pode ampliar as informações disponíveis para decidir como responder a uma situação, sem significar abandono de regras, expectativas ou limites.

Wink *et al.* (2021), em estudo com 178 professores do Ensino Fundamental, encontraram associações entre maior empatia cognitiva, percepções mais positivas sobre estudantes com problemas de comportamento, maior competência percebida para lidar com essas situações, uso de estratégias de resolução de problemas, maior proximidade professor-aluno e menor *burnout*. O sofrimento empático, por sua vez, apresentou padrão

predominantemente oposto. Essa diferença reforça que compreender a experiência do estudante e experimentar sobrecarga emocional diante dela são processos relacionados, mas não equivalentes.

A dimensão afetiva merece, portanto, tratamento cuidadoso. Sensibilidade ao estado emocional do estudante pode favorecer atenção às suas necessidades, mas a intensidade da reação emocional do professor produz consequências distintas conforme sua capacidade de diferenciação e regulação. Brandão *et al.* (2025) encontraram associação entre dificuldades de regulação emocional, sofrimento empático e *burnout*, enquanto Jennings e Min (2023) discutem a passagem do estresse baseado em empatia para respostas compassivas orientadas ao cuidado e à ação. O problema não está na preocupação com o estudante, mas na perda de diferenciação entre a experiência do outro e o próprio estado emocional.

Outro componente é a motivação empática, isto é, a disposição para mobilizar recursos cognitivos e emocionais a fim de compreender outra pessoa. Ge *et al.* (2021) identificaram relações entre crenças docentes sobre o desenvolvimento dos estudantes, motivação empática e empatia. Wang *et al.* (2025) acrescentaram que a resposta empática pode variar de acordo com a afinidade percebida pelo professor: em seus estudos, docentes demonstraram menor empatia por estudantes menos apreciados, e uma intervenção de ativação da motivação empática reduziu esse viés. Os achados sugerem, como hipótese interpretativa, que diferenças de disponibilidade empática podem ter implicações para a equidade das relações escolares, sobretudo quando permanecem pouco conscientes.

A literatura também aponta uma dimensão comportamental. Martinsone e Žydžiūnaite (2023) identificaram, em grupos focais, práticas associadas à empatia como escuta, respeito, atenção às necessidades individuais e consideração do contexto familiar. Santana-Monagas *et al.* (2025), por sua vez, analisaram mensagens empáticas em gravações de aulas, aproximando a mensuração da prática efetivamente observável. Esses estudos reforçam uma distinção importante: a experiência interna de compreensão precisa ser comunicada na interação para que possa ser percebida pelo estudante.

Com base na síntese dos estudos examinados, adota-se neste artigo uma definição operacional de empatia docente como competência socioemocional profissional que permite ao professor perceber e compreender emoções, perspectivas, necessidades e contextos dos estudantes, mantendo diferenciação e autorregulação emocional e utilizando essa compreensão para orientar respostas relacionais e pedagógicas apropriadas. Trata-se de uma formulação de trabalho derivada da revisão, e não de uma definição previamente validada como modelo único na literatura.

Essa definição evita duas reduções. A primeira identifica empatia com mera disposição afetiva ou traço de personalidade; a segunda a confunde com permissividade. Uma resposta empática pode envolver acolhimento, mas também *feedback*, estabelecimento de limites, responsabilização ou encaminhamento. O elemento distintivo é a consideração qualificada da perspectiva e das necessidades do estudante na decisão pedagógica.

3.2. Empatia Docente, Relação Professor-Aluno, Pertencimento, Engajamento e Aprendizagem

A relação entre empatia docente e aprendizagem aparece na literatura de forma menos direta do que sugerem interpretações simplificadoras. Aldrup *et al.* (2022) encontraram resultados heterogêneos tanto em razão das diferentes formas de definir e medir empatia quanto da variedade de desfechos analisados. Por isso, a evidência disponível recomenda cautela ao atribuir à empatia um efeito acadêmico autônomo.

Cai *et al.* (2023), utilizando dados do PISA 2018 de 506.317 estudantes de 15 anos em 75 países e territórios, identificaram associação positiva entre empatia docente percebida, pertencimento escolar e desempenho em leitura. A mediação estatística atribuída ao pertencimento correspondeu a 29% do efeito total observado entre empatia percebida e desempenho. Como os dados são observacionais, essa mediação estatística não demonstra, por si só, um mecanismo causal; ainda assim, oferece suporte a um percurso teórico em que a qualidade da relação e a vinculação à escola participam da associação entre empatia e resultados educacionais.

A percepção dos estudantes é relevante nesse processo. Uma intenção empática que não se converte em comportamento reconhecível tende a ter alcance relacional limitado. Os achados qualitativos de Martinsone e Žydžiūnaite (2023) mostram como escuta, reconhecimento das necessidades e comunicação respeitosa podem materializar essa compreensão. Nessa perspectiva, a empatia interessa menos como autopercepção do professor e mais como qualidade efetivamente expressa na interação.

O engajamento constitui outro processo associado. Ampofo *et al.* (2025), em estudo transversal com 300 estudantes, encontraram associação positiva entre empatia docente percebida e

engajamento, além de associação negativa com indicadores de sofrimento psicológico. O engajamento mediou parte das relações testadas. Dado o delineamento transversal, esses resultados devem ser lidos como relações estatísticas compatíveis com, mas não suficientes para comprovar, um mecanismo temporal.

Pertencimento e engajamento podem ser compreendidos como processos complementares. O primeiro diz respeito à experiência de inclusão e vinculação à comunidade escolar; o segundo, à participação comportamental, cognitiva e emocional nas atividades. Professores percebidos como atentos às necessidades dos estudantes podem favorecer condições em que pedir ajuda, participar, persistir ou admitir dificuldades se torne mais seguro. Essa interpretação não substitui, contudo, fatores diretamente pedagógicos, como qualidade da instrução, clareza de objetivos, *feedback* acadêmico e organização do ensino.

Os resultados de Santana-Monagas *et al*. (2025) são especialmente relevantes para delimitar o alcance da empatia. Em 66 turmas de 24 escolas, envolvendo 45 professores e 1.370 estudantes, mensagens empáticas extraídas de gravações reais de aula não apresentaram associação significativa com as notas, embora o entusiasmo docente estivesse relacionado à frequência dessas mensagens. O achado impede que a empatia seja tratada como explicação suficiente para desempenho acadêmico e reforça a necessidade de investigar sua qualidade, adequação ao contexto e articulação com a prática instrucional.

Tomados em conjunto, os estudos sustentam melhor um percurso teórico do tipo: empatia docente, qualidade da interação, segurança e pertencimento, engajamento, condições mais favoráveis à

aprendizagem. Essa sequência é uma síntese interpretativa e não um encadeamento causal demonstrado por todos os estudos. Sua utilidade está em localizar a contribuição provável da empatia nas condições socioemocionais em que a aprendizagem ocorre, sem atribuir-lhe um efeito acadêmico direto e universal.

3.3. Empatia, Autorregulação e Bem-Estar Docente

A relação entre empatia e bem-estar docente é marcada por uma tensão central: compreender as necessidades dos estudantes pode favorecer respostas profissionais mais ajustadas, mas a exposição repetida às dificuldades alheias também pode ampliar o desgaste quando não é acompanhada de regulação emocional. Wink *et al.* (2021) mostraram que empatia cognitiva e sofrimento empático apresentam padrões distintos de associação com relação professor-aluno, manejo de comportamento e *burnout*.

He *et al.* (2026) ampliaram essa discussão ao investigar 2.651 professores da Educação Infantil e, em uma segunda etapa, acompanhar uma subamostra de 324 participantes em três ondas. Os resultados indicaram uma relação curvilínea entre empatia e *burnout*, além da participação da segurança psicológica e do suporte organizacional percebido. O estudo reforça que a relação não deve ser interpretada pela lógica de que níveis mais altos de empatia são sempre melhores ou piores.

Brandão *et al.* (2025) encontraram, entre 131 professores portugueses, associação entre dificuldades de regulação emocional e diferentes dimensões do *burnout*, com mediação parcial do sofrimento empático. No contexto brasileiro, Morais *et al.* (2023) identificaram estratégias variadas de regulação emocional entre

professores, com destaque para mudança cognitiva e modificação da situação. Lima Júnior e Iaochite (2025), embora não tenham investigado empatia como construto central, observaram relações entre autoeficácia para regular emoções, capacidade percebida para apoiar o bem-estar dos alunos e comportamentos pró-sociais. Esses estudos funcionam, no presente artigo, como evidência de apoio para compreender os recursos regulatórios associados a uma resposta socioemocional sustentável.

A autorregulação, nesse quadro, não deve ser entendida como redução da sensibilidade ao estudante. Sua função é permitir que o professor reconheça sofrimento ou dificuldade sem perder a diferenciação entre a experiência do aluno e a própria. A formulação "empatia profissional requer proximidade suficiente para compreender e diferenciação suficiente para agir" sintetiza esse princípio e ajuda a distinguir uma resposta empática profissional de um envolvimento marcado por sobrecarga.

Como ilustração conceitual, diante de uma situação difícil o professor pode reconhecer a necessidade do estudante, ajustar sua resposta e buscar suporte adequado sem assumir responsabilidade integral por resolver problemas que ultrapassam sua função. O exemplo não constitui um protocolo de intervenção validado, mas explicita a diferença entre resposta orientada à ação e sofrimento empático persistente.

Os achados também mostram que a sustentabilidade da empatia não depende apenas de recursos individuais. Segurança psicológica, apoio das lideranças, possibilidade de compartilhar situações complexas, clareza de papéis e acesso a suporte especializado integram o contexto em que a resposta empática é exercida (He *et*

al., 2025). Programas de formação que enfatizam apenas competências individuais correm o risco de deslocar para o professor a responsabilidade por condições de trabalho que são igualmente organizacionais.

3.4. Desenvolvimento Sistemático da Empatia Docente

As evidências analisadas indicam que componentes associados à empatia docente podem ser desenvolvidos, o que afasta uma compreensão exclusivamente disposicional do fenômeno. Ge *et al.* (2021) mostraram que crenças sobre o desenvolvimento dos estudantes se relacionam à motivação empática; Wang *et al.* (2025) demonstraram experimentalmente que a ativação dessa motivação pode alterar a resposta dirigida a estudantes menos apreciados. Esses achados sugerem que a formação precisa abordar não apenas técnicas de comunicação, mas também expectativas, interpretações e vieses que antecedem a interação.

A tomada de perspectiva constitui um campo relevante de intervenção. Análise de casos, reconstrução de situações, discussão de conflitos e exercícios de perspectiva podem ser utilizados para ampliar a variedade de interpretações disponíveis ao professor. Essa recomendação deriva da síntese teórica dos achados e não significa que todas essas estratégias tenham sido testadas diretamente nos estudos do *corpus*.

Um segundo campo envolve consciência e regulação emocional. A meta-análise de Oliveira *et al.* (2021), composta por 43 estudos e 3.004 professores, identificou efeitos de intervenções socioemocionais sobre competência socioemocional (g = 0,59), bem-estar (g = 0,35) e sofrimento psicológico (g = −0,34). Como as

intervenções analisadas não eram exclusivamente de empatia, esses resultados não podem ser interpretados como efeito específico de treinamento empático; eles sustentam, contudo, a treinabilidade de competências regulatórias e socioemocionais que participam da resposta empática.

Liberman *et al.* (2024) oferecem evidência mais próxima desse problema. Em intervenção virtual de nove semanas com professoras uruguaias, o treinamento baseado em *Mindful Self-Compassion*[2] esteve associado a melhorias em *mindfulness*[3] e autocompaixão e à redução de *personal distress*[4]. Não foram observadas diferenças entre os grupos na tarefa de empatia para dor no pós-teste e no acompanhamento. Esses resultados não permitem afirmar um aumento global da empatia, mas sugerem que recursos de autorregulação e uma relação menos autocentrada com o sofrimento podem ser desenvolvidos sem ampliar a sobrecarga emocional.

Goble *et al.* (2025), em estudo quase-experimental com 18 professores e 175 crianças, encontraram efeito da intervenção sobre empatia docente, sem efeitos principais significativos em todos os desfechos de comportamento infantil ou qualidade da relação. Esse resultado reforça que aumento em uma medida de empatia não garante, isoladamente, mudança imediata nos demais indicadores educacionais.

Com base na síntese da literatura, propõe-se organizar o desenvolvimento sistemático da empatia docente em cinco dimensões formativas: percepção socioemocional; tomada de perspectiva; consciência de vieses e motivação empática; autorregulação e diferenciação emocional; e resposta pedagógica

empática. Essa estrutura é uma elaboração do autor derivada da revisão e não corresponde a um protocolo já validado como conjunto integrado.

A formação pode, portanto, combinar aprendizagem conceitual, prática, reflexão, *feedback* e acompanhamento, evitando ações pontuais de sensibilização como única estratégia. Além do nível individual, a sustentabilidade dessas competências depende do contexto relacional-pedagógico e organizacional em que o professor trabalha. Essa constatação fundamenta a proposição do modelo apresentado a seguir.

3.5. Modelo Integrativo da Empatia Docente

A análise conjunta dos estudos permitiu propor o Modelo Integrativo da Empatia Docente (MIED), uma síntese teórico-interpretativa destinada a organizar relações recorrentes na literatura entre processos individuais, práticas relacionais-pedagógicas e condições organizacionais. O modelo não foi testado empiricamente neste estudo e não pretende representar uma sequência causal universal; sua função é explicitar hipóteses de articulação que poderão ser examinadas em pesquisas posteriores.

No nível individual, o modelo reúne percepção socioemocional, tomada de perspectiva, motivação empática, autorregulação e diferenciação emocional. A percepção oferece informações sobre sinais e necessidades do estudante; a tomada de perspectiva amplia a compreensão da situação; a motivação empática influencia a disposição para mobilizar esses recursos; e a autorregulação permite utilizar essa compreensão sem confundir a experiência do aluno

com a própria resposta emocional (Ge *et al.*, 2021; Wink *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2025; Brandão *et al.,* 2025).

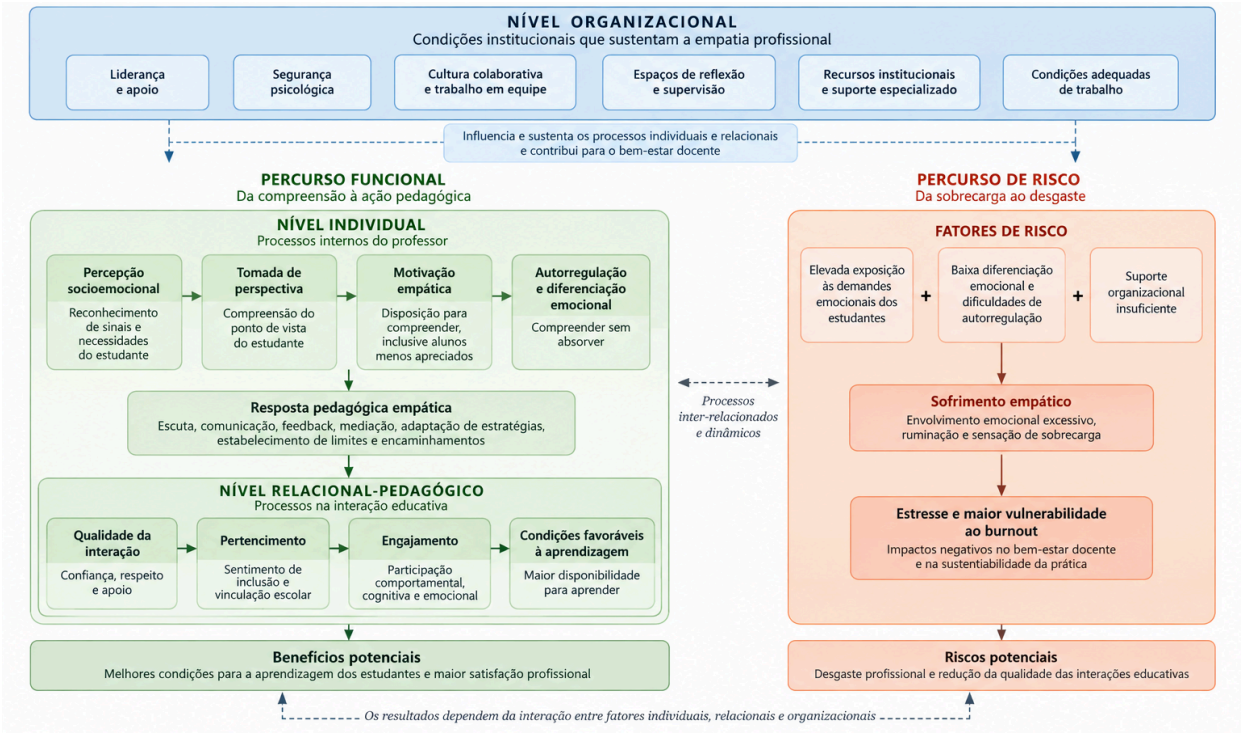
No nível relacional-pedagógico, a compreensão torna-se relevante quando se converte em resposta observável. Escuta, comunicação respeitosa, *feedback* sensível ao contexto, mediação, adaptação de estratégias, estabelecimento de limites e encaminhamento são exemplos de ações compatíveis com essa dimensão, sem constituírem um protocolo prescritivo. A literatura sugere que manifestações percebidas de empatia podem se relacionar à qualidade da interação, pertencimento e engajamento, embora os efeitos sobre aprendizagem devam ser interpretados como indiretos e dependentes de outros fatores pedagógicos e contextuais (Martinsone; Žydžiūnaite, 2023; Cai *et al.*, 2023; Ampofo *et al.*, 2025; Santana-Monagas *et al.*, 2025).

O nível organizacional situa a empatia dentro das condições de trabalho. Liderança e suporte, segurança psicológica, colaboração, espaços de reflexão, clareza de papéis e recursos institucionais podem favorecer ou dificultar a sustentação de uma prática empática. A inclusão desse nível evita individualizar um fenômeno que também é condicionado por demandas e recursos do ambiente escolar (He *et al.*, 2025).

O MIED organiza, assim, três níveis inter-relacionados: individual, relacional-pedagógico e organizacional. A Figura 1 sintetiza essas relações e apresenta dois percursos teóricos: um percurso funcional, no qual compreensão, autorregulação e resposta pedagógica se associam a condições relacionais favoráveis; e um percurso de risco, no qual elevada demanda emocional, baixa diferenciação,

dificuldades regulatórias e suporte insuficiente podem se associar a sofrimento empático e maior vulnerabilidade ao *burnout*.

Figura 1. *Modelo Integrativo da Empatia Docente (MIED)*



Nota: o MIED constitui uma proposição teórica elaborada a partir da síntese da literatura analisada e não representa uma sequência causal universal. Fonte: elaboração própria.

Os níveis não funcionam de maneira independente. Condições organizacionais podem influenciar disponibilidade emocional e capacidade regulatória, esses recursos podem repercutir na qualidade das respostas aos estudantes, e as experiências relacionais produzidas em sala podem afetar tanto o envolvimento dos alunos quanto o bem-estar do próprio professor. O modelo representa, com base nas relações identificadas na literatura, um possível percurso de risco quando exposição elevada às demandas emocionais se combina com baixa diferenciação, dificuldades de autorregulação e suporte insuficiente.

A principal contribuição do MIED é organizar a empatia como competência profissional dinâmica, relacional e contextualmente sustentada. Para os estudantes, sua contribuição provável reside na transformação da compreensão em interação pedagógica capaz de favorecer segurança, pertencimento e engajamento. Para o professor, sua sustentabilidade depende de autorregulação, limites profissionais e recursos organizacionais. Essas proposições precisam ser testadas em estudos longitudinais e interventivos, especialmente por meio de análises de mediação e moderação e de observação das práticas em sala de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a produção científica recente sobre empatia docente, suas relações com processos educacionais e bem-estar profissional e as possibilidades de desenvolvimento sistemático dessa competência. A literatura examinada indica que a empatia docente é multidimensional e não pode ser reduzida a uma disposição afetiva genérica. Sua expressão profissional envolve compreensão da perspectiva do estudante, motivação para mobilizar essa compreensão, regulação da própria resposta emocional e capacidade de convertê-la em ação pedagógica.

A distinção entre empatia cognitiva e sofrimento empático mostrou-se central. A primeira aparece associada a relações mais próximas, maior competência percebida diante de comportamentos desafiadores e menor *burnout*, enquanto o sofrimento empático se relaciona a padrões menos favoráveis. Esses resultados sugerem que o desenvolvimento da empatia precisa ocorrer junto com autorregulação e diferenciação emocional.

Em relação aos estudantes, as evidências não sustentam a afirmação de que a empatia produza diretamente melhor desempenho acadêmico. O conjunto analisado é mais compatível com uma compreensão mediada: empatia percebida pode favorecer qualidade relacional, pertencimento e engajamento, criando condições mais favoráveis à aprendizagem, sem substituir qualidade da instrução, planejamento, avaliação ou manejo da sala de aula.

A revisão também indica que componentes da resposta empática são passíveis de desenvolvimento. Tomada de perspectiva, motivação empática, consciência de vieses e regulação emocional aparecem como alvos possíveis de formação. Contudo, estudos sobre competências socioemocionais gerais, autocompaixão ou regulação foram utilizados neste artigo como evidência de apoio e não como demonstração direta de efeito específico sobre empatia docente.

Como síntese das relações identificadas, foi proposto o Modelo Integrativo da Empatia Docente (MIED), estruturado nos níveis individual, relacional-pedagógico e organizacional. O modelo diferencia um percurso funcional, no qual compreensão e autorregulação podem se converter em resposta pedagógica responsiva, e um possível percurso de risco, no qual, demanda emocional elevada, baixa diferenciação e suporte insuficiente se associam a sofrimento empático e desgaste. Trata-se de uma proposição teórica que requer validação empírica.

Do ponto de vista formativo, os achados sugerem que ações pontuais de sensibilização são insuficientes. O desenvolvimento da empatia pode envolver prática reflexiva, tomada de perspectiva,

discussão de vieses, autorregulação e análise de situações pedagógicas, acompanhado de suporte institucional. Exigir maior disponibilidade emocional sem condições adequadas de trabalho pode ampliar a pressão sobre o professor em vez de fortalecer sua prática.

As conclusões devem ser interpretadas à luz das limitações desta revisão. A busca foi estruturada, mas não teve pretensão de exaustividade própria de revisões sistemáticas. O *corpus* apresenta heterogeneidade conceitual e metodológica, com presença importante de estudos transversais e medidas de autorrelato ou percepção discente. A diversidade de contextos culturais também recomenda cautela na generalização. No Brasil, a produção diretamente dedicada à empatia docente ainda é reduzida em comparação com a literatura internacional identificada.

Pesquisas futuras poderão testar empiricamente o MIED em diferentes níveis de ensino, com delineamentos longitudinais e interventivos. Estudos que combinem autorrelato docente, percepção dos estudantes, observação das interações em sala e indicadores de bem-estar e aprendizagem poderão esclarecer quais componentes da empatia têm maior relevância e em que condições. Também será importante examinar se pertencimento e engajamento atuam como mediadores e se liderança, segurança psicológica e suporte organizacional moderam a relação entre demandas empáticas e bem-estar docente.

Em síntese, a empatia docente pode ser compreendida como uma competência socioemocional profissional, desenvolvível e dependente do contexto em que é exercida. Sua relevância educacional parece residir principalmente na qualidade das relações

que ajuda a construir e nas condições socioemocionais que podem favorecer o engajamento e a aprendizagem. Para que essa competência seja sustentável, entretanto, compreensão do estudante, autorregulação, limites profissionais e suporte institucional precisam caminhar conjuntamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDRUP, K.; CARSTENSEN, B.; KLUSMANN, U. Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. **Educational Psychology Review,** v. 34, p. 1177-1216, 2022. DOI: 10.1007/s10648-021-09649-y. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y. Acesso em: 7 set. 2026.

AMPOFO, J.; BENTUM-MICAH, G.; XUSHENG, Q.; SUN, B.; ASUMANG, R. M. Exploring the role of teacher empathy in student mental health outcomes: a comparative SEM approach to understanding the complexities of emotional support in educational settings. **Frontiers in Psychology,** v. 16, art. 1503258, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1503258. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1503258. Acesso em: 7 set. 2026.

BRANDÃO, T.; ALFACINHA, L.; BRITES, R.; DINIZ, E. Burnout in teachers: the role of emotion regulation, empathy, and educational level taught**. School Mental Health,** v. 17, p. 1014-1025, 2025. DOI: 10.1007/s12310-025-09794-7. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7. Acesso em: 7 set. 2026.

CAI, Y.; YANG, Y.; GE, Q.; WENG, H. The interplay between teacher empathy, students' sense of school belonging, and learning achievement. **European Journal of Psychology of Education,** v. 38,

n. 3, p. 1167-1183, 2023. DOI: 10.1007/s10212-022-00637-6. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s10212-022-00637-6. Acesso em: 7 set. 2026.

GE, Y.; LI, W.; CHEN, F.; KAYANI, S.; QIN, G. The theories of the development of students: a factor to shape teacher empathy from the perspective of motivation. **Frontiers in Psychology,** v. 12, art. 736656, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.736656. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.736656. Acesso em: 7 set. 2026.

GOBLE, P. *et al*. Play therapy in preschool: promoting teacher empathy and strengthening child-teacher bonds. **Journal of Applied Developmental Psychology,** v. 99, art. 101838, 2025. DOI: 10.1016/j.appdev.2025.101838. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2025.101838. Acesso em: 7 set. 2026.

HE, Y.; LI, X.; WANG, X.; XU, H. How empathy affects preschool teachers' burnout. **Psychology, Health & Medicine,** v. 31, n. 8, p. 2062-2078, 2026. DOI: 10.1080/13548506.2025.2469194. Disponível em: https://doi.org/10.1080/13548506.2025.2469194. Acesso em: 7 set. 2026.

JENNINGS, P. A.; MIN, H. H. Transforming empathy-based stress to compassion: skillful means to preventing teacher burnout. **Mindfulness,** v. 14, p. 2311-2322, 2023. DOI: 10.1007/s12671-023-02115-6. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6. Acesso em: 7 set. 2026.

LIBERMAN, T. *et al*. Effects of a virtual mindful self-compassion training on mindfulness, self-compassion, empathy, well-being, and stress in Uruguayan primary school teachers during COVID-19 times. **Mindfulness,** v. 15, n. 6, p. 1486-1500, 2024. DOI: 10.1007/s12671-024-

02380-z. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s12671-024-02380-z. Acesso em: 7 set. 2026.

LIMA JÚNIOR, E. J.; IAOCHITE, R. T. Relação entre autoeficácia docente para apoiar o bem-estar do aluno, autoeficácia para regular as emoções e comportamento pró-social em professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 106, e5798, 2025. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.106.5798. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.106.5798. Acesso em: 7 set. 2026.

LOZANO-PEÑA, G.; SÁEZ-DELGADO, F.; LÓPEZ-ANGULO, Y.; MELLA-NORAMBUENA, J. Teachers' social-emotional competence: history, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. **Sustainability,** v. 13, n. 21, art. 12142, 2021. DOI: 10.3390/su132112142. Disponível em: https://doi.org/10.3390/su132112142. Acesso em: 7 set. 2026.

MARTINSONE, B.; ŽYDŽIŪNAITE, V. Teachers' contributions to the school climate and using empathy at work: implications from qualitative research in two European countries. **Frontiers in Psychology,** v. 14, art. 1160546, 2023. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1160546. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160546. Acesso em: 7 set. 2026.

MORAIS, F. A. de; GONDIM, S. M. G.; PALMA, E. M. S. Regulação emocional no local de trabalho: um estudo qualitativo com professores. **Educação em Revista,** v. 39, e41010, 2023. DOI: 10.1590/0102-469841010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469841010. Acesso em: 7 set. 2026.

OLIVEIRA, S.; ROBERTO, M. S.; PEREIRA, N. S.; MARQUES-PINTO, A.; VEIGA-SIMÃO, A. M. Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: a systematic review with meta-analysis. **Frontiers in Psychology,** v. 12, art. 677217, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.677217. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217. Acesso em: 7 set. 2026.

SANTANA-MONAGAS, E.; NÚÑEZ, J. L.; LEÓN, J. Teacher empathy messages: the role of teacher enthusiasm and student outcomes. **British Journal of Educational Psychology,** v. 95, supl. 1, p. S52-S72, 2025. DOI: 10.1111/bjep.12766. Disponível em: https://doi.org/10.1111/bjep.12766. Acesso em: 7 set. 2026.

SUN, B.; WANG, Y.; YE, Q.; PAN, Y. Associations of empathy with teacher-student interactions: a potential ternary model. **Brain Sciences,** v. 13, n. 5, art. 767, 2023. DOI: 10.3390/brainsci13050767. Disponível em: https://doi.org/10.3390/brainsci13050767. Acesso em: 7 set. 2026.

WANG, X.; SHUANGGUAN, C.; HUANG, Y. Do teachers differ in terms of their empathy toward liked students and disliked students? The role of empathic motivation. **Frontiers in Psychology,** v. 16, art. 1570187, 2025. DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1570187. Disponível em: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1570187. Acesso em: 7 set. 2026.

WINK, M. N.; LARUSSO, M. D.; SMITH, R. L. Teacher empathy and students with problem behaviors: examining teachers' perceptions, responses, relationships, and burnout. **Psychology in the Schools,** v. 58, n. 8, p. 1575-1596, 2021. DOI: 10.1002/pits.22516. Disponível em: https://doi.org/10.1002/pits.22516. Acesso em: 7 set. 2026.

[1] Doutorando em Educação, com ênfase em Neurociências da Educação e Neuropsicologia pela UniChristian International University – Paris, FRA. Mestre em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP). Graduado em Pedagogia, Filosofia e História, com especializações nas áreas de Teologia, Direito Educacional, Gestão Escolar e Ensino de Filosofia e Sociologia. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Abordagem que integra *mindfulness* e autocompaixão, envolvendo a capacidade de reconhecer experiências difíceis com atenção consciente e equilibrada e de responder a elas com compreensão e cuidado consigo mesmo, em vez de autocrítica excessiva. O conceito enfatiza três componentes inter-relacionados: atenção plena, humanidade compartilhada e autobondade.

[3] Prática de atenção consciente caracterizada pela focalização intencional no momento presente, com abertura e menor reatividade diante de pensamentos, emoções e sensações. No contexto educacional, práticas de mindfulness têm sido utilizadas em intervenções voltadas à consciência emocional, ao manejo do estresse e à autorregulação.

[4] Expressão utilizada para designar uma resposta emocional autocentrada de desconforto, ansiedade ou tensão diante do sofrimento ou da dificuldade vivenciada por outra pessoa. Diferentemente da preocupação empática, orientada para o outro, o *personal distress* direciona a atenção para o próprio mal-estar provocado pela situação observada.