

CUIDAR DE QUEM ENSINA: AUTOCONHECIMENTO E BEM- ESTAR COMO FUNDAMENTOS DA DOCÊNCIA HUMANIZADA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

CARING FOR THOSE WHO TEACH:
SELF-AWARENESS AND WELL-BEING
AS FOUNDATIONS OF HUMANIZED
TEACHING IN VOCATIONAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION

MIGUEL BOGOVICZ JUNIOR¹,
miguelbogoviczjunior@gmail.com
LUIZ EDUARDO DE OLIVEIRA²,
led.oliveira1989@gmail.com

1. Mestrando em Educação., UNIVERSIDADE INTERNACIONAL
IBEROAMERICANA (UNINI), MÉXICO.

2. Doutorando em Engenharia Eletrotécnica e de Computadores, Faculdade de
Engenharia da Universidade do Porto (FEUP), Porto, Portugal.

Resumo: A implementação de práticas pedagógicas humanizadas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) requer atenção às condições subjetivas, relacionais e institucionais do trabalho docente. Este artigo tem por objetivo analisar a formação continuada docente como espaço privilegiado para o desenvolvimento do autoconhecimento e do bem-estar, articulando o cuidado com o professor às contribuições de quatro produções anteriores sobre Inteligência Emocional (IE), Comunicação Não Violenta (CNV), permanência estudantil e Inteligência Artificial (IA). Trata-se de uma revisão narrativa de abordagem qualitativa e caráter interpretativo-propositivo, com prioridade para publicações de 2021 a 2026 e preservação de referenciais clássicos. A análise organiza-se em três eixos: IE, exaustão e autoeficácia; CNV, autocuidado e vínculos; e formação crítica para o uso da IA. Propõem-se cinco diretrizes que articulam desenvolvimento emocional, práticas comunicacionais, discernimento tecnológico, políticas institucionais e redes de apoio. A discussão sustenta que exigir disponibilidade empática de professores esgotados, sem reorganizar as condições de trabalho, produz um paradoxo pedagógico que fragiliza a humanização pretendida. O autoconhecimento e o bem-estar são compreendidos como condições de sustentação das práticas relacionais, em articulação com tempo, recursos e apoio insti-

tucional. Conclui-se que a formação continuada humanizada pode aproximar os princípios da docência integral das situações concretas da EPT quando vinculada à valorização profissional e à participação coletiva. Seus efeitos sobre saúde mental, relações educativas e permanência estudantil requerem investigação empírica contextualizada.

Palavras-chave: Formação Continuada. Bem-estar Docente. Autoconhecimento. Saúde mental do Professor. Educação Profissional e Tecnológica.

Abstract: The implementation of humanizing pedagogical practices in Vocational and Technological Education (VET) requires attention to the subjective, relational, and institutional conditions of teachers' work. This article examines continuing teacher education as a key setting for developing self-awareness and promoting well-being, linking care for teachers to four previous papers on emotional intelligence (EI), nonviolent communication (NVC), student retention, and artificial intelligence (AI). The study employs a qualitative, interpretive narrative review to develop practical guidelines, prioritizing publications from 2021 to 2026 while retaining foundational works. The analysis addresses three thematic areas: EI, exhaustion, and self-efficacy; NVC, self-care, and relationships; and teacher education for the critical use of AI. Five guidelines bring together emotional development, communication practices, technological judgment, institutional policies, and support networks. The discussion argues that expecting emotional availability and empathy from exhausted teachers without addressing their working conditions creates a pedagogical paradox that undermines efforts to humanize education. Self-awareness and well-being are understood as necessary conditions for sustaining relational practices, alongside adequate time, resources, and institutional support. The article concludes that a humanizing approach to continuing teacher education can connect the principles of integral teaching to everyday pedagogical situations in VET when supported by professional recognition and collective participation. The effects of this approach on mental health, educational relationships, and student retention require context-sensitive empirical investigation.

Keywords: Continuing teacher education. Teacher well-being. Self-awareness. Teacher mental health. Vocational and Technological Education.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) articula conhecimentos científicos, saberes técnicos e relações sociais que atravessam o aprender e o ensinar. Nesse contexto, a qualidade da docência envolve o domínio dos conteúdos, o discernimento pedagógico e o reconhecimento dos sujeitos da formação. Os quatro artigos anteriores abordaram dimensões complementares dessa problemática: a Inteligência Emocional como competência estruturante do professor (BOGOVICZ JUNIOR, 2026a), a Comunicação Não Violenta como ferramenta para uma educação dialógica (BOGOVICZ JUNIOR, 2026b), a articulação entre IE e CNV como estratégia de permanência estudantil (BOGOVICZ JUNIOR, 2026c), e a integração com a Inteligência Artificial como tríade formativa para o estudante do século XXI (BOGOVICZ JUNIOR, 2026d). O presente artigo dá continuidade a esse percurso ao examinar as condições que permitem ao professor sustentar tais práticas.

A dimensão emocional do trabalho pedagógico ocupa posição central nesse problema. Valente, Lourenço e Amaro (2023) identificaram associações entre a percepção de inteligência emocional, a exaustão e a autoeficácia em professores de escolas públicas portuguesas. Geraci et al. (2023), por sua vez, examinaram essas relações em docentes da

Sicília durante o fechamento das escolas na pandemia. Esses estudos justificam a atenção aos recursos emocionais mobilizados no exercício profissional, embora não permitam transpor automaticamente seus resultados para a EPT brasileira. Nessa modalidade, a discussão precisa considerar a articulação entre exigências pedagógicas, responsabilidades técnicas e condições de realização do trabalho.

Na EPT, a atuação em diferentes níveis e modalidades pode ampliar as exigências de preparação, avaliação, orientação e acompanhamento dos estudantes. Silva e Tolfo (2022) identificaram, em um Instituto Federal, a intensificação do trabalho e a amplitude das competências docentes entre os riscos psicossociais percebidos pelos participantes. A carga horária deve, portanto, ser examinada para além do tempo em sala: registros administrativos, relatórios, reuniões, preparação de atividades práticas e demandas de atualização de sistemas e prestação de contas também ocupam o tempo de planejamento e recuperação. O excesso burocrático, associado à pressão por resultados e a expectativas institucionais pouco compatíveis com os recursos disponíveis, pode prolongar a jornada e intensificar a experiência de insuficiência. A redução do descanso e dos espaços de elaboração das dificuldades torna o cuidado com a saúde mental uma questão da organização do trabalho. Nessa perspectiva, o burnout não pode

ser explicado como consequência exclusiva de fragilidades individuais.

Neste cenário, a implementação de práticas humanizadas na EPT, que exigem do professor autorregulação, empatia, escuta ativa e mediação de conflitos, fica comprometida quando faltam condições subjetivas e institucionais para sustentar essas competências. Exigir disponibilidade emocional contínua de profissionais esgotados configura um paradoxo pedagógico: a humanização passa a ser cobrada como uma obrigação adicional de quem já tem seus recursos de atenção e recuperação reduzidos. Sem acolhimento e revisão da sobrecarga, a distância entre o discurso institucional e a experiência docente pode transformar a IE e a CNV em critérios de cobrança individual. A formação precisa enfrentar essa contradição, assegurando condições para aprender e exercer o cuidado. Reconhecer tais necessidades significa apoiar o professor em sofrimento e preservar sua dignidade, sem condicionar a legitimidade de sua atuação a um ideal de equilíbrio emocional permanente.

Este artigo parte da premissa de que a formação continuada docente, centrada no autoconhecimento, no bem-estar e na gestão do estresse, é o elo perdido que conecta as proposições teóricas à prática efetiva. O objetivo geral é analisar a formação continuada como espaço privilegiado para o desenvolvimento do autoconhecimento e do bem-estar

docente, explicitando sua articulação com o cuidado institucional e com a realização de práticas humanizadas na EPT. Formula-se o seguinte problema: como a formação continuada pode promover o autoconhecimento e o bem-estar do professor em escolas profissionais e tecnológicas, de modo a criar condições subjetivas, relacionais e institucionais para a implementação da IE, da CNV e do uso crítico da IA? A contribuição consiste em desenvolver essa articulação e traduzi-la em cinco diretrizes formativas.

1.1 Trabalhos relacionados

Este estudo constitui uma continuidade analítica das quatro produções que fundamentam sua problematização. Dado que os trabalhos de base foram produzidos no mesmo ano e possuem o mesmo primeiro autor, adota-se, a partir desta subseção, a codificação apresentada na Tabela 1, com a finalidade de favorecer a fluidez da leitura e a identificação das contribuições retomadas. Os códigos mantêm correspondência unívoca com as referências completas e com os sufixos anuais originalmente atribuídos.

O artigo [IE_26a] situa a dimensão emocional no âmbito da formação do professor e permite problematizar a ideia de que a competência profissional se esgota no conhecimento técnico. A atenção aos próprios estados emocionais, aos modos de responder às dificuldades e às necessidades dos estudantes constitui uma orientação formativa que atravessa o

planejamento e a interação pedagógica. O trabalho [CNV_26b] amplia essa discussão ao focalizar a linguagem e as relações: reconhecer emoções adquire relevância educativa quando esse reconhecimento orienta a escuta, a expressão de necessidades e o tratamento dos desacordos. As duas contribuições articulam, assim, o plano intrapessoal da experiência docente e sua manifestação nas relações educativas.

O trabalho [IE_CNV_26c] aproxima essas duas dimensões do problema da permanência estudantil. A sinergia entre IE e CNV permite examinar como os conflitos são compreendidos, as diferenças são acolhidas e as dificuldades de participação se tornam perceptíveis no cotidiano escolar. Dessa forma, a importante relação pedagógica

Tabela 1 – Códigos para os artigos referenciados – Tamanho 11

Código	Título	Referência
IE_26a	Inteligência emocional na formação docente: competências essenciais para uma prática pedagógica humanizadora	(BOGOVICZ JUNIOR, 2026a)
CNV_26b	Comunicação não violenta na formação de professores: por uma educação dialógica e humanizadora	(BOGOVICZ JUNIOR, 2026b)
IE_CNV_26c	Docência humanizada na EPT: inteligência emocional e comunicação não violenta como estratégias de permanência	(BOGOVICZ JUNIOR, 2026c)
IA_26d	Inteligência artificial, inteligência emocional e comunicação não violenta: a tríade formativa na educação profissional e tecnológica (EPT)	(BOGOVICZ JUNIOR, 2026d)

Fonte: Desenvolvimento próprio

entre aluno e professor passa a ser considerada uma das mediações da experiência de pertencimento: a possibilidade de expressar dificuldades e receber respostas respeitadas pode favorecer a construção de vínculos com o processo formativo. Essa contribuição relacional integra uma problemática mais ampla, que envolve condições materiais de acesso, organização curricular, assistência estudantil e oportunidades de aprendizagem. A permanência, portanto, não pode ser atribuída exclusivamente às competências emocionais ou comunicacionais de um professor.

O artigo [IA_26d] amplia a agenda para a formação em contextos de transformação tecnológica. A integração entre IA, IE e CNV suscita questões sobre os critérios que orientam a utilização de sistemas digitais e sobre a responsabilidade humana pelas decisões pedagógicas. Em continuidade com [IE_CNV_26c], o interesse recai sobre a preservação da escuta ativa e do julgamento contextualizado nas práticas mediadas por tecnologia. A IA é inserida, desse modo, no debate sobre as finalidades da formação, e sua adoção precisa ser examinada em relação aos

sujeitos, aos conhecimentos e às condições em que se aprende.

Os artigos referenciados (IE_26a, CNV_26b, IE_CNV_26c, IA_26d) construíram, de forma consistente e contínua, um caminho teórico para facilitar a implementação da docência humanizada na EPT. A sequência temática articula o reconhecimento das emoções, a qualificação da comunicação, a construção de vínculos favoráveis à permanência e o discernimento diante da mediação tecnológica. A formação continuada acrescenta a esse percurso a análise de sua sustentação: o professor necessita de oportunidades de aprendizagem, acolhimento, tempo e participação na organização do trabalho. O presente artigo examina, assim, o cuidado com quem exerce a mediação educativa. No entanto, resta uma pergunta fundamental: quem cuida de quem ensina?

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este artigo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, de natureza qualitativa, exploratória e interpretativa. A escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de articular evidências recentes sobre formação continuada, bem-estar docente e desenvolvimento pessoal, integrando diferentes perspectivas teóricas que dialogam com os artigos anteriores (Sukhera, 2022). A síntese assume caráter interpretativo-propositivo: relaciona conceitos e condições de trabalho para formular diretrizes, sem pretensão de

estimar efeitos de uma intervenção. A contribuição metodológica de Sukhera (2022, p. 414-417) orienta a distinção entre integração crítica de perspectivas e demonstração empírica de resultados.

A delimitação bibliográfica partiu de um conjunto inicial de 19 referências, incluindo as quatro produções de Bogovicz Junior, e foi ampliada mediante consulta a páginas de periódicos, repositórios institucionais e portais de organizações educacionais. Priorizaram-se publicações de 2021 a 2026, com atualização documental até 7 de setembro de 2026, preservando-se os referenciais de Salovey e Mayer (1990), Goleman (1995) e Rosenberg (2006). As consultas empregaram títulos, nomes de autores e identificadores, associados aos temas formação continuada, bem-estar docente, autoconhecimento, inteligência emocional, comunicação não violenta e inteligência artificial na educação. A seleção complementar reuniu estudos empíricos, orientação metodológica e documentos formativos com identificação verificável e pertinência ao problema de pesquisa.

Foram considerados o objeto de cada publicação, o contexto investigado, o método empregado e o alcance dos resultados. Estudos de outros níveis de ensino e países foram utilizados como aproximações analíticas, com delimitação de sua transferibilidade à EPT brasileira. Descrições de cursos e seminários foram examinadas como propostas de organi-

zação formativa, sem equivalência com avaliações de eficácia. A contribuição dos trabalhos [IE_CNV_26c] e [IA_26d], indicados como no prelo, foi delimitada à caracterização temática disponível. Não se adotou protocolo de revisão sistemática nem se pretendeu cobrir exaustivamente a produção sobre os temas.

A lista bibliográfica inicial é preservada integralmente, enquanto os registros adicionais e as retificações identificáveis são apresentados em bloco próprio. Essa distinção mantém a rastreabilidade das referências sem equiparar sua presença bibliográfica à comprovação de um resultado.

A análise ocorreu mediante leitura crítica, identificação dos conceitos centrais e organização temática em três eixos: (1) a relação entre inteligência emocional, exaustão docente e bem-estar; (2) a CNV como ferramenta de autocuidado e construção de vínculos; (3) a IA e os desafios éticos da formação humana em tempos de tecnologia. Em cada eixo, distinguiram-se achados empíricos, orientações institucionais e inferências analíticas. As diretrizes resultam dessa articulação e permanecem abertas à avaliação em experiências concretas de formação continuada na EPT.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fim de sustentar a proposta de que o cuidado com o bem-estar docente é condição para a implementação das competências humanizadas na EPT, esta seção está organi-

zada em três eixos complementares: a relação entre inteligência emocional, exaustão docente e autoeficácia; a CNV como ferramenta de autocuidado e construção de vínculos; e a IA e os desafios éticos da formação humana em tempos de tecnologia. A separação tem função analítica e permite explicitar contribuições específicas sem fragmentar a experiência do sujeito que ensina. O cuidado é compreendido como responsabilidade compartilhada, que envolve reconhecimento das necessidades, condições de participação e respostas institucionais às dificuldades do trabalho.

3.1 Inteligência emocional, exaustão docente e bem-estar: uma relação estruturante

Salovey e Mayer (1990) situam a IE no campo das capacidades relacionadas à identificação e à utilização de informações emocionais na orientação do pensamento e da ação. Goleman (1995) amplia a circulação desse debate ao enfatizar competências como autoconsciência, autorregulação e empatia. Embora essas perspectivas não sejam conceitualmente idênticas, ambas permitem reconhecer que a atuação profissional envolve processos emocionais. Na docência, essa aproximação fundamenta a análise de como o professor interpreta situações desafiadoras, reconhece seus limites e escolhe formas de intervenção. O autoconhecimento interessa, portanto, como recurso de reflexão sobre a prática e sobre as relações que a constituem.

Valente, Lourenço e Amaro (2023) investigaram 674 professores de escolas públicas portuguesas por meio de escalas de percepção e modelagem de equações estruturais. Os resultados associaram maior percepção de IE a menor exaustão emocional e maior autoeficácia. A natureza observacional do estudo exige distinguir essas associações da comprovação de que um programa de formação produza tais efeitos. Sua contribuição consiste em tornar teoricamente e empiricamente pertinente a presença da dimensão emocional na formação docente. Em diálogo com [IE_26a], o desenvolvimento dessa dimensão deve ser relacionado às situações em que o professor interpreta dificuldades, solicita apoio e decide como intervir.

Geraci et al. (2023) oferecem um contraponto contextual ao examinar IE, burnout, engajamento e autoeficácia em 65 docentes da Sicília durante o fechamento das escolas. As avaliações retrospectivas e atuais foram coletadas simultaneamente, o que limita sua interpretação como mudança ao longo do tempo. O estudo reforça a relevância dos recursos emocionais, mas não constitui acompanhamento longitudinal ou avaliação de intervenção. Consideradas conjuntamente, essas pesquisas sustentam a pertinência do problema e recomendam cautela na tradução de associações observadas em prescrições universais para a formação docente.

Nesta análise, bem-estar docente designa condições de participação profissional com apoio, reconhecimento, possibilidade de recuperação e sentido atribuído ao trabalho. Não equivale à ausência permanente de conflitos ou emoções desagradáveis. A autoeficácia refere-se à percepção de capacidade para enfrentar demandas pedagógicas e não deve ser confundida com competência comprovada ou obrigação de resolver individualmente todos os problemas escolares. A formação continuada pode criar situações em que essas percepções sejam examinadas à luz de experiências concretas, de recursos disponíveis e de alternativas construídas com os pares. Essa delimitação impede que a IE seja transformada em um parâmetro moral de adaptação ir-restrita às exigências institucionais.

A especificidade organizacional da EPT reforça a necessidade dessa articulação. Na pesquisa de Silva e Tolfo (2022), a autonomia, a participação nas decisões e o apoio interpessoal foram percebidos como fatores protetivos. Os resultados expressam a perspectiva situada de 19 gestores e profissionais de gestão de pessoas e saúde do trabalhador. Sua contribuição consiste em tornar visível que o cuidado depende também dos modos de distribuir responsabilidades e reconhecer o trabalho. Nesse sentido, a inteligência emocional pode contribuir para ampliar repertórios de enfrentamento frente às tensões do trabalho pedagógico, mas não deve ser compreen-

dida como solução isolada para problemas estruturais do sistema educacional.

Em continuidade com [IE_26a], propõe-se compreender a IE como componente da formação profissional situado socialmente. Reconhecer irritação, insegurança ou frustração pode favorecer a suspensão de respostas precipitadas e a busca de apoio, mas a análise precisa alcançar as circunstâncias que produzem essas experiências. O autoconhecimento torna-se formativo quando permite ao professor interrogar tanto suas interpretações quanto as expectativas que recaem sobre sua atuação. Seu horizonte é ampliar possibilidades de ação e de cooperação, preservando o direito de expressar dificuldades, discordar e solicitar mudanças.

3.2 Comunicação Não Violenta como ferramenta de autocuidado e construção de vínculos

A CNV, desenvolvida por Rosenberg (2006), oferece não apenas um arcabouço para a comunicação com os outros, mas também uma ferramenta para o autoconhecimento e o autocuidado. Rosenberg (2006) organiza a atenção comunicacional em torno de observações, sentimentos, necessidades e pedidos. Na formação docente, esse referencial permite examinar avaliações generalizantes, descrever situações e explicitar necessidades de maneira compreensível. A dimensão de autocuidado emerge quando o professor reconhece o que uma experiência lhe provoca e

identifica o apoio de que necessita. Nomear o próprio desconforto pode favorecer intervenções deliberadas e a comunicação de limites profissionais, desde que esse reconhecimento encontre interlocutores e possibilidades concretas de resposta.

O trabalho [CNV_26b] permite aproximar essa orientação do encontro pedagógico. Em uma situação de desacordo sobre avaliação, por exemplo, distinguir a descrição de um desempenho de um julgamento sobre o estudante ajuda a preservar sua dignidade e a clareza dos critérios. A escuta também não implica concordância com todas as solicitações: o professor pode acolher uma dificuldade e manter exigências curriculares justificadas. Propõe-se, assim, uma autoridade pedagógica capaz de explicitar razões, responsabilidades e possibilidades de revisão. A humanização da comunicação envolve o modo de exercer essa autoridade, sem eliminar a assimetria de responsabilidades entre professor e estudante.

A formação para o manejo de conflitos encontra exemplos em propostas associadas a Mallen (2025) e Masaryk University (2025). A oferta conduzida por Sorchá Mallen em 2025, documentada pelo Wexford Education Centre (2025), contempla a relação consigo e com os outros em situações de conflito. A ementa da Masaryk University articula sentimentos, necessidades, escuta, relações de poder e inclusão. Esses documentos oferecem

referências para organizar atividades reflexivas e práticas; seus objetivos declarados não equivalem a resultados comprovados sobre redução de conflitos ou burnout. A apropriação dessas propostas na EPT requer discussão de episódios de avaliação, trabalho em equipe e convivência, com atenção às responsabilidades e às assimetrias presentes nas relações educativas.

A passagem do autocuidado às relações educativas explicita a ponte com [IE_CNV_26c]. A IE pode contribuir para reconhecer os estados emocionais envolvidos em um conflito, enquanto a CNV oferece uma orientação para expressá-los e escutar o outro. A sinergia entre ambas é aqui concebida como mediação possível entre compreensão emocional, resposta comunicacional e construção de vínculos favoráveis ao pertencimento. Na EPT, essa articulação permite problematizar dificuldades de participação e sustentar o diálogo sobre a continuidade dos estudos, em conjunto com os demais apoios necessários à permanência. É essa base relacional que orienta o eixo seguinte: a incorporação da IA precisa ser examinada segundo sua contribuição para a aprendizagem e para a qualidade das relações, mantendo o julgamento pedagógico sob responsabilidade humana.

3.3 Inteligência Artificial e os desafios éticos da formação humana

A expansão da IA na educação coloca desafios éticos que exigem uma formação

docente crítica e reflexiva (Fonseca, 2026). Na EPT, essa discussão envolve avaliar a pertinência das aplicações aos conhecimentos profissionais e às situações de aprendizagem. Saber operar uma ferramenta é apenas uma dimensão do processo. A formação precisa criar condições para examinar o que é produzido, quais pressupostos orientam as respostas e quem assume responsabilidade por seu uso. O valor educativo de uma aplicação depende do julgamento sobre sua contribuição à compreensão, à autonomia e à participação dos estudantes.

O referencial da UNESCO elaborado por Miao e Cukurova (2024) articula centralidade humana, ética, fundamentos e aplicações da IA, pedagogia e aprendizagem profissional. O documento ressalta os direitos docentes e a preservação de sua responsabilidade educativa, oferecendo critérios para a formação e para a decisão sobre usos educacionais. Nessa perspectiva, a agência do professor envolve compreender as possibilidades da tecnologia e conservar condições para avaliar, modificar ou recusar aplicações inadequadas. A orientação institucional deve, portanto, combinar desenvolvimento de competências e suporte às decisões pedagógicas.

Na perspectiva aqui proposta, a IA pode apoiar a elaboração de materiais e a exploração de alternativas didáticas, desde que o professor disponha de tempo para conferir conteúdos, contextualizar exemplos e avaliar

sua adequação. Em um curso técnico, uma resposta aparentemente plausível precisa ser confrontada com conhecimentos científicos e requisitos da atividade profissional estudada. Do mesmo modo, dados sobre participação não autorizam inferir necessidades emocionais ou trajetórias pessoais sem diálogo. A formação continuada deve oferecer oportunidades para esse exame, inclusive para reconhecer situações em que o recurso não acrescenta valor pedagógico. A decisão de utilizar IA precisa permanecer vinculada ao propósito da atividade e às condições de acesso dos estudantes.

O World Economic Forum (2025) situa mudanças tecnológicas e necessidades de qualificação no horizonte das transformações do trabalho. Por expressar perspectivas de empregadores, esse relatório contribui para contextualizar o debate, sem substituir a definição educacional das finalidades da EPT. Em diálogo com [IA_26d], a IA deve ser compreendida como ferramenta a serviço da humanização, não como substituta do humano. Sua articulação com a IE e a CNV exige avaliar a contribuição dos recursos digitais à aprendizagem, à autonomia e ao diálogo. A promessa de eficiência precisa ser confrontada com o trabalho adicional de conferir materiais, acompanhar estudantes e responder por decisões, para que a inovação não legitime a intensificação da jornada.

4 ARTICULAÇÃO PROPOSTA: A FORMAÇÃO QUE CUIDA DE QUEM ENSINA - DIRETRIZES PARA UMA AMPLA FORMAÇÃO CONTINUADA HUMANIZADA

A articulação entre autoconhecimento, bem-estar docente e as competências de IE, CNV e IA constitui um movimento de fechamento do ciclo teórico proposto. Com base nessa premissa, propõem-se as seguintes diretrizes para a formação continuada humanizada na EPT. As orientações articulam atividades formativas e decisões institucionais, devendo integrar o planejamento do trabalho, contar com participação docente e ser acompanhadas quanto às condições efetivamente oferecidas.

4.1 Diretriz 1 — Formação centrada no autoconhecimento e na gestão do estresse

A primeira diretriz estabelece que a formação continuada deve incluir, como eixo estruturante, o desenvolvimento do autoconhecimento e a gestão do estresse. Isso implica oferecer aos professores espaços seguros para reconhecer suas próprias emoções, identificar fontes de estresse e desenvolver estratégias de autorregulação. Garza, Gandolfi e Salcedo (2024) propõem contextualização, vivências, análise de situações e reflexão estruturada no desenho de programas de IE. Esses elementos orientam atividades de análise do trabalho e construção de estratégias de cuidado.

Organizar a análise de situações concretas de trabalho, registros reflexivos e planos de ação que contemplem iniciativas individuais e demandas institucionais. O planejamento deve prever tempo de participação e respeitar os limites de exposição pessoal. Quando houver necessidade de cuidado especializado, a formação deve articular-se aos serviços de apoio, preservando sua finalidade educativa.

4.2 Diretriz 2 — CNV como ferramenta para o autocuidado e as relações interpessoais

A segunda diretriz propõe que a CNV seja abordada não apenas como ferramenta para a comunicação com os alunos, mas como prática de autocuidado. Isso envolve aprender a nomear os próprios sentimentos, reconhecer as necessidades não atendidas e formular pedidos claros para si mesmo e para a instituição. Desenvolver oficinas de observação, escuta e formulação de pedidos a partir de situações de avaliação, orientação e distribuição de tarefas (Rosenberg, 2006). As propostas de formação em conflitos associadas a Mallen (2025), documentadas pelo Wexford Education Centre (2025), e a ementa da Masaryk University (2025) oferecem referências para essa organização.

Trabalhar explicitamente a comunicação de limites e a solicitação de suporte à gestão. A prática deve favorecer pedidos concretos e responsabilidades compartilhadas, com

acompanhamento das respostas institucionais.

O acolhimento de experiências de sofrimento exige respeito, confidencialidade e possibilidade de encaminhamento, sem impor reconciliação ou exposição pública.

4.3 Diretriz 3 — IA como recurso crítico para a formação humana

A terceira diretriz estabelece que a formação continuada deve incluir uma discussão crítica sobre os usos da IA compreendendo seus limites e potencialidades. Oferecer atividades sobre avaliação de respostas, vieses, proteção de dados, autoria e pertinência pedagógica, articuladas à formação crítica tematizada por Fonseca (2026) e ao referencial de Miao e Cukurova (2024). Empregar situações dos cursos para discutir quando a IA contribui para a aprendizagem e quais decisões exigem acompanhamento humano.

Estabelecer espaços de experimentação com suporte técnico e tempo para revisão. A instituição deve definir responsabilidades e assegurar condições de acesso. A avaliação de um recurso precisa considerar também o trabalho necessário para o utilizar, evitando que sua adoção acrescente exigências sem benefício formativo demonstrável.

4.4 Diretriz 4 — Políticas institucionais de valorização e cuidado

A quarta diretriz reconhece que o cuidado com o professor não pode ser uma responsabilidade individual, mas deve ser acompanhado por políticas institucionais de valori-

zação profissional. Incorporar o cuidado ao planejamento institucional, articulando formação, organização da jornada, reconhecimento e apoio em saúde. Prever tempo protegido para os encontros, revisar tarefas administrativas repetitivas e estabelecer canais de acolhimento com respostas acompanháveis. A distribuição de responsabilidades deve ser discutida com os profissionais envolvidos, considerando os riscos e as condições protéticas identificados por Silva e Tolfo (2022).

A implementação exige previsão de recursos, definição de responsáveis e acompanhamento das condições de participação. A satisfação com uma oficina é insuficiente como critério de êxito quando persistem barreiras que impedem aplicar o que foi discutido. O cuidado institucional deve tornar possível a utilização dos conhecimentos desenvolvidos na formação e a revisão das condições que produzem sobrecarga.

4.5 Diretriz 5 — Formação em rede e comunidades de prática

A quinta diretriz propõe a criação de comunidades de prática e redes de apoio entre professores, que permitam a troca de experiências, o compartilhamento de desafios e a construção colaborativa de soluções. Instituir encontros periódicos para analisar problemas, compartilhar recursos e elaborar respostas pedagógicas coletivas. A valorização da colaboração no desenho formativo encontra apoio em Garza, Gandolfi e Salcedo (2024),

enquanto Antonini et al. (2023) oferecem uma referência de problematização participativa do trabalho e da saúde.

Articular professores iniciantes e experientes, áreas técnicas e formação geral, equipes pedagógicas e serviços de apoio. Os encontros devem produzir acordos possíveis, retomados nas reuniões seguintes, sem converter os relatos em instrumentos de avaliação individual. A rede adquire continuidade quando integra a rotina institucional e quando os participantes reconhecem utilidade nas decisões construídas.

5 DISCUSSÃO: IMPLICAÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA HUMANIZADA EM EPT

A principal contribuição da articulação proposta consiste em explicar por que a formação para a humanização precisa incluir as condições de exercício da própria docência. O conhecimento de princípios emocionais, comunicacionais e tecnológicos não assegura sua mobilização no cotidiano. Entre conhecer uma orientação e realizá-la intervêm a história profissional, as relações de trabalho, os recursos disponíveis e as decisões institucionais. A discussão desenvolve essa mediação em três movimentos: a passagem da teoria à prática, a relação entre estrutura e agência e a síntese das cinco produções em torno da docência integral.

5.1 O elo perdido: da teoria à prática

A formação continuada centrada no autoconhecimento e no bem-estar é o elo perdido que conecta a teoria à prática. Essa proposição explicita uma condição frequentemente pressuposta nas abordagens de [IE_26a] e [CNV_26b]: conhecer princípios de autorregulação e diálogo não assegura sua mobilização sob pressão. O professor precisa reconhecer como interpreta situações, quais experiências desencadeiam respostas defensivas e em que circunstâncias necessita de apoio. O autoconhecimento e o bem-estar funcionam, assim, como pré-requisitos práticos para sustentar a presença relacional, entendidos como recursos a desenvolver e condições a assegurar. Não se exige ausência de sofrimento, mas uma organização formativa que permita elaborá-lo e enfrentar suas fontes. A passagem da teoria à prática depende da articulação entre reflexão sobre si, compreensão do contexto e possibilidades de ação.

Na sala de aula da EPT, essa mediação pode ser examinada a partir de situações recorrentes de aprendizagem, sem pressupor uniformidade entre cursos ou públicos. Diante de uma entrega não realizada, por exemplo, o professor precisa decidir como interpretar o episódio, esclarecer critérios e investigar dificuldades. Reconhecer a própria frustração pode abrir espaço para uma intervenção que combine responsabilidade acadêmica e escuta. O objetivo formativo não consiste em suprimir a emoção ou relativizar toda exigência,

mas em tornar a resposta pedagogicamente deliberada. A análise coletiva de um episódio semelhante permite distinguir dificuldades de compreensão, organização, acesso ou participação e discutir encaminhamentos adequados. Esse exemplo constitui uma aplicação analítica da articulação IE–CNV, cuja pertinência deve ser avaliada no contexto concreto.

O bem-estar adquire, nessa perspectiva, uma dimensão temporal e relacional. Planejar uma intervenção, dialogar com um estudante e acompanhar os desdobramentos exigem continuidade de atenção. Quando cada dificuldade acrescenta uma demanda a uma agenda já saturada, o repertório formativo pode permanecer conhecido e pouco mobilizado. A instituição precisa oferecer condições para que o professor experimente, avalie e reformule suas práticas. Antonini et al. (2023), em pesquisa com 21 docentes de uma instituição federal, organizaram cinco círculos de cultura nos quais emergiram pressões, desvalorização e conflitos. A experiência evidencia a possibilidade de transformar dificuldades vividas individualmente em objeto de problematização coletiva. Para a EPT, esse movimento permite relacionar a escuta de si à análise das condições de trabalho, sem reduzir o cuidado a um treinamento de comportamentos.

Uma formação coerente com esse entendimento precisa aproximar experiência, elaboração e acompanhamento. Isso significa

retomar situações discutidas, observar se houve condições para implementar acordos e revisar propostas que se mostraram inviáveis. A qualidade formativa não se esgota na apropriação de um vocabulário sobre emoções; envolve a capacidade de relacioná-lo às decisões pedagógicas e às responsabilidades institucionais. Nesse sentido, o autocuidado tem alcance educativo quando ajuda a estabelecer limites sustentáveis e a reconhecer a necessidade de cooperação. O cuidado oferecido ao professor também possui valor em si mesmo: sua legitimidade não depende de provar que cada ação produzirá ganhos imediatos de desempenho discente. A repercussão pedagógica constitui uma dimensão relevante de um compromisso que é, antes de tudo, dirigido à dignidade do trabalhador.

5.2 Dos limites estruturais às possibilidades de transformação

A formação continuada humanizada, portanto, não substitui as políticas estruturais, mas as complementa, atuando sobre a dimensão pessoal e relacional do trabalho docente. Essa articulação exige compreender dialeticamente as condições institucionais e a ação profissional. A estrutura delimita recursos, distribui tempo e estabelece prioridades, ao mesmo tempo que é interpretada e disputada pelos sujeitos que nela atuam. A subjetividade docente forma-se nessas relações e participa de sua reprodução ou transformação. Um professor capacitado e acolhido pode ampliar

sua capacidade de reconhecer contradições, justificar escolhas e formular demandas coletivas; essa possibilidade depende, contudo, de espaços institucionais em que sua participação produza consequências. A formação adquire potência transformadora quando associa elaboração das experiências e intervenção sobre a organização do trabalho.

O risco de individualização surge quando os programas se concentram em ensinar o professor a suportar exigências que permanecem intocadas. Uma oficina sobre gestão do estresse, oferecida fora da jornada e acompanhada por novas tarefas comprobatórias, pode reproduzir a contradição que pretende enfrentar. De modo semelhante, propor CNV sem permitir a expressão de discordâncias institucionais restringe seu alcance à conformidade comportamental. A distinção entre cuidado e adaptação exige observar quem define os problemas, quem dispõe de poder para enfrentá-los e quais respostas são efetivamente assumidas pela gestão. As percepções de proteção e risco identificadas por Silva e Tolfo (2022) reforçam a pertinência dessa análise conjunta. Como implicação da presente proposta, a participação docente deve alcançar o planejamento, a execução e a revisão da formação.

A agência pode adquirir expressão coletiva em decisões delimitadas: negociar prioridades de avaliação, compartilhar materiais, tornar explícita a distribuição de orientações e

estabelecer fluxos de encaminhamento de demandas estudantis. Essas ações são aqui apresentadas como possibilidades de organização, não como soluções universais ou substitutos de financiamento e políticas de pessoal. Seu potencial depende do reconhecimento institucional dos acordos e de sua continuidade. A interlocução entre pares evita que a dificuldade seja interpretada apenas como incapacidade individual e permite identificar problemas comuns. A experiência de Antonini et al. (2023) contribui para compreender essa problematização participativa, respeitados seus limites de contexto. O professor capacitado e acolhido amplia sua margem de ação quando pode construir respostas com outros e obter respaldo para implementá-las.

A avaliação da proposta deve acompanhar essa articulação entre desenvolvimento pessoal e mudança institucional. Podem ser examinados o tempo assegurado à formação, a possibilidade de participação, a resposta às demandas formuladas, a distribuição de atividades e a percepção de apoio, juntamente com mudanças nas práticas relacionais. Eventuais medidas de bem-estar e exaustão requerem instrumentos adequados, proteção dos participantes e interpretação compatível com o desenho de pesquisa. Indicadores de participação estudantil ou permanência precisam ser analisados com as demais condições da trajetória escolar, sem atribuição automática à formação. A perspectiva dialética implica ad-

mitir, inclusive, que o desenvolvimento crítico dos professores torne conflitos mais visíveis. Essa visibilidade pode expressar ampliação da capacidade de formular problemas e reivindicar condições, e não fracasso do processo formativo.

5.3 Fechando o ciclo: uma docência integral

A articulação entre os cinco artigos revela a complexidade e a integralidade da docência na EPT: (1) a IE como competência estruturante do professor; (2) a CNV como ferramenta comunicacional e relacional; (3) a integração IE+CNV como estratégia de permanência estudantil; (4) a tríade IA+IE+CNV como formação para o estudante do século XXI; e (5) a formação continuada como espaço de cuidado e desenvolvimento do professor. Esse ciclo mostra que a docência humanizada não se reduz a um conjunto de técnicas, mas a uma prática integral que envolve o desenvolvimento pessoal, a qualidade das relações e a capacidade de mediar o encontro entre o técnico e o humano. A formação continuada ocupa uma posição transversal nesse conjunto: oferece condições para que as competências sejam apropriadas, exercidas e revistas. O fechamento do ciclo não estabelece uma sequência universal de etapas, mas explicita a interdependência entre os recursos do professor, suas práticas relacionais e a instituição que sustenta o trabalho educativo.

Essa integração permite formular um critério de coerência para a EPT: o modo de formar o professor precisa expressar os princípios que se espera que ele realize com os estudantes. Uma instituição que valoriza a escuta deve assegurar espaços em que os docentes sejam ouvidos; uma proposta que defende necessidades e pedidos claros deve responder às demandas formuladas; e uma formação crítica em tecnologia deve permitir questionar a pertinência dos recursos adotados. Há, portanto, uma relação entre conteúdo e experiência formativa. O cuidado não se limita a um tema curricular inserido em encontros periódicos, pois também se manifesta nos modos de organizar esses encontros, distribuir oportunidades e acolher divergências. A coerência entre tais dimensões constitui uma condição proposta para que a humanização adquira densidade institucional.

A noção de integralidade também delimita responsabilidades. O professor conserva a centralidade de sua função pedagógica e precisa contar com equipes e serviços que compartilhem o acompanhamento das situações que excedem seu campo de atuação. A aproximação entre IE e CNV não o transforma em responsável exclusivo pela saúde emocional dos estudantes, assim como a formação em IA não o torna responsável isolado pela governança tecnológica da instituição. Uma docência integral articula saberes e reconhece limites profissionais. Na EPT, isso sig-

nifica relacionar rigor técnico, compreensão do contexto e qualidade do vínculo, preservando tanto as exigências de aprendizagem quanto a dignidade dos sujeitos. A humanização não exige dissolver critérios de avaliação; exige que sejam explicitados, pedagogicamente justificados e aplicados com possibilidade de diálogo.

O fechamento do ciclo tem caráter propositivo e investigável. A articulação desenvolvida sugere uma cadeia de mediações: condições institucionais de cuidado favorecem a participação na formação; percursos reflexivos podem ampliar repertórios de interpretação e ação; e a mobilização contextualizada desses repertórios pode qualificar as interações pedagógicas. A permanência estudantil integra esse horizonte, mas depende também de condições materiais, organização curricular e apoios disponíveis. Trata-se de uma síntese analítica a ser examinada empiricamente, sem equivaler à demonstração de uma sequência causal. Seu valor está em explicitar como cada dimensão se relaciona com as demais e quais responsabilidades precisam ser assumidas. A docência integral emerge como orientação para organizar o trabalho educativo em torno da formação humana de estudantes e professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar a formação continuada docente como espaço privilegiado para o desenvolvimento do autoconhe-

cimento e do bem-estar, argumentando que o cuidado com a saúde mental do professor constitui uma condição de sustentação das práticas humanizadas na EPT. A análise desenvolvida indica que a apropriação da IE, da CNV e do uso crítico da IA depende de mediações que ultrapassam a oferta de conteúdos. O professor necessita de tempo para aprender e refletir, apoio para enfrentar dificuldades e participação nas decisões que afetam sua atuação. O impacto pedagógico do cuidado reside em ampliar as condições para intervenções deliberadas, vínculos respeitosos e acompanhamento contextualizado da aprendizagem.

As cinco diretrizes propostas — formação centrada no autoconhecimento e na gestão do estresse; CNV como ferramenta de autocuidado; IA como recurso crítico para a formação humana; políticas institucionais de valorização e cuidado; e formação em rede e comunidades de prática — oferecem um caminho concreto para a implementação da formação continuada humanizada na EPT. Essas diretrizes não são exaustivas, mas representam um ponto de partida para o debate sobre como a formação docente pode contribuir para a construção de uma EPT mais humana e inclusiva.

Os limites da revisão incluem a heterogeneidade das fontes, a confirmação documental incompleta de parte da bibliografia e a ausência de avaliação de um programa pró-

prio de formação. Pesquisas futuras poderão investigar experiências concretas em diferentes contextos da EPT, combinando relatos docentes, observação das práticas e análise das condições organizacionais. Estudos longitudinais e, quando viáveis, comparativos poderão examinar mudanças no bem-estar, na exaustão e nas relações educativas. A investigação dos efeitos sobre a permanência estudantil deverá considerar suas múltiplas determinações, distinguindo associações de relações causais.

Responder à pergunta sobre quem cuida de quem ensina implica reconhecer uma responsabilidade coletiva. Instituições, equipes e professores precisam participar da construção de condições que tornem o cuidado realizável e contínuo. A formação continuada, portanto, não pode ser um espaço burocrático, mas um lugar de cuidado e desenvolvimento integral do professor. Sua legitimidade também decorre do reconhecimento da dignidade de quem ensina, para além dos benefícios esperados para os estudantes. Ao incluir o docente entre os sujeitos do cuidado, a EPT pode aproximar a qualidade das relações educativas das condições concretas em que são produzidas, articulando conhecimento, trabalho e desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

BOGOVICZ JUNIOR, M. Inteligência emocional na formação docente: competências essenciais para uma prática pedagógica humanizadora. In: **Anais**

do I CONAP, 2026a. ISBN: 978-65-272-2461-7. DOI: 10.29327/1843628.

BOGOVICZ JUNIOR, M. Comunicação não violenta na formação de professores: por uma educação dialógica e humanizadora. In: **Anais do I CONAP**, 2026b. ISBN: 978-65-272-2461-7. DOI: 10.29327/1843628.

BOGOVICZ JUNIOR, M. Docência humanizada na EPT: inteligência emocional e comunicação não violenta como estratégias de permanência. In: **Anais do II CONAP**, 2026c. (no prelo).

BOGOVICZ JUNIOR, M. Inteligência artificial, inteligência emocional e comunicação não violenta: a tríade formativa na educação profissional e tecnológica (EPT). In: **Anais do II CONAP**, 2026d. (no prelo).

FERREIRA, A. B.; LOPES, C. R. Inteligência emocional e autoeficácia docente: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. 1-24, 2024.

FONSECA, E. da S. Para além do código: a formação crítica e conectivista no ensino superior de tecnologia na era da inteligência artificial. **RECIMA21**, v. 7, n. 9, 2026. DOI: 10.47820/recima21.v7i9.8964.

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

MALLEN, S. Navigating conflict in the school environment: a two-part webinar series. **Donegal Education Centre**, 2025. Disponível em: www.donegaledcentre.ie. Acesso em: 10 ago. 2026.

MASARYK UNIVERSITY. Nonviolent communication for teachers at basic school (Course CJp070). **Faculty of Education**, 2025.

OLIVEIRA, A.; SANTOS, P. A permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 12, n. 2, p. 78-96, 2022.

ROSENBERG, M. B. Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: **Agora**, 2006.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. Emotional intelligence. **Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185-211, 1990.

SANTOS, M. A.; OLIVEIRA, T. R. Inteligência emocional e exaustão docente: uma análise correlacional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, p. 1-18, 2023.

SUKHERA, J. Narrative reviews: a flexible methodology for health professions education research. **Perspectives on Medical Education**, v. 11, p. 22-28, 2022.

UNESCO. Guidelines for the use of AI in education. Paris: **UNESCO Publishing**, 2024.

UNESCO-IBE. Socio-emotional learning in vocational education and training. Geneva: **UNESCO-IBE**, 2024.

WORLD ECONOMIC FORUM. The future of jobs report 2025. Geneva: **WEF**, 2025.

ANTONINI, Fabiano Oliveira et al. Reflexões sobre a saúde mental do professor: possibilidades para promover a saúde do trabalhador. **Enfermagem em Foco**, v. 14, e-202354, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2023.v14.e-202354>.

GARZA, Astrid; GANDOLFI, Franco; SALCEDO, Jorge. Important aspects to consider for designing and implementing an emotional intelligence educators training program in Mexico. **Journal of Law and Sustainable Development**, v. 12, n. 5, e3599, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55908/sdgs.v12i5.3599>.

GERACI, Alessandro; DI DOMENICO, Laura; INGUGLIA, Cristiano; D'AMICO, Antonella. Teachers' emotional intelligence, burnout, work engagement, and self-efficacy during COVID-19 lockdown. **Behavioral Sciences**, v. 13, n. 4, 296, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs13040296>.

MIAO, Fengchun; CUKUROVA, Mutlu. AI competency framework for teachers. Paris: **UNESCO**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.

SILVA, Milena Garcia da; TOLFO, Suzana da Rosa. Processos psicossociais, saúde mental e trabalho em um instituto federal de educação. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 47, e13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6369/22620pt2022v47e13>.

SUKHERA, Javeed. Narrative reviews: flexible, rigorous, and practical. **Journal of Graduate Medical Education**, v. 14, n. 4, p. 414-417, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-22-00480.1>.

VALENTE, Sabina; LOURENÇO, Abílio; AMARO, Pedro. Inteligência emocional como competência essencial na formação de professores. **Aprender**, n. 46, p. 16-31, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58041/aprender.200>.

WEXFORD EDUCATION CENTRE. Navigating conflict for teachers in the school environment part 1. **Wexford: Wexford Education Centre**, 2025. Formação conduzida por Sorcha Malen. Disponível em: <https://www.ecwexford.ie/cpd-courses/primary-courses/4982-navigating-conflict-for-teachers-in-the-school-environment-part-2.html>. Acesso em: 7 set. 2026.