

Educação emocional e profissão docente

EMOTIONAL EDUCATION AND THE TEACHING PROFESSION

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PROFESIÓN DOCENTE

Adriana Salete Loss

Doutora em Educação, professora associada da Universidade Federal da Fronteira Sul
<https://orcid.org/0000-0001-5576-0929> ; E-mail: adriloss@uffrs.edu.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral analisar as potencialidades da autoformação no âmbito da educação emocional, considerando seus desdobramentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. O estudo fundamenta-se na promoção de práticas autoformativas orientadas ao cuidado de si, do outro e da profissão docente, compreendidos como dimensões constitutivas do desenvolvimento profissional. No percurso metodológico, adotou-se a abordagem da pesquisa-formação, desenvolvida por meio da realização de nove oficinas pedagógicas. O estudo contou com a participação de vinte integrantes do Grupo de Pesquisa em Educação Emocional, coordenado pela autora desde 2016, envolvendo sujeitos vinculados a diferentes níveis e contextos de atuação docente. Os resultados evidenciam que o cuidado de si, do outro e da profissão configura-se como um processo contínuo e dinâmico, intrinsecamente relacionado aos processos de humanização e à construção da identidade docente, contribuindo para a qualificação do desenvolvimento profissional dos participantes.

Palavras-chave: educação emocional; formação de professores; práticas autoformativas; desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

This article aims to analyze the potential of self-directed learning in the context of emotional education, considering its implications for both initial and continuing teacher training. To this end, the study is based on the promotion of self-directed learning practices oriented towards self-care, care for others, and care for the teaching profession, understood as constitutive dimensions of professional development. Regarding the methodological approach, the research-training approach was adopted, developed through the implementation of nine pedagogical workshops. The study involved twenty members of the Research Group in Emotional Education, coordinated by the author since 2016, including subjects linked to different levels and contexts of teaching practice. The results show that self-care, care for others, and care for the profession are configured as a continuous and dynamic process, intrinsically related to the processes of humanization and the construction of teacher identity, contributing to the qualification of the participants' professional development.

Keywords: emotional education; teacher training; self-directed learning practices; professional development.

RESUMEN

Este artículo analiza el potencial del aprendizaje autodirigido en el contexto de la educación emocional, considerando sus implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado. Para ello, el estudio se basa en la promoción de prácticas de aprendizaje autodirigido orientadas al autocuidado, el cuidado de los

demás y el cuidado de la profesión docente, entendidos como dimensiones constitutivas del desarrollo profesional. En cuanto al enfoque metodológico, se adoptó el enfoque de investigación-formación, desarrollado mediante la realización de nueve talleres pedagógicos. El estudio contó con la participación de veinte miembros del Grupo de Investigación en Educación Emocional, coordinado por la autora desde 2016, incluyendo sujetos vinculados a diferentes niveles y contextos de la práctica docente. Los resultados muestran que el autocuidado, el cuidado de los demás y el cuidado de la profesión se configuran como un proceso continuo y dinámico, intrínsecamente relacionado con los procesos de humanización y construcción de la identidad docente, contribuyendo a la cualificación del desarrollo profesional de los participantes.

Palabras clave: educación emocional; formación del profesorado; prácticas de aprendizaje autodirigido; desarrollo profesional.

INTRODUÇÃO

A formação do humano, em suas múltiplas dimensões — pessoal, emocional, social, política, profissional e ética — constitui-se em um processo dinâmico, marcado por movimentos contínuos e descontínuos de aprender e desaprender, construir e desconstruir. Nesse contexto, o papel das instituições educacionais torna-se fundamental, uma vez que lhes cabe promover espaços e processos formativos que favoreçam o desenvolvimento integral e profissional dos sujeitos. Mais do que oferecer formações pontuais, tais instituições devem fomentar uma rede participativa de socialização de experiências e saberes, criando oportunidades de diálogo e reflexão coletiva. É nesse horizonte que se situam as comunidades de aprendizagem, compreendidas como grupos colaborativos e permanentes, que compartilham e interrogam criticamente as suas práticas, orientados pela busca de sentido, pela aprendizagem e pelo desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, o presente estudo fundamenta-se na metodologia da pesquisa-formação, a partir da qual foram desenvolvidas nove oficinas pedagógicas organizadas em três módulos temáticos: “Cuidar de si, cuidar do outro e cuidar da profissão”, cada um composto por três oficinas. As vivências autoformativas foram concebidas como espaços de autopercepção, autorreflexão, sensibilização e análise crítica das relações humanas no cotidiano docente, permitindo a construção de um percurso formativo marcado pela experiência e pela reflexão compartilhada.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar a potencialidade da prática autoformativa para o desenvolvimento da Educação Emocional na formação inicial e continuada de professores. O estudo foi desenvolvido com vinte (20) participantes do

Grupo de Pesquisa Educação Emocional (GRUPEE).

A formação inicial e continuada como ato de cuidar de si, do outro e da profissão constitui-se como um movimento contínuo de humanização e construção identitária docente, reafirmando a necessidade de repensar a formação de professores sob uma perspectiva integral e sensível às dimensões humanas do educar.

AUTOFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO EMOCIONAL

A profissão docente, bem como outras no campo educativo, requer um trabalho interativo, cujo objeto de tarefa é o próprio ser humano. Essas profissões distanciam-se dos aspectos mecânicos do trabalho industrial, uma vez que “as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (Tardif; Lessard, 2012, p. 20). Neste sentido, o trabalho pedagógico é caracterizado pela sua dinamicidade e interações constantes. A sua prática necessita de aspectos previamente estabelecidos que são constituintes e fundamentais para estas interações, pois “o professor não apenas interage com os alunos, mas também busca com eles atingir fins e visa alguns resultados” (Tardif; Lessard, 2012, p. 280).

Desse modo, no contexto educacional, é fundamental o diálogo interativo e reflexivo sobre conhecimentos, experiências e saberes para lidar com a complexidade das relações humanas e os desafios profissionais da contemporaneidade. Nesse viés, é importante que os espaços educativos promovam uma cultura de formação profissional problematizadora (Freire, 1981) em que, conforme Sacristán (2003), possamos ir além da pedagogia moderna, que enfatiza a metodologia do aprender a aprender, para a pedagogia que utiliza uma metodologia provocativa, instigando a capacidade do sujeito de transformar as formas de pensar as diferentes situações de aprendizagem. Uma cultura problematizadora busca uma prática pedagógica voltada ao aprender a ser, a relacionar-se, a conviver, a aprender e a desaprender com as experiências e os conhecimentos construídos. De acordo com Nóvoa (1992, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas

e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Nesse viés, é importante destacar o conceito de Galvani (2002), para quem a autoformação não é um processo isolado, caracterizando-se como um egoformação, mas um componente da formação que considera três polos: o si (autoformação), os outros (heteroformação), as coisas (ecoformação). Assim, para dinamizar processos formativos com foco nos três eixos mencionados, é crucial a utilização das metodologias de investigação-ação e de investigação-formação. Essas metodologias possibilitam presentificar as subjetividades por meio do diálogo das experiências e da projeção de ações transformativas. Nessa direção, as instituições educacionais necessitam “[...] (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais [...]” (Nóvoa, 1992, p. 25), constituindo, assim, uma rede participante de socialização das experiências e saberes.

Nessa perspectiva, os processos autoformativos configuram-se em ação de autoconhecimento e de autotransformação, processos que ocorrem, simultaneamente, na relação com o outro e promovem a construção de novas experiências, nova maneira de ser, de sentir, de significar, de relacionar-se e de agir. A autoformação ocorre por meio da socialização das experiências interiorizadas, seguidas da autorreflexão. Nesse viés,

durante os encontros vivenciais o sujeito é mobilizado a apresentar o conhecimento de si por meio de recordações relativas a atividades, contextos e situações, encontros, pessoas significativas, acontecimentos pessoais, sociais, culturais ou políticos; recordar-se de si para si mesmo, numa partilha com outros, bem como na diferenciação e na identificação com as recordações dos outros (Josso, 2004, p. 68).

Dessa maneira, nos espaços laborais, de modo especial no contexto educacional, é importante a construção de propostas para a escuta sensível das experiências e dos saberes dos sujeitos. A escuta, nas relações interpessoais, pode ocorrer em diferentes modalidades, em encontros, em grupos focais, em sessões, em seminários e em ateliês que provoquem as narrativas dos participantes. A provocação para as narrativas pode dar-se a partir da utilização da arte, de diálogos temáticos, de entrevistas semiestruturadas, entre outros.

Nesse viés, entende-se o escutar, conforme Freire (1996, p. 119), isto é: “Escutar é obviamente algo que vai além da capacidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”. A escuta sensível no contexto educacional volta-se para a humanização das relações intra e interpessoais, na perspectiva da acolhida empática das emoções e dos sentimentos de si e dos outros, sem julgamentos e preconceitos. É a abertura sensível para o diálogo e para a ação cooperativa nos atos educativos e formativos.

Nessa direção, torna-se possível a vivência de situações autoformativas para o desenvolvimento emocional. A permanente abertura ao diálogo e à escuta sensível para a promoção da autorreflexão e reflexão crítica sobre a maneira de ser e conviver. Pois, como afirma Damásio (2013), a emoção é responsável por gerir nosso ser, nosso estar e nosso fazer.

A educação emocional vai além do desenvolvimento de habilidades, ela é o caminho para a abertura ao aprender sobre o Eu na relação com o outro, na busca permanente da transformação pessoal. Para Casassus (2009, p. 48): “a educação emocional é um caminho que nos leva a observar as memórias e situações com o objetivo de compreender de onde surgem nossas reações e de conseguir que cada um possa viver suas emoções de maneira produtiva, no seu estado mais vital, sentindo a vida”.

Por fim, a educação emocional constitui-se como um processo educativo contínuo, que deve integrar-se à formação de professores para que, de forma consequente, possa refletir-se no currículo escolar. O desenvolvimento profissional docente é, portanto, compreendido como um fenômeno dinâmico e permanente, no qual o professor cresce pessoal e coletivamente, articulando dimensões cognitivas, afetivas e éticas. Neste sentido, o investimento em práticas autoformativas revela-se essencial para a tomada de consciência sobre as emoções e os sentimentos nas relações humanas, fortalecendo o cuidar de si e do outro, e contribuindo para o desenvolvimento ético e estético da profissão docente.

Essa perspectiva dialoga com Suanno (2014, p. 171), que afirma:

Formar cidadãos na sociedade do conhecimento, que atenda às demandas do século XXI, em termos de ética e corresponsabilidade na organização e construção de ambientes de desenvolvimento pessoal, social, ambiental e planetário, deve ser uma atividade que se utiliza da criatividade, para resgatar o

humano, a cidadania planetária, a ecoformação, a partir da educação baseada no ser humano, na vida, na mediação social e, com o olhar voltado também para a escola, aliada na formação do indivíduo, nas relações pedagógicas e didáticas. Há de se ressignificar as concepções e práticas educacionais e de formação (inicial e continuada) e redimensionar os espaços e tempos e modos de aprender, além de ampliar os estudos sobre os espaços, presenciais e virtuais de aprendizagem e formação.

Assim, ressignificar concepções e práticas de formação, bem como redimensionar os espaços e os tempos de aprender, torna-se um imperativo para uma educação integral e emocionalmente comprometida com a vida e com as relações que sustentam o ato educativo.

A PESQUISA-FORMAÇÃO: percurso metodológico

A pesquisa-formação, inspirada nos estudos de Josso (2004) sobre Histórias de Vida e processos de autoformação de adultos, tem como propósito mobilizar os participantes para a autorreflexão e a reflexão crítica acerca de diferentes situações que permeiam as relações humanas e o contexto do trabalho docente. Desse modo, a pesquisa-formação

[...] inscreve-se na corrente das metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos atores ou, mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam (Josso, 2004, p.185-186)

Assim posto, com o objetivo de testar empiricamente o arcabouço teórico anteriormente apresentado e analisar a relevância da temática educação emocional no contexto educacional, realizou-se, entre março a novembro de 2025, uma pesquisa-formação com um grupo composto por vinte (20) participantes, membros GRUPEE.

Metodologicamente, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois objetiva entender um problema específico, que envolve diferentes sujeitos em seu contexto, explorando as suas percepções, desejos e necessidades do cotidiano. Segundo Minayo (2004), por meio da pesquisa, busca-se suprir ou compreender uma interrogação, uma inquisição, que precisa ser contestada, a fim de contribuir para a

ampliação do conhecimento, primordialmente, em uma esfera científica.

Além disso, a proposta deste trabalho inscreve-se no âmbito da pesquisa bibliográfica e de campo, sob uma abordagem descritivo-interpretativa. Entende-se o “[...] campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir de concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação” (Neto, 2004, p. 53).

Assim compreendida, a investigação é constituída por uma perspectiva interpretativa e analítica, apoiada em processos autoformativos organizados em oficinas com narrativas, registros e notas de campo, mediante a qual se buscou identificar as possibilidades práticas da inserção da educação emocional na formação de professores.

Etapas e procedimentos metodológicos

A metodologia de execução foi composta pelas fases que estão expostas a seguir.

1. Revisão da literatura do tema formação de professores e educação emocional.
2. Pesquisa de campo.

O estudo empírico deu-se mediante a metodologia da pesquisa-formação, em que os participantes são convidados por etapas a produzir pensamentos sobre si mesmos e sobre o outro. Dessa forma, as etapas que configuram a pesquisa-formação, de acordo com Josso (2004) são: a apresentação da proposta, as informações, a discussão e negociação, a narrativa oral e os comentários e análises das narrativas escritas.

O estudo empírico foi desenvolvido à luz da metodologia da pesquisa-formação, na qual os participantes são convidados a elaborar reflexões acerca de si mesmos e do outro, em um movimento contínuo de implicação e (auto)análise. Nessa perspectiva, a pesquisa-formação configura-se como um dispositivo formativo que articula produção de conhecimento e desenvolvimento pessoal-profissional. Conforme sistematizado por Josso (2004), as etapas que estruturam a pesquisa-formação compreendem: (i) a apresentação da proposta; (ii) o compartilhamento de informações; (iii) a discussão e negociação dos percursos formativos; (iv) a produção de narrativas orais; e (v) os comentários e as análises das narrativas escritas, constituindo um processo dialógico, reflexivo e interpretativo.

Desse modo, o desenvolvimento da pesquisa deu-se a partir de oficinas de autoformação organizadas com atividades pedagógicas como: dinâmicas individuais e grupais de reflexão, técnicas diversas para mobilizar os participantes às narrativas. Elas foram desenvolvidas basicamente a partir de duas etapas: a narrativa oral e a narrativa escrita, com socialização, comentários e análises. Igualmente, é importante registrar que os módulos formativos das oficinas foram: O cuidar de si; O cuidar do outro; O cuidar da profissão. Cada módulo foi organizado com três propostas de oficinas autoformativas.

Neste sentido, as oficinas de autoformação nos princípios de Josso (2007, p. 415-416), na abordagem biografia educativa ou formativa, requerem:

- a) O trabalho com “as questões da identidade, expressões de nossa existencialidade, através da análise e da interpretação das histórias de vida escritas, permite colocar em evidência a pluralidade, a fragilidade e a mobilidade de nossas identidades ao longo da vida”.
- b) Que abordemos “a vida das pessoas na globalidade de sua história, as variações dos registros nos quais elas se exprimem, e as múltiplas facetas que elas evocam de seu percurso, é realmente difícil não tomar consciência das sinergias positivas ou negativas entre as dimensões psicossomáticas, por exemplo, que intervêm na expressão evolutiva da existencialidade e, assim, da identidade”.

Durante a realização das oficinas, foram coletados os registros escritos e as narrativas orais. Para a coleta das narrativas orais, de forma mais fidedigna, a pesquisadora utilizou como recurso a gravação dos encontros. Após cada oficina efetivada, a pesquisadora realizou a descrição das experiências pontuando, assim, os aspectos significativos das narrativas orais e escritas, com o propósito de contribuir pedagogicamente para que a educação emocional possa estar presente na formação de professores.

A coleta das narrativas consiste em um processo que oportuniza ao pesquisador compreender, com bastante detalhamento, o que os participantes pensam e como desenvolvem os seus quadros de referência. Para tanto, o investigador precisa estar por um tempo maior com os sujeitos como forma de apreender os seus pontos de vista, impressões, perspectivas (Bogdan; Biklen, 1994). Neste sentido, cabe destacar que, em todas as etapas da investigação, especialmente nas oficinas das atividades autoformativas, foram realizadas minuciosas descrições das atividades de cada encontro, salientando-se aspectos predominantes nas discussões, desafios manifestados pelos participantes, as suas reflexões e impressões relativas à abordagem formativa que estavam

experimentando. Essas observações e registros compuseram as notas de campo, concebidas como “relatos escritos daquilo que o investigador vê, ouve, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan; Biklen, 1994; p. 150). Assim, seguem os objetivos específicos do estudo em relação aos procedimentos de recolha de dados, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Objetivos e procedimentos de recolha de dados

Objetivos	Procedimentos da recolha de dados
Revisar a literatura sobre o tema em discussão.	- Pesquisa bibliográfica.
Divulgar a formação continuada.	- Realização das inscrições para a participação das atividades do GRUPEE.
Desenvolver os módulos autoformativos para a reflexão sobre o cuidar de si, do outro e da profissão.	- Observação Participante; - Notas de Campo do investigador; - Transcrições de áudio e/ou vídeo.
Analisar as narrativas orais e escritas.	- Análise dos dados emergentes da pesquisa de campo, com foco na educação emocional da profissão docente.

Fonte: Elaborado pela autora

As transcrições foram examinadas por meio da identificação de categorias recorrentes e particulares (não recorrentes) em cada módulo proposto. As narrativas, por sua vez, foram interpretadas à luz da abordagem hermenêutica, buscando compreender os sentidos e os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências formativas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM AS OFICINAS DE AUTOFORMAÇÃO: Educação emocional na perspectiva do cuidar de si, do outro e da profissão

“Cuidar do Ser é a grande tarefa da vida” (Boff, 2012, p.63)

As oficinas de autoformação representaram espaços de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes, possibilitando aos participantes revisitar as suas trajetórias pessoais e profissionais à luz da educação emocional. A proposta, fundamentada na pesquisa-formação (Josso, 2004), buscou articular o autoconhecimento, a empatia e a

reflexão crítica sobre o fazer docente, considerando o cuidar como eixo estruturante da formação humana e profissional, reconhecendo

[...] o cuidado como um modo-de-ser essencial, sempre irreduzível à outra realidade anterior. É uma dimensão frontal, originária, ontológica, impossível de ser totalmente desvirtuada. [...]. O cuidado entra na natureza e na constituição humana. [...]. Sem o cuidado, o ser humano deixa de ser plenamente humano (Boff, 1999, p. 13).

Sob essa perspectiva, o cuidado ultrapassa o âmbito das relações interpessoais e assume um papel central na formação humana e na educação. Dessa maneira, pode ser concebido como novo paradigma educativo, capaz de orientar práticas pedagógicas pautadas na conscientização, na sensibilidade e na libertação, promovendo processos formativos que integram razão e emoção, ética e solidariedade. Nessa direção, o cuidado torna-se fundamento para uma educação humanizadora, comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito e com a transformação das relações consigo, com o outro e com o mundo.

A partir das experiências vivenciadas nas oficinas, emergiram categorias de análise que expressam os principais movimentos formativos observados no processo de autoformação, organizadas em torno das dimensões do cuidar de si, do outro e da profissão.

a) Cuidar de Si: a autoformação e a consciência emocional

O módulo 1 relaciona-se à dimensão da autoformação proposta por Josso (2004), em que a pessoa reflete sobre a sua própria história e sobre como as suas experiências emocionais influenciam a sua prática docente. Assim, o primeiro módulo das oficinas foi dedicado à dimensão do cuidar de si, tendo como foco o processo de autoconhecimento e o reconhecimento das próprias emoções. Os participantes foram convidados a elaborar narrativas de vida, nas quais expressaram sentimentos, desafios e aprendizados construídos ao longo de suas trajetórias docentes.

Os relatos evidenciaram que, ao refletirem sobre as suas histórias, muitos professores identificaram padrões emocionais recorrentes, bem como as estratégias pessoais utilizadas para lidar com situações de estresse e sobrecarga emocional no

cotidiano escolar. A autorreflexão possibilitou a tomada de consciência acerca da importância do equilíbrio emocional para o exercício da docência, conforme uma participante ressaltou: *“Aprendi que preciso cuidar de mim, olhar para mim e reconhecer o que sinto.”*

Evidenciou-se que o módulo promoveu o despertar de uma atitude de maior autocompaixão, permitindo que as participantes reconhecessem o autocuidado não apenas como necessidade pessoal, mas como parte integrante do processo de formação humana e profissional. Nesse sentido, a reflexão dialoga com a perspectiva de Damásio (1996), que contesta a separação cartesiana entre razão e emoção, que se acha expressa no *“Penso, logo existo”*, propondo o *“Sinto, logo existo”* como fundamento da existência humana. Para o autor, sentir antecede o pensar, uma vez que emoções e sentimentos são constitutivos da consciência e orientam as decisões e as ações humanas. Assim, a valorização do sentir no processo formativo amplia a compreensão do cuidado de si, articulando emoção, razão e ética como dimensões indissociáveis da docência e da condição humana.

Ao refletir sobre o cuidar de si, a contribuição de Casassus (2009) é essencial para compreender a educação como um processo que ultrapassa a racionalidade instrumental e técnica, reconhecendo a dimensão emocional como constitutiva do ser humano e, portanto, da ação educativa. Para o autor, a escola moderna foi construída sob o domínio da razão e da objetividade, relegando o sentir a um plano secundário. Essa dicotomia entre razão e emoção produziu uma formação fragmentada, que separa o sujeito que pensa daquele que sente.

Nesse contexto, cuidar de si implica recuperar o valor do sentir como via de conhecimento e de autocompreensão. Casassus (2009) propõe a integração entre o cognitivo e o emocional, afirmando que o processo educativo deve favorecer a consciência das próprias emoções e a capacidade de reconhecer os seus efeitos nas relações interpessoais e nas práticas profissionais. A autoformação, portanto, não se reduz à aquisição de saberes teóricos, mas envolve o exercício reflexivo de perceber-se como sujeito emocional, com limites, fragilidades e potencialidades.

As experiências vivenciadas nas oficinas de autoformação confirmam essa perspectiva, uma vez que os participantes, ao revisitarem as suas trajetórias pessoais,

reconheceram que o equilíbrio emocional e o autocuidado são condições indispensáveis para o exercício saudável da docência. Nessa direção, é fundamental enfatizar que o desenvolvimento emocional constitui um ato ético e político, pois o professor que se conhece e cuida é mais capaz de estabelecer vínculos autênticos e relações pedagógicas humanizadoras.

Assim, o cuidar de si assume um caráter formativo e emancipador, visto que possibilita ao docente ampliar a sua consciência emocional e compreender que o processo educativo é também um espaço de autotransformação. Reconhecer-se como sujeito sensível, que sente, erra e aprende é o primeiro passo para ressignificar o modo de estar na profissão e para construir práticas pedagógicas mais coerentes com uma educação humanizadora e integral, tal como defende Casassus (2009, p.203): “A educação também resulta das relações que acontecem com as interações entre professores e alunos e as relações são, por definição, emocionais”.

b) Cuidar do Outro: a empatia e as relações interpessoais na docência

O segundo módulo abordou o cuidar do outro, enfatizando o papel da empatia, da escuta e das relações interpessoais na prática docente. As dinâmicas propostas mobilizaram os participantes a refletirem sobre as suas interações com os estudantes, colegas de profissão e a comunidade escolar, reconhecendo a dimensão afetiva e emocional presente em cada relação educativa.

As discussões e as narrativas revelaram que a maioria dos docentes compreende o vínculo afetivo como elemento essencial para o processo de ensino e aprendizagem. Nessa direção, parcela significativa dos participantes evidenciou que o fortalecimento da empatia e da escuta sensível contribui de modo expressivo para a constituição de um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Tais elementos foram recorrentemente associados à qualificação das interações pedagógicas e à mediação de conflitos no contexto educativo. Nesse sentido, uma das participantes afirmou: “Percebi que, quando escuto o estudante com atenção, não apenas o motivo do conflito se resolve mais rapidamente, como também se estabelece uma relação de maior confiança entre nós.”

A análise das narrativas evidenciou, portanto, um avanço na compreensão da dimensão relacional do trabalho docente. O módulo também trouxe à tona os desafios de

lidar com conflitos e emoções no ambiente escolar, salientando a necessidade de práticas de mediação pautadas no respeito e na sensibilidade emocional.

De acordo com Casassus (2009), a dimensão emocional da educação é parte essencial da constituição do ser humano e, por conseguinte, deve atravessar os processos formativos e as relações interpessoais que se estabelecem no ambiente escolar. O autor destaca que educar não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas implica um ato de encontro humano, no qual o professor e o estudante se reconhecem mutuamente como sujeitos de emoções, desejos e histórias.

Nessa perspectiva, o cuidar do outro emerge como prática ética e relacional, que se sustenta na empatia, no respeito e na escuta sensível. Dessa maneira, compreender o outro emocionalmente torna-se condição para o desenvolvimento de uma pedagogia humanizadora e afetiva.

Ao refletir sobre o papel docente, Casassus (2009) propõe que o professor perceba-se como mediador de vínculos e promotor de um clima emocional saudável, capaz de favorecer o pertencimento e a cooperação entre os sujeitos escolares. Essa mediação não ocorre apenas por meio de técnicas pedagógicas, mas pela presença afetiva e empática do educador, que reconhece no outro a sua própria humanidade.

Neste sentido, o cuidado com o outro, na perspectiva da educação emocional, ultrapassa o campo das habilidades socioemocionais para tornar-se prática ética e política, sustentada na solidariedade e na corresponsabilidade. A empatia docente, quando cultivada, transforma o espaço educativo em território de confiança e diálogo, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral das pessoas.

Nessa mesma direção, a perspectiva freireana de educação também se ancora na valorização do humano e na construção de relações dialógicas baseadas no respeito, na escuta e na amorosidade. Para Freire (1996), o ato educativo é um encontro entre sujeitos que se reconhecem como inacabados e abertos à transformação. Nesse encontro, o cuidar do outro configura-se como gesto ético, político e pedagógico, fundamentado na empatia e no compromisso com a dignidade humana.

Freire (1997) defende que o professor precisa estar “aberto à escuta sensível do outro”, compreendendo o diálogo como caminho para a humanização mútua. Desse modo, cuidar do outro implica acolher as suas experiências, emoções e histórias, criando

um ambiente de confiança que potencialize a aprendizagem e a construção do conhecimento. A empatia, nesse sentido, não é apenas uma habilidade afetiva, mas um princípio ético que orienta a prática docente.

Na visão freireana, a educação é um ato de amor e, como tal, requer coragem, sensibilidade e humildade. O educador que se dispõe a cuidar do outro assume uma postura de presença e de compromisso com o desenvolvimento integral de seus estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de saber e de afeto. Esse movimento rompe com práticas autoritárias e abre espaço para uma pedagogia do diálogo e da solidariedade, em que as relações interpessoais tornam-se fonte de crescimento e emancipação.

Desse modo, o cuidar do outro, na docência, ultrapassa o simples exercício de empatia individual: torna-se ato político de resistência e esperança, pois reafirma a crença de que a educação pode humanizar e transformar a realidade.

c) Cuidar da Profissão: o compromisso ético e emocional com o fazer docente

O terceiro módulo concentrou-se no cuidar da profissão, promovendo reflexões sobre o papel do professor, o sentido do trabalho educativo e o compromisso ético e emocional que sustenta a docência. As narrativas e as discussões evidenciaram a relevância da formação continuada como espaço de fortalecimento emocional e de ressignificação da identidade profissional.

Os participantes relataram sentimentos de valorização e pertencimento ao compartilharem as suas experiências, reconhecendo que o diálogo coletivo contribui para o enfrentamento de desafios emocionais, como o cansaço, a desmotivação e a sobrecarga de responsabilidades. Uma das falas destacou: *“Essas oficinas me ajudaram a lembrar por que escolhi ser professora e a reencontrar o prazer em ensinar.”*

A análise das transcrições indicou que o processo formativo favoreceu a reconstrução de sentidos sobre o ser docente, fortalecendo a compreensão de que o cuidado com a profissão envolve tanto o aprimoramento técnico quanto o cultivo de uma postura ética e emocionalmente equilibrada diante das exigências cotidianas da escola.

Ao refletir sobre o compromisso ético-emocional na docência, as proposições de Isabel Baptista (2011) oferecem fundamentos teóricos sólidos para compreender como esse cuidado com a profissão deve ultrapassar o plano técnico, assumindo dimensão

humana, de responsabilidade relacional e de deliberação ética.

Na prática das oficinas de autoformação, essa dimensão manifesta-se quando docentes são convidados a pensar os dilemas cotidianos — escolhas de cuidado, de atenção, de zonas de conflito — não apenas como desafios operacionais, mas como questões morais que demandam valores, integridade e responsabilidade.

O cuidado com a profissão docente exige compreender o fazer educativo como prática ética, emocional e reflexiva. Segundo Baptista (2012), o compromisso profissional do educador ultrapassa a mera execução de tarefas pedagógicas: ele envolve um modo de ser e estar na profissão, em que o sujeito se reconhece como parte de uma rede de relações humanas, institucionais e afetivas, uma vez que, “os desafios éticos da educação social no quadro de uma «ética da hospitalidade» de inspiração levinasiana e aqui estruturada em torno de três valores essenciais, concebidos em articulação dinâmica: acolhimento, responsabilidade e bondade” (Baptista, 2012, p. 45). Assim, o cuidar da profissão implica investir na qualidade das relações e no sentido atribuído ao trabalho docente, sustentando uma coerência entre valores pessoais, atitudes e práticas educativas.

Nessa perspectiva, Baptista (2012) enfatiza que o compromisso ético-profissional não se limita à observância de normas ou regulamentos institucionais, mas se ancora em valores internalizados que orientam decisões e ações cotidianas. O educador que se implica emocionalmente com a sua prática revela consciência de que ensinar é também um ato de cuidado, que demanda presença, sensibilidade e responsabilidade diante do outro. O compromisso ético, como decorrência, nasce da consciência emocional e da capacidade de refletir criticamente sobre o próprio fazer pedagógico.

O cuidar da profissão, quando compreendido sob essa ótica, convoca o professor a olhar para si como sujeito em permanente formação, necessitando de espaços de escuta, apoio institucional e autoformação. Nessa direção, o fortalecimento da identidade docente depende da criação de contextos coletivos de formação e diálogo, em que as dimensões cognitiva e afetiva possam integrar-se em uma práxis transformadora.

Desse modo, o compromisso ético e emocional com o fazer docente expressa-se na responsabilidade compartilhada com a escola e com a sociedade, reconhecendo o papel político da educação na construção de uma cultura do cuidado e da solidariedade. O cuidar da profissão torna-se, portanto, um exercício de resistência e esperança, que reafirma a

docência como espaço de humanização, sentido e pertencimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo desenvolvido a partir da pesquisa-formação possibilitou compreender que o cuidar de si, do outro e da profissão configura-se como um processo contínuo de humanização e de construção identitária no exercício docente. Ao longo das oficinas de autoformação, foi possível observar que o compromisso ético-profissional não se reduz à conformidade com normas institucionais, mas envolve valores internalizados que orientam escolhas e decisões, mesmo diante de pressões externas ou de situações de desgaste emocional.

O cuidar emocional da profissão revelou-se, assim, como dimensão essencial da docência, expressa na necessidade de suporte institucional, coletivo e autoformativo que sustente o engajamento e o bem-estar dos professores ao longo do tempo. Tal cuidado materializa-se na valorização da escuta, da empatia e do diálogo, fortalecendo as relações humanas no ambiente escolar e ressignificando o sentido da prática educativa.

As análises das narrativas produzidas evidenciaram que as oficinas de autoformação contribuíram para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a ampliação da consciência reflexiva dos docentes em três dimensões interdependentes: o cuidado consigo mesmos, o cuidado com o outro e o cuidado com a profissão. Os participantes demonstraram avanços no autoconhecimento, na capacidade empática e na reconfiguração do sentido da docência, reconhecendo a educação emocional como eixo estruturante de sua formação pessoal e profissional.

De modo geral, os resultados confirmam o potencial transformador da pesquisa-formação, ao promover a integração entre emoção, experiência e saber docente. Essa metodologia revelou-se um caminho fecundo para repensar a formação de professores, pois possibilita articular o sentir, o pensar e o agir no cotidiano escolar. Assim sendo, reafirma-se que cuidar de si, do outro e da profissão é também um ato ético, político e pedagógico, que sustenta a docência como prática de amor, responsabilidade e compromisso com a vida e com a educação humanizadora.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Isabel. **Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho Docente**. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Cadernos do CCAP – 3: 2011.

BAPTISTA, Isabel. Ética e Educação Social Interpelações de contemporaneidade Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**, núm. 19, 2012, pp. 37-49. Sevilla, España.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar** – Ética do humano-compaixão pela terra. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria dos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

CASASSUS, Juan. **Fundamentos da educação emocional**. Tradução: Liz Zatz. UNESCO. Brasília: Liber Livro, 2009.

DAMÁSIO, António. **O sentimento de si** – Corpo, emoção e consciência. Lisboa: Temas e Debates – Círculo de Leitores, 2013.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALVANI, P. A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo. Triom/Unesco, 2002, p. 95-121. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129707por.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2025.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. In: **Educação**. Porto Alegre/RS, n.3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SACRISTÁN, José Gimeno. **El alumno como invención**. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2003.

SUANNO, João, Henrique. Ecoformação, Transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs.). **O pensar complexo na educação** – Sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOTA:

Financiamento: EDITAL FAPERGS 09/2023- PROGRAMA PESQUISADOR GAÚCHO – PqG
Termo de Outorga: 24/2551-0001470-5

REVISÃO DO ARTIGO

Elaine dos Santos. Mestrado e doutorado em Estudos literários pela Universidade de Santa Maria.

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que foi feito uso da ferramenta de inteligência artificial Scispace para a sistematização das convergências das narrativas.

Recebido em: 27/02/2026
Parecer em: 06/04/2026
Aprovado em: 09/04/2026