

# INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO ENSINO PORTUGUÊS: OPINIÃO E PERCEÇÃO DOS AGENTES EDUCATIVOS

PASCOAL AMARAL

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal  
pascoal.amaral@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-8612-4933>

INÉS FRONTEIRA

Centro de Investigação em Saúde Pública, Comprehensive Health Research Center,  
Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
ines.frenteira@ensp.unl.pt | <https://orcid.org/0000-0003-1406-4585>

GINA TOMÉ

Instituto de Saúde Ambiental, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Europeia, Portugal  
ginatome@sapo.pt | <https://orcid.org/0000-0002-4440-6868>

RUTE AMARAL

Clínica Lusíadas Oriente, Portugal  
rute.amaral.dias@lusiadas.pt | <https://orcid.org/0009-0000-3069-4363>

TATIANA PEREIRA

IAC - Instituto de Apoio à Criança, Portugal  
tatiana.pereira@iacrianca.pt | <https://orcid.org/0009-0006-2184-1695>

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a opinião e percepção dos agentes educativos portugueses sobre a integração da educação socioemocional na escola portuguesa. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a agentes educativos de diferentes níveis do ensino, áreas científicas e regiões de Portugal. Embora a investigação mais recente indique que a educação socioemocional contribui para o sucesso académico, para uma melhor preparação para os desafios da vida, para a proteção da saúde e para criação de ambientes de aprendizagem positivos, em Portugal, a educação socioemocional continua a ser negligenciada. Segundo os participantes no estudo, para a integração da educação socioemocional é necessário alterar os currículos, universalizar e investir no desenvolvimento do conhecimento e nível socioemocional dos docentes, aumentar o suporte social na escola, alterar a organização escolar e transformar o ambiente de discussão e decisão das políticas de educação.

## PALAVRAS-CHAVE

escola; políticas de educação; educação socioemocional; competências socioemocionais; desenvolvimento escolar.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 02,

2024, PP 7-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.33528>

CC BY-NC 4.0

# INTEGRATION OF SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION IN PORTUGUESE EDUCATION: OPINION AND PERCEPTION OF EDUCATIONAL AGENTS

PASCOAL AMARAL

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal  
pascoal.amaral@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-8612-4933>

INÉS FRONTEIRA

Centro de Investigação em Saúde Pública, Comprehensive Health Research Center,  
Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
ines.fronteira@ensp.unl.pt | <https://orcid.org/0000-0003-1406-4585>

GINA TOMÉ

Instituto de Saúde Ambiental, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Europeia, Portugal  
ginatome@sapo.pt | <https://orcid.org/0000-0002-4440-6868>

RUTE AMARAL

Clínica Lusíadas Oriente, Portugal  
rute.amaral.dias@lusiadas.pt | <https://orcid.org/0009-0000-3069-4363>

TATIANA PEREIRA

IAC - Instituto de Apoio à Criança, Portugal  
tatiana.pereira@iacrianca.pt | <https://orcid.org/0009-0006-2184-1695>

## ABSTRACT

This study aims to analyse the opinion and perception of Portuguese educational agents on the integration of socio-emotional education in Portuguese schools. To this end, semi-structured interviews were carried out with educational agents from different levels of education, scientific areas and regions of Portugal. Although the latest research indicates that socio-emotional education contributes to academic success, better preparation for life's challenges, health protection and the creation of positive learning environments, socio-emotional education continues to be neglected in Portugal. According to the participants in the study, in order to integrate socio-emotional education it is necessary to change curricula, universalise and invest in the development of teachers' knowledge and socio-emotional level, increase social support at school, change the school organisation, and transform the environment in which education policies are discussed and decided.

## KEY WORDS

school; education policies; socio-emotional education; socio-emotional skills; school development.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 02,

2024, PP 7-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.33528>

CC BY-NC 4.0

# INTEGRAÇÃO DE LA EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN PORTUGUESA: OPINIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS AGENTES EDUCATIVOS

PASCOAL AMARAL

Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal  
pascoal.amaral@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-8612-4933>

INÉS FRONTEIRA

Centro de Investigação em Saúde Pública, Comprehensive Health Research Center,  
Escola Nacional de Saúde Pública, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
ines.frenteira@ensp.unl.pt | <https://orcid.org/0000-0003-1406-4585>

GINA TOMÉ

Instituto de Saúde Ambiental, Universidade de Lisboa,  
Faculdade de Ciências da Saúde, Universidade Europeia, Portugal  
ginatome@sapo.pt | <https://orcid.org/0000-0002-4440-6868>

RUTE AMARAL

Clínica Lusíadas Oriente, Portugal  
rute.amaral.dias@lusiadas.pt | <https://orcid.org/0009-0000-3069-4363>

TATIANA PEREIRA

IAC - Instituto de Apoio à Criança, Portugal  
tatiana.pereira@iacrianca.pt | <https://orcid.org/0009-0006-2184-1695>

## RESUMEN

Este estudio pretende analizar la opinión y percepción de los agentes educativos portugueses sobre la integración de la educación socioemocional en las escuelas portuguesas. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a agentes educativos de diferentes niveles educativos, áreas científicas y regiones de Portugal. Aunque las últimas investigaciones indican que la educación socioemocional contribuye al éxito académico, a una mejor preparación para los retos de la vida, a la protección de la salud y a la creación de entornos de aprendizaje positivos, en Portugal, la educación socioemocional sigue desatendida. Según los participantes en el estudio, para integrar la educación socioemocional es necesario cambiar los planes de estudio, universalizar e invertir en el desarrollo de los conocimientos y el nivel socioemocional de los profesores, aumentar el apoyo social en la escuela, cambiar la organización escolar, y transformar el entorno en el que se debaten y deciden las políticas educativas.

## PALABRAS CLAVE

escuela; políticas educativas; educación socioemocional; habilidades socioemocionales; desarrollo escolar.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 12, ISSUE 02,

2024, PP 7-29

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.33528>

CC BY-NC 4.0

# Integração da Educação Socioemocional no Ensino Português: Opinião e Perceção dos Agentes Educativos

*Pascoal Amaral<sup>1</sup>, Inês Fronteira, Gina Tomé, Rute Amaral, Tatiana Pereira*

## INTRODUÇÃO

Com o aumento da instabilidade e incerteza da vida (Organização das Nações Unidas [ONU], 2022), tem aumentado a discussão sobre quais são os métodos pedagógicos ou os modelos de aprendizagem que respondem com maior eficácia às necessidades de crescimento e desenvolvimento das crianças e dos jovens, que colmatam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e que contribuem para o desenvolvimento do potencial de cada um, individualmente (Carvalho & Silva, 2017; Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2012). A impulsionar a discussão, encontram-se os efeitos colaterais da pandemia Covid-19. Na sequência do evento pandémico, verificou-se um retrocesso sem precedentes no índice de desenvolvimento humano, com mais de 90 por cento dos países a sofrer um declínio em 2020 ou 2021 (ONU, 2022). Estas alterações, associadas aos dados que demonstram que o ambiente educativo tem impacto sobre o processo de socialização dos estudantes, têm contribuído para que a escola contemporânea seja apontada cada vez mais como uma instituição que deve privilegiar a proteção e a formação das competências cognitivas, sociais e emocionais das crianças e dos adolescentes (DePaoli et al., 2017; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE], 2015; Sorrenti et al., 2020).

Nas últimas décadas, a literatura tem evidenciado que as competências sociais e emocionais contribuem determinantemente para o sucesso na escola e na vida (Heaven & Ciarrochi, 2008; Kotsou et al., 2011) e atuam como fatores de promoção e de proteção da saúde mental e do bem-estar das crianças e dos jovens adultos (Domitrovich et al., 2017; OCDE, 2015; Ruini et al., 2009). Na sequência destes dados, tem-se verificado a expansão da consciência sobre a importância das aprendizagens socioemocionais fazerem parte do percurso escolar e pessoal dos mais jovens.

No seguimento da linha de conceptualização de outros construtos – e.g. inteligência emocional e quadros integrativos –, a aprendizagem socioemocional operacionaliza o funcionamento social e emocional dos indivíduos e tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades que favorecem a sociabilidade, a adaptação a diferentes ambientes, a resolução de problemas, a tomada de decisão, o envolvimento em processos sociocognitivos e o estabelecimento de interações sociais saudáveis (Beauchamp & Anderson, 2010; Moreira et al., 2014). Embora este quadro conceptual não tenha uma definição única e/ou consensual, a aprendizagem socioemocional é passível de ser descrita como o processo que gera nos indivíduos “a capacidade para reconhecer e gerir emoções, resolver problemas eficazmente e estabelecer relações positivas com os outros” (Zins & Elias, 2016).

O desenvolvimento das capacidades sociais e emocionais está associado ao aproveitamento escolar, à regulação emocional, à conduta social e à saúde mental dos

---

<sup>1</sup> Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada-Dafundo, Portugal.



alunos, com enfoque nos comportamentos externalizantes e internalizantes (Carvalho et al., 2019; DePaoli et al., 2017; Moreira et al., 2014; Pinto & Raimundo, 2016; Sorrenti et al., 2020). Durlak et al. (2011) destacam o impacto desta abordagem na diminuição dos comportamentos disruptivos e de risco, e no aumento dos comportamentos pró-sociais. Considerando os ganhos assinalados, a aprendizagem socioemocional é considerada como um modelo promotor do desenvolvimento da consciencialização, empatia, disciplina e organização, e como um incentivo à participação ativa dos jovens na escola e na sociedade (Costa & Faria, 2013).

Para que os estudantes alcancem o almejado sucesso académico, as crianças e os jovens precisam atingir níveis de desenvolvimento positivo num conjunto diversificado de competências de âmbito socioemocional: autonomia, tolerância, responsabilidade, pensamento crítico, respeito, trabalho em equipa, entre outras (Alves et al., 2019; OCDE, 2015). Contudo, na escola portuguesa, e dado o investimento débil na formação socioemocional, tem-se verificado uma carência no desenvolvimento das competências supracitadas e a predominância de problemas comportamentais, tais como a indisciplina, o desinteresse, e os comportamentos agressivos e de risco (Costa & Faria, 2013). Como consequência destes comportamentos, a aquisição global de aprendizagens e a atitude pró-social tem sido prejudicada (Beauchamp & Anderson, 2010).

Recentemente, Oliveira e Muszkat (2021) evidenciaram o impacto positivo dos programas de promoção socioemocional na conduta dos docentes. Como efeito chave, é destacada a redução de comportamentos corretivos, em prol do elogio e do reforço positivo. Para este grupo profissional, verificou-se que o nível socioemocional influencia a dinâmica relacional e a comunicação que os docentes estabelecem com os alunos, o que contribui para o aumento do envolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, melhoria das relações entre estudantes, diminuição dos problemas comportamentais, aumento da tolerância e resistência à frustração, aumento da capacidade de resolução de problemas e prevenção dos comportamentos de oposição (Carvalho et al., 2019; DePaoli et al., 2017; Humphries et al., 2018).

Com o investimento na educação socioemocional, é possível construir comunidades escolares resilientes (Benetti et al., 2019). Por definição, a resiliência é uma resposta adaptativa às adversidades e experiências de vida, e o desenvolvimento desta capacidade permite ao indivíduo ser bem sucedido nos seus objetivos e projetos pessoais, independentemente destes se centrarem no núcleo familiar, nas relações interpessoais ou na escola (Herrman et al., 2011). Com o reforço da resiliência e da adaptabilidade social e emocional das comunidades, os atores educativos terão maior capacidade para resistir às dificuldades quotidianas e para lidar com ambientes desafiantes e diversos.

A nível internacional, atualmente é reconhecida a urgência de integração das aprendizagens socioemocionais nos currículos escolares, através de uma abordagem formal e informal (Carvalho et al., 2019; CASEL, 2012; Durlak et al., 2011; OCDE, 2015). Em Portugal, tem-se observado um aumento gradual do número de programas que visam o desenvolvimento das aptidões socioemocionais em ambiente escolar – e.g. “Anos Incríveis” (A. F. Azevedo et al., 2014; Webster-Stratton, 2016; Webster-Stratton et al., 2012), “Crescer a Brincar” (Graça Pereira & Moreira, 2000), “Devagar Se Vai Ao Longe” (Raimundo, 2013), “Viver as Emoções” (Pereira, 2016), “KidsTalentum” (Santos et al., 2020), “Programa escolas Ubuntu” (A. Azevedo et al., 2023), “Ser Capaz” (Veríssimo et al., 2022), “Hand in Hand” (Kozina, 2020).

Em síntese, atualmente a educação socioemocional é consensualmente reconhecida pelo seu valor educativo, sendo essencial aumentar o investimento na sua disponibilização sistémica e universal (Costa & Faria, 2013; DePaoli et al., 2017; Domitrovich et al., 2017; Humphries et al., 2018). No entanto, em estudos qualitativos que foram realizados com profissionais de educação é denunciada a existência de



inúmeras barreiras para a implementação eficaz de programas, e.g., limitação de tempo dos professores para a preparação de conteúdos, escassa formação e escasso apoio para a implementação dos programas, falta de suporte parental ou insuficiência de recursos pedagógicos (Blewitt et al., 2021; Humphries et al., 2018).

Face ao exposto, o presente estudo tem como objetivos conhecer a opinião dos agentes educativos portugueses sobre o processo de formação das aprendizagens socioemocionais na escola portuguesa, conhecer a perceção destes profissionais sobre a qualidade das relações que são estabelecidas no contexto escolar português, e identificar estratégias para o progresso deste domínio educativo.

## MÉTODO

Foi realizado um estudo de natureza qualitativa, exploratório, de abordagem teórico-empírica e recorte transversal (Gil, 2017). Como método, foram realizadas nove entrevistas individuais a agentes educativos portugueses que participaram no projeto de políticas públicas europeu *Hand in Hand: Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity related career challenges*<sup>2</sup>. Este projeto teve como objetivos principais promover a formação socioemocional junto dos docentes e aumentar a capacidade dos docentes para lidar com contextos educativos diversos e desafiantes (Kozina, 2020). Para além de Portugal, o projeto foi implementado em seis países da União Europeia (Alemanha, Áustria, Croácia, Dinamarca, Eslovénia e Suécia).

## PARTICIPANTES

Os participantes deste estudo foram selecionados por conveniência. Dada a opção por este método de seleção amostral, como critério para a seleção dos elementos não se considerou apenas a disponibilidade dos indivíduos (Yin, 2016), mas também o interesse pelo tema e o nível de conhecimento que foi evidenciado durante as formações práticas. Para se garantir que a análise contemplava diferentes perspetivas de observação do fenómeno, procurou-se construir uma amostra heterogénea, tendo-se considerado os seguintes critérios: sexo, tempo de serviço na escola, nível de ensino em que leciona ou com o qual trabalha, função principal no estabelecimento de ensino e área científica de trabalho. Por fim, para se garantir um nível de conhecimento sólido, também foi considerado como critério pelo menos 20 anos de tempo de serviço. A dimensão final da amostra foi determinada pelo critério de saturação teórica dos conteúdos (Flick, 2018).

## PROCEDIMENTOS, RECOLHA DE DADOS E INSTRUMENTO

Os dados foram recolhidos entre janeiro e março de 2023, através de entrevistas individuais semiestruturadas realizadas por meios telemáticos.

---

<sup>2</sup> <https://handinhand.si/en/home2/>

Para a realização das entrevistas foi utilizado um guião semiestruturado, dividido em duas partes: na primeira parte foi abordada a perceção sobre a experiência de formação em práticas de mente-corpo, e na segunda parte foi abordada a perceção sobre as relações na escola portuguesa – especialmente entre o professor e o estudante e entre os estudantes – e a opinião sobre a integração da educação socioemocional na escola portuguesa. No presente estudo, será analisada a segunda parte das entrevistas, constituída por 8 questões. O guião foi previamente testado com três professores para avaliar a clareza das questões. As questões foram colocadas de forma neutra, simples e clara, e durante as respostas não foram feitos comentários ou realizados julgamentos por parte do entrevistador. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo após a autorização dos entrevistados. Imediatamente após o término das entrevistas as respostas foram transcritas *verbatim*, com transcrição exata do discurso dos participantes, inclusão das marcas de oralidade e registo das manifestações emocionais e corporais mais relevantes (Halcomb & Davidson, 2006), e foi realizado um resumo de cada entrevista. As entrevistas foram todas realizadas por PA, aluno do sexo masculino, doutorando em Educação (especialidade em Educação para a Saúde) e mestre em Saúde Pública e Desenvolvimento que integrou a equipa do projeto, sendo responsável por parte da sua implementação.

O primeiro contacto com os participantes foi realizado via e-mail, tendo nesse momento sido apresentados os objetivos do estudo, explicados os aspetos práticos necessários para a realização da entrevista e endereçado um convite à participação. Foram enviados 13 convites com resposta positiva de 12, o que equivaleu a uma taxa de resposta positiva de 92,3%. Após ser aplicado o critério de tempo mínimo de serviço de 20 anos, construiu-se uma amostra final de 9 participantes.

Em média, as entrevistas tiveram uma duração total de 53 minutos, mais 5 minutos de *warming up*. A segunda parte da entrevista (tabela 1), objeto de análise no presente estudo, teve uma duração média de 21 minutos.

Tabela 1

*Guião utilizado durante a segunda parte da entrevista*

Sequência de questões	
Q1	Considerando a sua experiência pessoal e o que atualmente observa no seu local de trabalho, como descreveria o ambiente em que está inserido, nomeadamente as relações que são estabelecidas entre os diferentes intervenientes?
Q2	Mantendo o anonimato e a confidencialidade, quer contar alguma ou algumas situações que considere como revelantes ou exemplificativas do que descreveu?
Q3	Pessoalmente, como se sente atualmente no seu local de trabalho tendo em conta as tarefas que realiza e as diferentes relações que estabelece?
Q4	Mediante a sua experiência profissional, considera que o sistema educativo português cria experiências que promovem o desenvolvimento das competências sociais e emocionais dos estudantes? Porquê?
Q5	Na sua opinião, que benefícios poderiam advir de um modelo de ensino com mais tempo dedicado para as aprendizagens socioemocionais?
Q6	Caso tivesse a oportunidade de reformar o trajeto curricular português, privilegiaria a formação das competências socioemocionais? Se sim, de que forma?
Q7	Tendo em conta a reflexão que realizou ao longo desta entrevista, o que gostaria que acontecesse no imediato na escola ou no agrupamento onde trabalha?
Q8	Daqui a 5 anos, que mudanças acredita que efetivamente vão acontecer no ensino português, especialmente sobre os aspetos sobre os quais refletiu?

Fonte: Elaboração própria.



## ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados seguiu as etapas da análise de conteúdo faseada: pré-análise com leitura flutuante do *corpus*, seleção do material para codificação, categorização dos dados e interpretação. Foram criadas regras simples e gerais para a construção das categorias e procurou-se que estas fossem homogêneas, objetivas e permitissem esgotar os conteúdos (Carlomagno & Rocha, 2016). Procurou-se ainda que as categorias fossem mutuamente exclusivas; contudo, os múltiplos sentidos dos conteúdos explorados nem sempre permitiram uma categorização não intersectável. Tendo em conta os objetivos iniciais do estudo e a intenção de representação fíável dos dados, as categorias e subcategorias utilizadas para analisar os dados emergiram da leitura flutuante das entrevistas (Bardin, 2010). Os dados foram organizados em três categorias que se dividiram em onze subcategorias (tabela 2). Para análise dos conteúdos, foi utilizado o programa MAXQDA.

## CONSIDERAÇÕES ÉTICAS E LEGAIS

A participação neste estudo foi livre e voluntária, e apenas foi considerada como efetiva após os participantes darem o seu consentimento segundo a Declaração de Consentimento Informado e Esclarecido. A declaração foi lida pelo entrevistador e o consentimento foi dado oralmente e gravado em vídeo apenas após os participantes autorizarem o início da gravação. Durante o processo, foi dada oportunidade aos entrevistados para colocarem quaisquer questões relacionadas com os procedimentos da investigação.

O anonimato e a confidencialidade foram assegurados através dos seguintes procedimentos: apenas o entrevistador e o entrevistado têm conhecimento da identidade do entrevistado, a gravação de vídeo foi guardada em disco externo não acessível pela *web*, os nomes e os dados pessoais dos entrevistados foram integralmente codificados nas transcrições. Citações a eventos pessoais ou referências a pessoas foram igualmente codificadas ou não são apresentadas.

## RESULTADOS

Participaram neste estudo nove agentes educativos, sete mulheres e dois homens, com idades compreendidas entre os 45 e os 56 anos de idade. Os participantes são provenientes de escolas do Norte, do Centro e do Sul do território continental português, e incluem um diretor, um subdiretor, seis professores e um psicólogo. Relativamente ao nível de ensino, a amostra foi constituída por participantes de todos os níveis de escolaridade obrigatória, desde o primeiro ciclo até ao ensino secundário, e das áreas científicas de matemática, biologia e geologia, português e inglês, educação especial, geografia e ensino básico. A amostra incluiu ainda docentes com responsabilidades de direção de turma e de coordenação de disciplina. Em média, os participantes tinham 8,4 anos (DP=7,6 anos) de serviço na escola atual e 27,3 anos (DP=3,5 anos) de serviço no total.





Tabela 2

*Categorias e subcategorias empíricas resultantes das entrevistas*

<b>Categoria empírica</b>	<b>Subcategoria empírica</b>
Competências socioemocionais	Relação com o processo ensino-aprendizagem
	Benefícios de desenvolvimento pessoal
	Benefícios para as relações na escola
	Benefícios para a escola, família e comunidade
Educação socioemocional	Dificuldades ambientais, pedagógicas e relacionais
	Influência social, cultural e política
	Constrangimentos curriculares e organizacionais
Estratégias de intervenção	Processos educativos atualmente existentes
	Sugestões de melhoria curricular
	Sugestões para intervenção imediata
	Expetativas e sentimentos

Fonte: Elaboração própria.

## EXPERIÊNCIAS CONFERIDAS PELO ATUAL SISTEMA EDUCATIVO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL DOS ESTUDANTES

De forma unânime, os participantes reconhecem a importância do desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Porém, consideram que o ambiente educativo português não propicia experiências que estimulem ou favoreçam o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais, e apontam para dificuldades de diferentes âmbitos (tabela 3). Segundo a maioria dos participantes, o problema observado não é apenas organizacional. Pelo contrário, existe a consciência de que os professores poderiam fazer mais, mas a *“pressão para cumprir programas extensos é tanta... que às vezes focamos apenas nisso”* (P2:16). Mais, é indicado que:

O ministério criou documentos sobre os conteúdos socioemocionais; neste momento existe um perfil para as competências que os alunos devem ter à saída da escolaridade obrigatória (...) A nível teórico temos o melhor que há, mas não se passa para a prática, e essa também é a responsabilidade dos professores e das escolas. (P3:14)

A estrutura curricular, os currículos das disciplinas e os processos pedagógicos vinculados no ensino português aparentam ser os principais obstáculos à promoção do desenvolvimento socioemocional. Seguidamente, os participantes responsabilizam a carga teórica excessiva, a sobrevalorização do ensino técnico-científico e a decorrente limitação de tempo para a formação noutros domínios, o excesso de carga letiva, o número elevado de trabalhos de casa e o desvio da *“essência do ensino”*. Segundo os participantes, a escola portuguesa encontra-se centrada num modelo de ensino-aprendizagem onde os professores se limitam a *“debitar a matéria e a fazer testes (...) estão formatados para a avaliação”* (P5:12).



Tabela 3

*Síntese dos desafios e dificuldades percebidas pelos agentes educativos para o desenvolvimento de aprendizagens socioemocionais na escola*

<b>Dificuldades políticas e sociais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Distanciamento dos políticos do quotidiano educativo</li> <li>· Falta de conhecimento político sobre as reais dificuldades de ensinar</li> <li>· Falta de vontade política em investir na melhoria da qualidade do ensino</li> <li>· Falta de confiança dos pais e dos encarregados de educação na escola</li> <li>· Inércia social perante os problemas da escola</li> <li>· Desconhecimento da sociedade civil dos riscos de transferência dos problemas da escola para outros ambientes comunitários</li> </ul>
<b>Dificuldades académicas e pedagógicas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Ausência de reformas educativas que visem o desenvolvimento da aprendizagem socioemocional</li> <li>· Programas curriculares demasiado extensos</li> <li>· Turmas demasiado grandes</li> <li>· Falta de tempo dos professores para trabalhar as relações interpessoais</li> <li>· Sobrevalorização das avaliações</li> <li>· Sobrevalorização do ensino teórico e técnico-científico</li> <li>· Percurso curricular não gera experiências que beneficiem o desenvolvimento de competências socioemocionais e simule a vida adulta</li> </ul>
<b>Outras dificuldades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Envelhecimento da classe docente</li> <li>· Classe docente resistente à mudança</li> <li>· Desmotivação e desgaste emocional dos professores</li> <li>· Investimento na formação socioemocional suportado apenas pelos professores</li> <li>· Saúde precária dos docentes</li> <li>· Poucos profissionais de saúde a trabalhar na escola ou a cooperar com esta</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Considerando o impacto da participação escolar, a transição do sistema educativo português para um sistema de ensino de massas é sinalizada como um problema para o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Nesse sentido, é destacado que a *“a escola não quer verdadeiramente saber do aluno como um ser único; é só mais um miúdo no meio dos 20 ou 30 que estão dentro de uma sala de aula”* (P7:11). Para outro participante, o contexto atual de ensino-aprendizagem demonstra que neste momento temos *“uma escola do século XXI, professores do século XX e alunos que não metem a mão na massa”* (P2:18).

O investimento no desenvolvimento socioemocional dos estudantes é apontado como uma medida necessária, mas o investimento no desenvolvimento socioemocional dos professores também. Neste momento, a escola é apontada como *“um local muito violento (...) [onde os professores são] constantemente pressionados pelos pais (...)”* (P8:32). Por outro lado, é apresentado um ambiente social com pouca interação pessoal e reduzida atividade psicomotora: *“os miúdos estão todos em grupinhos, aos molinhos, isolados, sentados ao telemóvel (...) [na escola contemporânea] já não se brinca, só se joga [referindo-se ao telemóvel]”* (P8:30).

Perante o cenário desenhado, os participantes reconhecem que os professores e os diferentes atores do espaço escolar precisam de aprender a lidar com novos tipos de comportamento, com novas formas de estar e de coexistir, e com um contexto ambiental

que dificulta o estabelecimento de relações interpessoais positivas. Estes fatores são apresentados como fatores acrescidos de dificuldade laboral.

Para responder aos obstáculos relacionados com a construção de aprendizagens de âmbito socioemocional, os participantes apontam para a necessidade de se reformar a organização escolar e inovar o trabalho que é realizado pelos agentes educativos, e destacam a importância de se criarem ofertas educativas que preparem os profissionais de educação para os desafios relacionais da escola contemporânea. Como principais dificuldades relacionais, os participantes destacam a indisciplina e os comportamentos violentos entre pares e entre os professores e alunos. Apesar das intenções de mudança, é revelado que:

Há muita resistência e é difícil implementar novas metodologias porque os professores estão muito envelhecidos e não há vontade de mudar. É necessário professores novos e gente nova nas escolas. Mas só chegámos a este estado porque deixou de haver investimento na escola e na formação de novas gerações de professores. (P2:20)

Para suportar o trabalho dos professores e demais agentes educativos e aumentar a capacidade de resposta para os desafios relacionais, os participantes referem ser necessário aumentar a presença e o investimento no trabalho que atualmente é realizado pelo pessoal não docente especializado: sociólogos, psicólogos e outros profissionais de saúde. Contudo, existe o entendimento de que *“por mais psicólogos que se coloquem nas escolas, os psicólogos não serão capazes de resolver sozinhos os problemas de saúde mental; terão que ser os professores”* (P4:23). Esta percepção, denuncia ainda o reconhecimento da necessidade de se aumentar o investimento na capacitação socioemocional dos professores.

Segundo os participantes, atualmente o investimento no desenvolvimento socioemocional dos professores e dos estudantes é totalmente suportado pelos próprios, através da frequência de formações ou de experiências individuais fora da escola. Para alterar o paradigma de autoinvestimento, os participantes sugerem que se promova uma oferta educativa regular dentro do contexto escolar. De forma geral, os participantes acreditam que a formação socioemocional no seio escolar facilitará a transferência dos conhecimentos para o interior das salas de aula. É por fim sugerido que a frequência de formações com os objetivos supracitados seja considerada como tempo de trabalho dos professores uma vez que, ao investirem na promoção das suas próprias competências socioemocionais, os professores não investem apenas no seu desenvolvimento pessoal mas também investem na qualidade do ensino que ministram e no progresso da própria instituição. Caso não ocorra investimento no desenvolvimento socioemocional dos diferentes agentes educativos e caso a carreira dos docentes não seja devidamente valorizada, os participantes temem que nos próximos anos o contexto profissional seja drasticamente alterado, com prejuízo para o perfil do professor:

Receio que em vez de termos missionários, tenhamos mercenários no ensino uma vez que em breve qualquer um, com ou sem formação específica, poderá dar aulas (...) temo que voltemos ao passado, onde praticamente qualquer um poderia dar aulas (...) se isso acontecer, o ensino irá perder qualidade. (P3:21)



## INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS E SUGESTÕES DE ESTRATÉGIAS

Novamente de forma consensual, os entrevistados consideram ser essencial incluir a educação socioemocional no processo formativo dos estudantes devido ao impacto das relações na performance académica, às dificuldades dos mais jovens para lidar com a pressão das avaliações e aos problemas relacionais da escola contemporânea: *“quem faz do ensino a sua vida sabe que as relações interpessoais são fundamentais para o sucesso académico”* (P9:21). Tendo em conta o atual ambiente escolar, os participantes reconhecem a importância do desenvolvimento da empatia, sentido de partilha, trabalho em equipa, confiança, respeito e gratidão. Mais, consideram que se deve *“demonstrar [aos mais jovens] que não se deve ter medo de revelar as fraquezas individuais”* (P2:28) uma vez que o atual modelo social – por ser extremamente competitivo e estar distante das reais necessidades dos jovens – ensina as crianças a *“engolir [desde muito cedo] os medos e as dificuldades”*; e que *“é preciso recuperar os valores, e aí entram as socioemocionais (...) sem estas não há valores”* (P6:12).

Para alterar o atual panorama e incluir a educação socioemocional no sistema educativo português, os participantes apresentam várias sugestões. Primeiramente, é referido que o modelo de educação vigente em Portugal coloca pressão excessiva e constante sobre os estudantes, especialmente devido à sobrevalorização das avaliações. Segundo os entrevistados, a pressão excessiva das avaliações compromete o desenvolvimento socioemocional, sendo necessário implementar desde o primeiro ciclo estratégias pedagógicas que ensinem os estudantes a lidar com a pressão externa, incluindo a avaliativa. Esta ideia é corroborada pelo participante 6 (linha 31) ao referir que a aprendizagem socioemocional deveria ser *“o principal objetivo [da escola] nestas idades [até aos 10-12 anos] (...) as crianças precisam aprender desde cedo a estar umas com as outras (...) elas já não sabem brincar sem se agredir”*, e por outro participante:

no primeiro ciclo deixava apenas duas disciplinas: matemática e português; depois criava espaço letivo, sem avaliação, para a prática regular de atividade física e para o desenvolvimento real de conhecimentos sobre a vida, as pessoas, a sociedade... enfim, as relações (...) as crianças precisam, obrigatoriamente, aprender a estar umas com as outras e com elas próprias (...) a escola tem a obrigação de o ensinar. (P7:25)

Adicionalmente, a alteração dos currículos do sistema de ensino obrigatório é considerada como essencial por todos os participantes, sendo aconselhada a integração de formação socioemocional em todos os níveis de ensino. Segundo os agentes educativos, *“na maioria das disciplinas ignora-se por completo [o desenvolvimento social e emocional], [e] em todas é possível trabalhar estes conteúdos”* (P4:26), *“os currículos estão desfasados das necessidades e dos interesses das crianças”* (P9:45) e *“os currículos estão desatualizados, e contra mim falo (...) mas, de facto, a maioria das matérias que dou são irrelevantes para eles [referindo-se aos estudantes] e nem sequer vão ser necessárias ao longo da vida”* (P5:9). Todos estes relatos são suportados por expressões físicas de desconforto, prostração ou irritabilidade, e sustentam a ideia de descrença e de dúvida relativamente ao trabalho que atualmente desenvolvem na escola.



Tabela 4

*Síntese das sugestões e estratégias apresentadas pelos agentes educativos tendo em vista a promoção da educação socioemocional na escola portuguesa*

<b>Sugestões de alteração curricular</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Criar e implementar um percurso de aprendizagem socioemocional do 1º ciclo ao ensino secundário</li> <li>· Valorizar a educação socioemocional no 1º ciclo, destinando tempo letivo exclusivamente para a construção de aprendizagens sociais e emocionais</li> <li>· A partir do 2º ciclo, criar para todas as áreas científicas estratégias pedagógicas que visem o reforço das aprendizagens socioemocionais através da experiência pessoal e social</li> <li>· Rever o currículo de formação de professores no ensino superior, valorizando a formação socioemocional: capacitar os professores com estratégias de gestão de conflitos e gestão em cenários de crise</li> </ul>
<b>Sugestões de intervenção imediata</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Criar formações universais de promoção socioemocional: especializar os diretores de turma e capacitar os professores para a gestão de conflitos na sala de aula e no espaço escolar</li> <li>· Aumentar o investimento em projetos de promoção socioemocional na escola</li> <li>· Destinar tempo de trabalho dos docentes para o desenvolvimento pessoal</li> <li>· Investir em gerações de professores mais novos, aumentando o suporte social no início de carreira e a estabilidade económica e profissional</li> <li>· Aumentar a rede de suporte à saúde mental e física dos professores</li> <li>· Aumentar o investimento em profissionais de saúde na escola</li> <li>· Melhorar a rede de comunicação e de colaboração entre a escola e família</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Para alguns participantes, *“a chave disto tudo”* é a formação dos professores, especialmente porque *“os professores não sabem como se trabalha a empatia, [e] não sabem como conquistar a confiança dos alunos”* (P6:19). Porém, a formação dos professores é considerada como um problema na atual conjuntura sociopolítica porque de acordo com a experiência do participante 3, em Portugal primeiro faz-se a reforma, depois implementam-se as medidas e só depois é que é dada a formação aos professores. Ou seja, segundo este participante, quando os professores estão finalmente formados, muda a liderança política, altera-se o sentido e a visão pedagógica, e, em inúmeras situações, abandona-se o investimento até então realizado. Por esse motivo, este participante destaca as metodologias utilizadas nos países nórdicos uma vez que, segundo ele, primeiro formam os professores e só depois é que se implementam as reformas. Seguindo a mesma linha de pensamento, outro participante destaca a importância de revisão, ajustamento à realidade e otimização dos currículos do ensino superior de formação de professores: *“é necessário rever o currículo das faculdades; é tudo muito teórico. Onde está a relação? Não existe. Não se trabalha. Terminamos o curso, somos lançados para o caldeirão e depois logo se vê”* (P6:24).

Todos estes fatores levam alguns participantes a demonstrar falta de confiança na alteração do paradigma laboral e pedagógico nos próximos anos. No cenário descrito, a maioria dos participantes não se revela otimista quanto ao aumento de tempo destinado para o desenvolvimento socioemocional dos professores e estudantes uma vez que consideram que existe *“sempre muita resistência às reformas”* (P1:35). Como fator de desconfiança, é também apontada a tomada de decisão política baseada apenas em



números. Segundo um dos participantes, os decisores políticos estão demasiado distantes da realidade do ensino português:

Os ministros e os seus ajudantes e assessores conhecem a realidade? Estão lá todos os dias? Sabem as dores dos alunos? Não, não chega [referindo-se ao nível de conhecimento que apresentam sobre a realidade]. Como é que assim vão criar medidas que nos ajudem a nós e aos alunos? (...) Grande parte das alterações que introduzem apenas cria mais pressão no nosso trabalho, no dia-a-dia dos pequenos... em toda a gente. (P6:40)

Por fim, todos os participantes demonstram entusiasmo sempre que projetam intervenções ou relatam experiências em aula relacionadas com a educação socioemocional. A emoção manifestada não está associada apenas aos ganhos pessoais e sociais dos estudantes ou aos ganhos relacionados com a aprendizagem, mas também à sensação de recompensa pessoal. Nesse sentido, é referido que *“quando conseguimos ensinar isso [dirigindo-se para a formação de competências socioemocionais e dos valores], é extremamente gratificante”* (P6:22), que *“já tive experiências ótimas com pequenos exercícios que faço nos primeiros 5 minutos de aula, alunos que adoram e depois até me agradecem (...) e referem que utilizam as técnicas para se acalmar antes dos testes noutras disciplinas”* (P1:31) e que *“devíamos brincar mais nas escolas, as primeiras grandes aprendizagens sociais e emocionais são feitas a brincar (...) eu ainda hoje brinco com os alunos, e adoro fazê-lo”* (P9:42).

## BENEFÍCIOS DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA A SOCIEDADE EM GERAL

Os agentes educativos entendem que a reforma do modelo educativo português, destinando tempo para a criação de aprendizagens socioemocionais, permitiria melhorar as habilidades relacionais dos estudantes. Com o acesso regular à aprendizagem social e emocional, os entrevistados consideram que o reforço socioemocional das crianças e dos adolescentes produzirá a médio e longo prazo efeitos diretos sobre a saúde, os processos laborais e as relações interpessoais de toda a sociedade, uma vez que permitirá aumentar a *“capacidade de auto-observação e autorregulação emocional”* (P1:41): *“hoje todos estão ligados [referindo-se às novas tecnologias], então temos que saber como estar ligados na sociedade (...) a educação socioemocional pode ajudar-nos nesse sentido”* (P8:45).

No seguimento desta ideia, os participantes sugeriram que a educação socioemocional poderá ter benefícios diretos sobre o uso excessivo dos ecrãs, e contribuir para a mitigação da adição digital. Para os entrevistados, atualmente é necessário *“ensinar as crianças a brincar e a estar umas com as outras (...) [dado que] elas [já] não sabem brincar (...) só querem telemóvel, até nos intervalos”* (P7:23). Através da criação de experiências que promovam a interatividade positiva entre os estudantes sem recurso às tecnologias digitais, os participantes consideram que se poderia reduzir a tendência de utilização excessiva das novas tecnologias, especialmente durante os intervalos das aulas, e contribuir para o desenvolvimento da *“confiança, partilha e trabalho em equipa”* (P6:32).



Tabela 5

*Percepção e opinião dos agentes educativos sobre os benefícios do investimento da educação socioemocional (ESE) na escola portuguesa*

<b>Benefícios psicológicos da ESE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Contribui para a maturação e reforço das competências socioemocionais dos estudantes: empatia, tolerância, recetividade, autoestima, motivação, trabalho em equipa, gratidão, respeito, partilha e confiança</li> <li>· Contribui para a recuperação e reforço dos valores e da ética social</li> <li>· Beneficia o pensamento inclusivo, tolerante e solidário</li> <li>· Aumenta a capacidade de autorregulação emocional</li> <li>· Cria fatores de proteção para a saúde mental</li> <li>· Reduz o apego psicológico e emocional às novas tecnologias: telemóveis</li> <li>· Aumenta a capacidade de tomada de decisão sobre a própria vida</li> </ul>
<b>Benefícios da ESE para a comunidade escolar e ensino-aprendizagem</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Melhora as relações interpessoais na escola e diminui a violência</li> <li>· Beneficia o autoconceito e a autoeficácia</li> <li>· Favorece a adoção de comportamentos saudáveis (auto e hetero) e transforma os comportamentos disruptivos</li> <li>· Aumenta a relevância de relações pessoais (não digitais)</li> <li>· Reduz o impacto psicológico das avaliações</li> <li>· Aumenta a resistência à pressão externa (pais, professores e sociedade)</li> <li>· Beneficia o contexto global de ensino-aprendizagem</li> </ul>
<b>Benefícios da ESE para a sociedade</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>· Reforço da rede de relações interpessoais</li> <li>· Transferência das relações positivas e saudáveis da escola para a sociedade</li> <li>· Promove o pensamento democrático, inclusivo e tolerante</li> <li>· Aumenta a identificação das crianças e adolescentes com a humanidade</li> <li>· Aumenta a ética pessoal e comunitária, e os valores humanísticos</li> <li>· Aumenta a visão holística sobre a vida</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

Com a promoção da pró-sociabilidade via interação social não virtual, os participantes acreditam ser possível aumentar a vontade das crianças para realizar atividades físicas na escola, sendo esse aspeto fundamental para o desenvolvimento psicomotor das gerações mais novas. Como fatores de dificuldade, os entrevistados apontam para os pais uma vez que estes exigem que as crianças e os jovens levem os telemóveis para as escolas, mesmo quando os professores sugerem o contrário. Perante estes dados, os participantes denunciam a atual falta de confiança dos pais na escola e a necessidade de fortalecimento das relações entre a escola e as famílias.

Sendo a escola entendida como a instituição que tem como objetivo principal “*formar para a sociedade*” (P7:29), para a produção de ganhos socioemocionais é sugerida a especialização dos diretores de turma uma vez que estes lidam habitualmente com os problemas relacionais das turmas, e estão tendencialmente mais “*próximos dos estudantes e das famílias*” (P5:27). Com o empoderamento destes agentes educativos, os participantes consideram que será possível “*multiplicar os ganhos*” pelos estudantes e proteger os professores dos problemas relacionais com os estudantes e famílias.

Como ganhos diretos da educação socioemocional, a maioria dos participantes destaca o desenvolvimento da empatia. A edificação desta competência contribuirá para que as crianças e os jovens aprendam a “*comunicar melhor*” e para que sejam mais



*“compreensivos, abertos, recetivos (...) [e capazes de] respeitar a opinião dos outros”* (P1:34). Atualmente, e segundo um dos participantes: *“os alunos não se preocupam com a turma, mas apenas com os seus amigos e colegas dentro da turma, ou seja, não se preocupam com o todo, mas apenas com a parte que lhes pertence”* (P5:33).

O desenvolvimento de sentido e de pertença comunitária são apontados como ganhos da educação socioemocional e como aspetos que determinam a criação de ambientes sociais positivos: *“se a escola for capaz de ensinar os adolescentes a estar em comunidade, quando os alunos forem adultos vão transferir essas boas condutas para a sociedade”* (P9:35). No mesmo sentido, a formação da ética e dos valores individuais e comunitários é considerada como uma consequência da educação socioemocional, sendo este aspeto apontado como fundamental no atual cenário sociopolítico e sociocultural, onde se observa a transição de uma *“sociedade muito rígida e conservadora para o extremo oposto onde parece que tudo é válido (...) isto é perigoso”* (P8:43).

Por fim, e através da educação socioemocional, os participantes consideram que será possível ensinar as crianças e os jovens a lidar com as inúmeras pressões que experienciam no espaço escolar, permitindo *“melhorar a relação [que estabelecem] com as avaliações”*. Esta ideia é suportada pela maioria dos participantes, sendo relatado que *“os alunos de hoje sofrem muito com as avaliações”* (P1:46), e que nunca foram observadas *“tantas reações negativas aos exames; às vezes até eu fico assustada com as reações deles, e por mais que lhes explique que é só um teste, acho que não entendem; parece o fim do mundo”* (P4:35).

## DISCUSSÃO

A consciência humana é fundada pelas habilidades sociais e pelas interações humanas (Beauchamp & Anderson, 2010). Como tal, a escola não se pode limitar a acolher as crianças e os jovens durante o seu crescimento e a prepará-las tecnicamente para o mercado de trabalho, mas, pelo contrário, deve participar na formação dos ideais e dos comportamentos que dignificam a existência e convivência humana.

As relações humanas são a base da vida humana, e a qualidade das relações, o suporte social e a pró-sociabilidade são essenciais para a promoção da saúde e preservação da vida (Kotsou et al., 2011). Por outro lado, o isolamento social e os comportamentos violentos são critérios para a doença e morte (Kotsou et al., 2011). Por esse motivo, o objetivo deste estudo foi conhecer a opinião e perceção de agentes educativos sobre a integração da educação socioemocional no sistema educativo português.

Tendo em conta a perceção dos profissionais de educação que participaram neste estudo, a capacitação socioemocional na escola contribui para a proteção da saúde e vida dos estudantes e dos agentes educativos, beneficia o sucesso académico, participa na formação dos valores sociais, reforça os laços afetivos na sociedade, protege contra os comportamentos violentos ou autolesivos, e, tal como Moreira et al. (2014) sugerem, reduz a probabilidade das crianças apresentarem reatividade agressiva. A perceção dos participantes corresponde aos ganhos descritos na literatura (Domitrovich et al., 2017; Durlak et al., 2011; Marques et al., 2019; Moreira et al., 2014; Sorrenti et al., 2020).

O conhecimento revelado pelos entrevistados, para além de expor os níveis elevados de literacia sobre a temática, demonstra que neste momento existe consciência sobre a importância da educação socioemocional. Porém, para que se garanta que a instituição é efetivamente responsável pelo desenvolvimento global das crianças e dos jovens, é



necessário garantir que a consciência sobre o impacto da aprendizagem socioemocional na saúde e vida das populações é partilhada pelos diferentes atores do contexto educativo. Mais, é necessário garantir que todos os estudantes são respeitados por uma existência integral, não isolada do meio e muito menos limitada a uma parte de si mesmo, e que têm, sem exceção, a oportunidade de construir no espaço educativo um projeto e um sentido próprio para a vida.

A escola portuguesa alcançou ganhos relevantes nas últimas décadas, nomeadamente no que diz respeito à participação escolar e ao sucesso académico (Alves et al., 2019). Contudo, existe pouca autonomia e flexibilidade no percurso escolar português, sendo necessário construir um currículo que não esteja apenas centrado nos indicadores gerais e médias populacionais, mas que também considere as necessidades individuais de aprendizagem e que contemple o reconhecimento do ser humano na sua diversidade individual, pessoal, social, cultural e civilizacional (Alves et al., 2019). Este facto foi realçado pelos entrevistados que evidenciaram a urgência de reformar o modelo de ensino em Portugal, tendo sido sugerida a flexibilização e a revisão do trajeto curricular dos alunos, tornando-o menos centrado na avaliação e nas disciplinas ditas técnico-científicas, mas mais dirigido para as necessidades de aprendizagem das diferentes etapas de crescimento. Alves et al. (2019) propõem a construção de um quadro educacional diferenciado e não abstrato, em que, através de criação de processos curriculares “*abertos, dinâmicos, modifáveis e evolutivos*”, são consideradas as estruturas internas dos estudantes e favorecido o desenvolvimento das suas habilidades cognitivas e emocionais, atitudes, valores e motivações.

Todos os participantes reconheceram a importância de se estender a formação socioemocional até ao ensino superior de forma a preparar os novos professores para um contexto profissional desagastante e desafiante. No mesmo sentido, e perante a instabilidade sociopolítica e socioeconómica global, Hadar et al. (2020) salientam a importância de se reforçar psicologicamente e de se capacitar pedagogicamente os novos professores para lidarem com cenários instáveis e de crise, e para responderem positivamente aos desafios de ambientes tumultuosos.

Como a implementação de reformas curriculares e os respetivos ganhos tendem a ser morosos, os participantes propõem a implementação de programas transversais de promoção socioemocional para populações chave. No entanto, consideram que estes programas se devem adaptar às diferenças regionais, socioculturais e económicas das escolas, assim como aos desafios profissionais dos diferentes contextos educativos. De acordo com Hetrick et al. (2016, citados em Lee et al., 2023), os programas dirigidos, em comparação com os programas universais, tendem a obter efeitos superiores.

De acordo com Durlak et al. (2011), os professores e demais agentes educativos são capazes de conduzir eficazmente os programas nos diferentes níveis de ensino e contextos socioculturais. Este aspecto é especialmente relevante uma vez que os professores consideram ter a responsabilidade sobre o desenvolvimento socioemocional dos estudantes (Humphries et al., 2018). Em concordância, os entrevistados referem que os agentes educativos – professores, psicólogos, assistentes operacionais, assistentes técnicos e outros trabalhadores da educação – devem receber formação específica para que os agentes promotores da aprendizagem socioemocional sejam os próprios profissionais de educação, especialmente os professores.

Apesar de ser consensual a necessidade de reforçar a capacitação socioemocional dos agentes educativos, Wanless e Domitrovich (2015) advertem para o modo e as condições em que decorrem as intervenções de promoção socioemocional. Para garantir o sucesso das intervenções não basta capacitar os formadores, é necessário confirmar que as escolas têm uma estrutura organizacional que beneficia as intervenções e que os recursos humanos estão devidamente preparados para



implementar, controlar e avaliar as intervenções. Mais, é necessário garantir que os docentes estão plenamente capacitados nos domínios da psicopedagogia, psicologia e áreas afins (Oliveira & Muszkat, 2021).

Globalmente, os entrevistados salientaram que o investimento na educação socioemocional será uma aposta segura por parte dos decisores políticos uma vez que contribuirá para o aumento do capital humano e capital social, concorrerá para a melhoria dos contextos laborais e produzirá retorno económico. Esta opinião é suportada pela literatura. Atualmente, sabe-se que o sucesso profissional e a riqueza produzida por uma comunidade não dependem apenas das competências profissionais básicas da população, mas é influenciada pelas competências socioemocionais dos indivíduos, e pela forma como estas habilidades interagem com os processos laborais e as diferentes relações (Gondim et al., 2014). Por outro lado, a reforma educacional e a criação de um currículo socioemocional permitirá aumentar as oportunidades para as famílias com rendimentos mais baixos, reforçar o capital humano e organizacional, aumentar a produção de riqueza dos estados, e reduzir as despesas em setores como a saúde, educação e segurança (Carvalho & Silva, 2017). Lee et al. (2023) consideram ainda que o investimento na educação socioemocional será uma aposta segura porque o custo *per capita* das intervenções é consideravelmente baixo. Já James Heckman, Prémio Nobel da Economia em 2000, sugere que se as comunidades criarem condições para que a escola favoreça a formação das *soft skills* (com destaque para a criatividade, interação social, motivação e aptidões naturais de cada pessoa), o capital humano e social será reforçado e a capacidade de produção de riqueza económica aumentará de forma significativa (Carvalho & Boas, 2018).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a escola é a instituição que tem, por excelência, o dever e a oportunidade de transformar o modo de estar, de pensar, de sentir e de ser dos indivíduos, em benefício destes e da sociedade. A proximidade da escola à população infantojuvenil coloca a instituição num lugar privilegiado para modelar os comportamentos, e tem um papel decisivo para a prevenção de comportamentos violentos ou de risco.

Perante os desafios e as dificuldades que estão inerentes aos processos de ensino-aprendizagem e ao trabalho na escola, tem-se tornado evidente a necessidade de construção de processos pedagógicos que reforcem a formação das competências socioemocionais de todos os atores educativos do universo escolar português. Por esse motivo, as perspetivas apresentadas pelos entrevistados corresponderam ao quadro referencial, tendo sido reconhecida a relevância deste domínio da educação para: a otimização do trabalho dos professores, o sucesso académico dos estudantes, a proteção e promoção da saúde de todos os participantes na escola, a melhoria das relações interpessoais em ambiente escolar e a formação dos valores sociais.

Para potencializar os benefícios da educação socioemocional, os dados indicam que é importante reformar o percurso curricular dos estudantes, tornando-o mais flexível, autónomo e adaptado às necessidades atuais. Mais, é essencial investir na melhoria da funcionalidade organizacional da escola, é fundamental construir programas de promoção socioemocional que correspondam às necessidades das diferentes populações e é vital aplicar aqueles que sejam empiricamente validados.

Por fim, e perante a análise efetuada, assume-se que a integração da educação socioemocional no ensino português num trajeto curricular específico – mais do que representar um investimento seguro na qualidade do ensino e da aprendizagem – representa um reforço na qualidade de vida dos indivíduos, na qualidade das relações, na formação dos valores sociais e no progresso de toda a sociedade.

## LIMITAÇÕES E SUGESTÕES

Os participantes deste estudo inscreveram-se voluntariamente num programa de promoção socioemocional na escola, tendo sido selecionados por conveniência. Esse facto pode influenciar o tipo e a qualidade das respostas uma vez que estes agentes educativos manifestavam um interesse prévio sobre o domínio em investigação. Para aferir possíveis vieses, sugere-se a replicação deste estudo utilizando uma estratégia de amostragem mais representativa da população portuguesa. Dessa forma, será possível avaliar se a opinião e a perceção destes agentes são corroboradas por profissionais de educação que estejam inseridos em contextos laborais e sociais similares, e se o nível de conhecimento que foi observado atinge os mesmos níveis de profundidade.

## CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: P. A.; Metodologia: P. A.; Análise formal: P. A.; Investigação: P. A.; Redação do rascunho original: P. A., R. A. e T. P.; Redação – revisão e edição: P. A., I. F. e G. T.; Aquisição de financiamento: G. T.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem aos participantes neste estudo pela colaboração e pelas valiosas partilhas e reflexões.

## REFERÊNCIAS

- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Azevedo, A. F., Seabra-Santos, M. J., Gaspar, M. F., & Homem, T. (2014). A parent-based intervention programme involving preschoolers with AD/HD behaviours: Are children's and mothers' effects sustained over time? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 23(6), 437-450. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0470-2>



- Azevedo, A., Ramos, A., Sousa, A., Cunha, D., Teixeira, H., Oliveira, J., Monteiro, M., & Santos, P. (2023). UBUNTU: O desafio da promoção das competências socioemocionais em contexto escolar. *Sensos-e*, 58-66. <https://doi.org/10.34630/sensose.v10i1.4863>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. (Ed. rev. e actual). Edições 70.
- Beauchamp, M. H., & Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0017768>
- Benetti, I. C., Moreno, S. I. R., Aguiar, J. L. D., Wilhelm, F. A., Deon, A. P. D. R., & Roberti Junior, J. P. (2019). Mecanismos promotores e dificultadores da resiliência acadêmica: Concepção de profissionais da educação. *Revista Subjetividades*, 18(3), 115. <https://doi.org/10.5020/23590777.rs.v18i3.7142>
- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K., & Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Carlomagno, M. C., & Rocha, L. C. D. (2016). Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: Uma questão metodológica. *Revista Eletrônica de Ciência Política*, 7(1). <https://doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>
- Carvalho, Á. de, Almeida, C. de, von Amann, G., Leal, P., Marta, F., Moita, M., Pereira, F., Ladeiras, L., Lima, R., & Lopes, I. C. (2019). *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Aprendizagens Socioemocionais em Meio Escolar*. DGS, IPS/ESS, PV, DGE.
- Carvalho, D., & Boas, C. (2018). Neurociências e formação de professores: Reflexos na educação e economia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(98), 231-247. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601120>
- Carvalho, R., & Silva, R. (2017). Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: As novas políticas curriculares em exame. *Educar em Revista*, 63, 173-190. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.44451>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning: Preschool and elementary school edition*. CASEL.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 31(4), 407-424.
- DePaoli, J., Atwell, M., & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools. A Report for CASEL* (p. 57). Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

- Flick, U. (Ed.). (2018). *The sage handbook of qualitative data collection*. Sage Reference.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (6ª Edição). Editora Atlas.
- Gondim, S. M., Morais, F. A. de, & Brantes, C. dos A. A. (2014). Competências socioemocionais: Fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4).
- Graça Pereira, M. D., & Moreira, P. (2000). Prevenção primária das toxicodependências: Avaliação de uma intervenção de grupo em crianças com idades entre os 8 e 9 anos. *Análise Psicológica*, 18(4), 455-463. <https://doi.org/10.14417/ap.392>
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: Student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 573-586. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1807513>
- Halcomb, E. J., & Davidson, P. M. (2006). Is verbatim transcription of interview data always necessary? *Applied Nursing Research*, 19(1), 38-42. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2005.06.001>
- Heaven, P., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, gender and the development of hope and self-esteem. *European Journal of Personality*, 22(8), 707-724. <https://doi.org/10.1002/per.699>
- Herrman, H., Stewart, D. E., Diaz-Granados, N., Berger, E. L., Jackson, B., & Yuen, T. (2011). What is resilience? *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 258-265. <https://doi.org/10.1177/070674371105600504>
- Humphries, M. L., Williams, B. V., & May, T. (2018). Early childhood teachers' perspectives on social-emotional competence and learning in urban classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179. <https://doi.org/10.1080/15377903.2018.1425790>
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., & Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96(4), 827-839. <https://doi.org/10.1037/a0023047>
- Kozina, A. (Ed.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter*. Verlag Dr. Kovač.
- Lee, Y. Y., Skeen, S., Melendez-Torres, G. J., Laurenzi, C. A., Van Ommeren, M., Fleischmann, A., Servili, C., Mihalopoulos, C., & Chisholm, D. (2023). School-based socio-emotional learning programs to prevent depression, anxiety and suicide among adolescents: A global cost-effectiveness analysis. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 32(e46), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S204579602300029X>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Foz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa: Evaluation of intervention programs for teacher's social and emotional learning: An integrative review. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- Moreira, P. A. S., Jacinto, S., Pinheiro, P., Patrício, A., Crusellas, L., Oliveira, J. T., & Dias, A. (2014). Long-term impact of the promotion of social and emotional skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 634-641. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427404>



- Oliveira, P., & Muszkat, M. (2021). Revisão sistemática integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. *Revista Psicopedagogia*, 38(115), 91-103. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20210008>
- Organização das Nações Unidas. (2022). *Relatório do desenvolvimento humano 2021/2022 | Tempos incertos, vidas instáveis: A construir o nosso futuro num mundo em transformação*. ONU.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2015). *Competências para o progresso social: O poder das competências socioemocionais*. Fundação Santillana.
- Pereira, N. (2016). «Viver as emoções»: *Planeamento e avaliação de um programa de aprendizagem sócio-emocional com dança educacional*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Portugal.
- Pinto, A. M., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção das competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Raimundo, R. (2013). «Devagar se vai ao longe»: *avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Ruini, C., Ottolini, F., Tomba, E., Belaise, C., Albieri, E., Visani, D., Offidani, E., Caffo, E., & Fava, G. A. (2009). School intervention for promoting psychological well-being in adolescence. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(4), 522-532. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2009.07.002>
- Santos, M., Santos, N. N., Franco, G., & Silva, E. P. (2020). Aprendizagem de competências sociais e emocionais em crianças do 1.º ciclo do ensino básico: Avaliação do programa KidsTalentum. *PSICOLOGIA*, 34(2), 123-142. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i2.1503>
- Sorrenti, G., Zöllitz, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). The causal impact of socio-emotional skills training on educational success. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3553837>
- Veríssimo, L., Castro, I., & Costa, M. (2022). *Ser capaz: Programa de promoção de competências socioemocionais*. Universidade Católica.
- Wanless, S. B., & Domitrovich, C. E. (2015). Readiness to implement school-based social-emotional learning interventions: Using research on factors related to implementation to maximize quality. *Prevention Science*, 16(8), 1037-1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0612-5>
- Webster-Stratton, C. (2016). The incredible years® series: A developmental approach. In M. J. Van Ryzin, K. L. Kumpfer, G. M. Fosco & M. T. Greenberg (Eds.), *Family-based prevention programs for children and adolescents: Theory, research, and large-scale dissemination* (pp. 42-67). Psychology Press.

Webster-Stratton, C., Gaspar, M. F., & Seabra-Santos, M. J. (2012). Incredible Years® parent, teachers and children's series: Transportability to Portugal of early intervention programs for preventing conduct problems and promoting social and emotional competence. *Psychosocial Intervention*, 21(2), 157-169. <https://doi.org/10.5093/in2012a15>

Yin, R. K. (2016). *Qualitative research from start to finish*. (2<sup>nd</sup> Edition). Guilford Press.

Zins, J. E., & Elias, M. J. (2016). Social and emotional learning. In *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). National Association of School Psychologists.

\*

**Received:** November 8, 2023

**Revisions Required:** February 21, 2024

**Accepted:** March 6, 2024

**Published online:** June 28, 2024

