

iscte

INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Integração da Educação Socioemocional no Currículo- Perspetivas e práticas dos professores do ensino secundário

Ana Teresa Moreira Soares de Jesus

Mestrado em **Educação e Sociedade**

Orientadora :
Doutora Patrícia Ávila, Professora Catedrática
ISCTE- Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

iscte

SOCIOLOGIA
E POLÍTICAS PÚBLICAS

Departamento de Sociologia

**Integração da Educação Socioemocional no Currículo-
Perspetivas e práticas dos professores do ensino secundário**

Ana Teresa Moreira Soares de Jesus

Mestrado em Educação e Sociedade

Orientadora :
Doutora Patrícia Ávila, Professora Catedrática
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2025

**Aos meus pais
Mestres em responder
A todas as minhas questões**

**A todos os que acreditam
na Educação como caminho,
para um mundo melhor**

Agradecimento

Resumo

Esta investigação explora as perspetivas e práticas de professores do ensino secundário sobre a integração da Educação Socioemocional (ESE) no currículo escolar. Inspirada pelas orientações da UNESCO, OCDE e OMS e enquadrada pela política educativa nacional, nomeadamente o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”, esta pesquisa qualitativa baseou-se em entrevistas a onze docentes do concelho de Sintra. Os resultados revelam um fosso entre as diretrizes e a realidade escolar: embora os professores reconheçam a importância das competências socioemocionais, sentem-se despreparados e com apoio institucional limitado para as implementar. A análise identifica desafios estruturais, lacunas na formação e recursos escassos e sublinha a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo e de condições organizacionais mais robustas. Conclui-se que a integração bem-sucedida da ESE requer compromisso sistémico, com investimento em formação, apoio multidisciplinar, envolvimento da comunidade, família e sociedade educativa.

Palavras-chave: Educação Socioemocional; Ensino Secundário; Perfil dos Alunos; Formação de Professores; Política Educativa; Análise Temática; Portugal.

Abstract

This study explores secondary teachers' perspectives and practices on integrating Social and Emotional Learning (SEL) into the school curriculum. Guided by UNESCO, OECD and WHO recommendations and framed by national policy namely the “Profile of Students at the End of Compulsory Education” this qualitative research draws on interviews with eleven teachers in Sintra. Findings show a gap between policy and classroom practice: teachers value SEL but feel underprepared and face limited institutional support for implementation. The analysis highlights structural challenges training gaps and scarce resources—and underscores the need for ongoing professional development and robust organisational conditions. We conclude that successful SEL integration requires a systemic commitment, encompassing investment in teacher training, provision of multidisciplinary support, and active engagement of the community, families, and the broader educational ecosystem.

Keywords: Social and Emotional Learning; Secondary Education; Student Profile; Teacher Training; Education Policy; Thematic Analysis; Portugal.

Índice	
Agradecimento	v
Resumo	v
Glossário de Siglas	ix
Introdução	1
1.1 Origem e Fundamentação do Problema.....	3
1.2 Perspectivas internacionais – ESE como estratégia para mudanças globais	4
1.3 A Dimensão Económica e Geopolítica da ESE.....	9
1.4 Fragilidades da Docência - um assunto global	10
2 ESE em Portugal- Contributos Perspectivas e Políticas Educativas	13
2.1 Estudos e contributos nacionais -Aproximação a ESE.....	13
2.2 Tensões na profissão docente e reconhecimento profissional	16
2.3 Porta de entrada para uma nova abordagem.....	17
2.4 PASEO - Uma nova Política Educativa	17
2.4.1 ESE no PASEO: Presença Implícita e Estruturante	18
2.4.2 O Perfil do Aluno como Instrumento de Política Pública em ESE	18
2.4.3 PASEO Implicações para a Prática Docente	19
3. Metodologia	22
3.1 Procedimentos de Recolha de Dados	22
3.2 Guião de Entrevista	23
3.3 Caracterização do grupo de professores entrevistados	23
3.4-Analise de Entrevistas	25
4 Resultados	26
4.1 A ESE nas Escolas: Importância Percebida	26
4.2 Barreiras à Integração	29
4.2.1 Falta de Tempo, Apoio e Recursos Estruturais	29
4.2.2 Insuficiências na Formação de Professores	30
4.2.3 Desvalorização Docente e Desconexão Institucional.....	32
4.3 A Política Educativa PASEO	34
4.3.1 A Docência e o PASEO.....	34
4.3.2 Objectivos do PASEO vs. Competências Adquiridas	35
4.3.3 O Papel do Docente no PASEO	36
5 Conclusão	36
Bibliografia.....	44
ANEXO	47

Glossário de Siglas

- **ESE** – Educação Socioemocional
- **SE** – Competências Socioemocionais
- **PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- **OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
- **UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- **OMS** – Organização Mundial da Saúde
- **ONU** – Organização das Nações Unidas
- **CNE** – Conselho Nacional de Educação
- **DGE** – Direção-Geral da Educação
- **DGEEC** – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
- **SSES** – Survey on Social and Emotional Skills (Inquérito às Competências Sociais e Emocionais)
- **ESP** – Educação e Progresso Social (projeto da OCDE)
- **CERI** – Centro para a Investigação e Inovação em Educação (da OCDE)

- **PISA** – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
- **CASEL** – Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
- **ILO / OIT** – International Labour Organization / Organização Internacional do Trabalho
- **MAXQDA** – Software para análise qualitativa de dados
- **ZOOM** – Plataforma de videoconferência

Introdução

A presente investigação centra-se na integração da Educação Socioemocional (ESE) no currículo escolar do ensino secundário, e procura identificar as práticas e perspectivas dos professores do ensino secundário na sua implementação. O estudo nasce da observação às recomendações descritas em diversos relatórios internacionais, sobre a necessidade emergente de integrar a ESE nos sistemas educativos, em contraste com as referências, nos mesmos, sobre a falta de preparação dos docentes e da carreira docente para o efeito. O enquadramento teórico tem como objetivo esclarecer as razões pelas quais a Educação Socioemocional (ESE) é considerada um elemento fundamental nas políticas educativas internacionais, bem como problematizar o papel dos docentes enquanto mediadores dessas políticas. Para isso, procede-se à análise de relatórios e documentos oficiais, seguindo uma lógica (quase) cronológica. Refere-se o documento *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Delors, 1996, UNESCO), com uma abordagem de âmbito global, e o relatório da OCDE *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015), que evidencia o impacto positivo das competências socioemocionais na aprendizagem. Este último esteve na base da criação dos primeiros Inquéritos às Competências Sociais e Emocionais (*The Survey on Social and Emotional Skills – SSES*), realizados entre 2019 e 2024 em 26 cidades de países da OCDE, que mensuraram as competências socioemocionais de crianças de 10 e 15 anos. Na sequência destes inquéritos, embora inicialmente apenas tivesse prevista a edição de um relatório, relacionado com as competências SE dos alunos, os resultados revelaram que era fundamental olhar para a docência e para as escolas, e assim cada leva de inquéritos SESS (OCDE.2019, 2024) produziu dois relatórios em tempos diferentes. Na primeira ronda, o relatório *”Beyond Academic Learning (2021) e, na segunda ronda, o relatório Social and Emotional Skills for Better Lives (2024)*, dedicaram-se à análise comparativa de competências SE nos alunos de 10 e 15 anos, de um conjunto de cidades. A edição dos segundos relatórios em cada ronda, alvo de análise e motivadores este estudo, surgiram no seguimento da constatação e preocupação emergente sobre a preparação dos docentes e das escolas para a integração da ESE nos sistemas educativos sendo: *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready? (2023)* e *Nurturing social and emotional learning across the globe (2024, Vol. II)*.

Num outro paralelo, sobre a Integração da ESE vs docência, são também analisados documentos da Organização Mundial de Saúde (OMS) *Comprehensive mental health action plan 2013–2030* (OMS,2021), mostrando que a integração da Educação Socioemocional no

currículo escolar não é apenas uma questão educativa, inscrevendo-se numa agenda mais ampla com implicações socioeconómicas, na saúde pública, global e geopolítica.

No âmbito das preocupações com a saúde pública global, a Organização Mundial da Saúde (OMS) reconhece explicitamente a importância da ESE enquanto estratégia preventiva essencial e alerta para o cuidado com a saúde mental dos professores e os factores de stress a que são expostos, enquanto agentes centrais na promoção das competências SE. Os relatórios mais recentes alertam simultaneamente para a insuficiente preparação e formação docente nesta área específica. Alinhada com esta perspetiva, a cimeira para a transformação da educação em 2022 (ONU) deu origem ao documento *Transforming the teaching profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession (2024)*, prefaciando que: “Os professores são fundamentais para nutrir o maior recurso de qualquer país: as mentes dos seus cidadãos” (ONU,2022,vii), sendo também este documento motivo de análise.

Na esfera económica e geopolítica, as competências SE são descritas, em quase todos os documentos, como essenciais para enfrentar os desafios contemporâneos relacionados com a globalização, a mobilidade profissional internacional, e a necessidade de adaptar indivíduos às rápidas transformações tecnológicas e sociais. Neste sentido, promover competências SE é promover também o aumento da produtividade, a redução dos custos com a saúde mental e a garantia de sociedades mais coesas e seguras.

A nível nacional não foram encontrados estudos robustos sobre a ESE, nem análises profundas ao tema. Ainda assim, são chamados à investigação dois documentos nacionais por se considerarem contributos importantes: Pelo despertar para a temática das “competências”, o conceituado Estudo Nacional de Literacia (ENL), que deu origem à edição do livro *Literacia em Portugal, Resultados de uma pesquisa extensiva monográfica* (Benavente et al,1996). Outro texto *A Escola uma abordagem Comparada* de Rui Canário, editado em 2006, dez anos após o ENL, chama a atenção para o estado da classe docente e para a necessidade de criar um olhar sobre a aprendizagem e das competências associadas a esse processo. Embora estes contributos nacionais não estejam nem direta, nem implicitamente, relacionados com a ESE, são mencionados neste estudo como elementos de reflexão, pela abordagem embrionária a conceitos posteriores relacionados com a neuroeducação, que reconhece nos processos de aprendizagem interações complexas entre competências cognitivas, emocionais, metacognitivas, sociais e comunicativas.

Por último, será analisado um documento fundamental da política educativa atual: *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO). Em Portugal, a publicação do PASEO estabelece o perfil desejado para os alunos quando concluem o 12º ano. Trata-se de

um documento alinhado com as recomendações internacionais, no que se refere à aquisição de um conjunto de competências onde se incluem explicitamente dimensões socioemocionais. Esta política educativa é objeto de análise quer na relação com o sistema, quer na preparação dos docentes para integrar, nas suas práticas pedagógicas quotidianas, as orientações descritas. Por fim, entende-se que a classe docente e toda a comunidade educativa precisam de conhecer profundamente as origens e os objetivos destas políticas, para delas se apropriarem plenamente. Só com uma compreensão efetiva dos motivos e das implicações sociais e económicas das competências socioemocionais poderão os professores atuar de maneira coerente, consistente e comprometida, evitando uma integração “desintegrada”, superficial, ou pouco eficaz.

Por fim, de forma a responder à questão de como os docentes do ensino secundário perspectivam e praticam a ESE no currículo, foram realizadas entrevistas a onze docentes do ensino secundário, numa abordagem qualitativa, que pretendeu explorar com alguma profundidade a realidade vivenciada, esperando contribuir para um debate informado e crítico sobre a perspetiva dos docentes, suas práticas, conhecimento, desafios, assim como as suas barreiras e as possibilidades.

Atendendo a que não existe uma definição única e consensual de Educação Socioemocional, neste trabalho a ESE é entendida como a promoção de ambientes escolares e de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de competências necessárias para gerir emoções, conhecer-se a si próprio, relacionar-se com os outros, ultrapassar obstáculos, definir e atingir objetivos, cooperar, confiar, demonstrar empatia, exercer autocontrolo, assumir responsabilidade e mobilizar o pensamento crítico e criativo.

1 Enquadramento Teórico

1.1 Origem e Fundamentação do Problema

O interesse por esta investigação surge da constatação, tanto empírica quanto teórica, da crescente necessidade, amplamente inscrita em documentos de organizações internacionais (OCDE, UNESCO, OMS) de promover a aquisição de competências socioemocionais dos alunos, ao longo do percurso académico, essenciais para apoiar o seu desenvolvimento pessoal, social e académico e tornar o mundo melhor para todos.

O ponto de partida para o presente estudo foram os resultados do primeiro Inquérito às Competências Sociais e Emocionais SSES (*Survey on Social and Emotional Skills OCDE, 2019*), conduzido pela OCDE. A primeira ronda deste inquérito ocorreu em 2019, com a divulgação dos resultados em *Beyond Academic Learning (2021)*, tendo o atraso da edição do

relatório sido justificado pela pandemia de Covid-19. A segunda ronda do SSES decorreu em 2023, com resultados divulgados ao longo de 2024, em momentos diferentes. O primeiro analisou as competências SE nos alunos de 10 e 15 anos *Social and Emotional Skills for Better Lives* e o segundo *Nurturing social and emotional learning across the globe* (2024) aponta as diferenças de como as competências SE são promovidas nas escolas e suporta as principais recomendações para melhorar políticas e práticas, com foco especial na docência e na comunidade educativa.

Portugal foi convidado a participar na primeira edição SSES (OCDE, 2019), através do concelho de Sintra, que integrou um conjunto de dez cidades em países membros da OCDE. A fraca adesão dos docentes inviabilizou a validação estatística dos dados, excluindo a cidade das médias internacionais. O SSES avalia 17 competências específicas, em crianças de 10 anos e jovens de 15 anos. As competências mensuradas são: curiosidade, tolerância, criatividade, responsabilidade, autodomínio, persistência, sociabilidade, assertividade, energia, resistência ao stress, optimismo, controlo emocional, empatia, confiança, cooperação, motivação para objetivos e auto-eficácia.

O relatório preliminar, intitulado *Beyond Academic Learning* (OCDE, 2021), destaca o SSES como “um dos primeiros esforços internacionais para sistematizar informação sobre competências SE dos alunos, com vista a criar estratégias eficazes de implementação nos sistemas educativos e na sociedade em geral” (OCDE, 2023, p. 8). Competências como o reconhecimento do outro, a tolerância ou o autoconhecimento implicam transformações profundas na estrutura identitária dos indivíduos e nas formas de relação humana. É precisamente essa exigência de reconversão pessoal e relacional que justifica a necessidade de aprofundar o estudo sobre a origem e natureza desta emergência.

Neste enquadramento, os subcapítulos seguintes mobilizam um conjunto de documentos de referência produzidos por organismos internacionais, nomeadamente a UNESCO, a OCDE e a OMS que sustentam a fundamentação teórica desta investigação.

1.2 Perspectivas internacionais – ESE como estratégia para mudanças globais

A nível internacional, a urgência de re-imaginar a educação de forma humanista, focada no desenvolvimento pleno do indivíduo, é uma questão reconhecida há quase três décadas. Um marco fundamental dessa visão, foi o relatório da UNESCO, *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (Jacques Delors et al., 1996), que propôs uma estrutura baseada em quatro pilares essenciais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes pilares

sustentam a educação ao longo da vida, enfatizando a curiosidade intelectual, a aplicação prática, a convivência pacífica e a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis. O documento salienta a necessidade de formar o indivíduo integrando não apenas a dimensão acadêmica, mas também o conhecimento de si e do meio ambiente, antecipando também “que nada pode substituir o sistema educativo...tão pouco a relação de aluno professor” e reforça a importância do papel do professor “competente ao professor transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial” (UNESCO,1996 p.12). O documento refere-se competências SE no currículo, destacando o aprender a conviver, e o desenvolvimento integral do ser humano. Nas décadas seguintes, fica mais claro que competências SE, como resiliência, cooperação, pensamento crítico, ética e autoconhecimento, não são acessórias, mas componentes centrais de uma educação de qualidade.

Desde os anos 2000, esforços internacionais têm validado a importância da integração das competências SE nos sistemas educativos. Em 2015, a OCDE publicou o relatório *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*, resultado de três anos de investigação no projeto Educação e Progresso Social (ESP), conduzido pelo Centro para a Investigação e Inovação em Educação (CERI) da OCDE. A publicação “reuniu revisões de literatura, análises empíricas com base em dados longitudinais e uma análise das políticas educativas em países da OCDE e parceiros económicos” (OCDE, 2015 , p.i). O relatório identificou fatores essenciais para o desenvolvimento eficaz das competências SE, destacando a importância das relações de proximidade entre professores e alunos, a implementação de experiências práticas no contexto curricular e a valorização de atividades extracurriculares. Embora este relatório referisse, que, “a mudança pode não exigir grandes reformas ou recursos. Podemos iniciar esse processo adaptando a forma de apresentação das atuais atividades curriculares e extracurriculares.” (OCDE, 2015, p.3), análises posteriores revelaram uma realidade mais complexa.

O relatório demonstrou, ainda, que as competências SE podem ser avaliadas respeitando as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes contextos. Além da base cognitiva sólida, o documento evidenciou que os jovens precisam de competências sociais e emocionais para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Atributos como perseverança, sociabilidade e autoestima foram associados a resultados positivos, incluindo melhor saúde, maior bem-estar e menor propensão a comportamentos de risco. A integração dessas competências nos currículos representa, portanto, uma mudança de paradigma nas políticas educativas internacionais.

Com base no relatório *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015), foram desenvolvidos os primeiros inquéritos internacionais às competências SE

(SSES), descritos pela OCDE como "a avaliação internacional em larga escala mais abrangente até à data" (OCDE, 2021-2024 p.5), fornecendo dados sobre as competências SE de alunos com 10 e 15 anos em 26 cidades participantes. Os SSES utilizaram instrumentos fiáveis e validados para permitir a comparação internacional e contribuíram para que o desenvolvimento das competências SE passasse a ocupar um lugar central nas agendas educativas globais.

Durante a primeira ronda dos inquéritos SSES (2019) ficou demonstrada a necessidade de ampliar a análise para além dos alunos, focando também o sistema educativo e a docência. Neste contexto, foi publicado um relatório complementar intitulado, *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?* (OCDE, 2023). O documento concluiu que "os professores precisam de apoio na formação inicial e na aprendizagem profissional contínua, incluindo *coaching* e mentoria, especialmente em contextos onde as escolas dependem essencialmente dos professores para promover as competências SE" (OCDE, 2023, p.20). Professores das cidades envolvidas no estudo relataram limitações significativas para promover a ESE, "revelando uma lacuna formativa generalizada" (OECD, 2023, p.16). O mesmo relatório indicou que "apenas 25% dos professores possuem alguma formação na área das competências SE, considerada insuficiente e desatualizada." (OECD, 2023, p.11). Conclusões que,

"ecoam com as do TALIS 2018, que sugeriu que alguns professores sentem que a formação inicial que receberam não foi suficiente para os preparar para alguns aspetos do seu trabalho e que o desenvolvimento profissional tem de ter impacto para aumentar a autoeficácia dos professores" (OCDE, 2023, p.22)

Em 2023, a segunda ronda dos inquéritos SSES contou à partida com a edição de dois relatórios: *Social and Emotional Skills for Better Lives* (OCDE, 2024) e *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe* (OCDE, 2024). O primeiro relatório reforçou a importância das competências SE no sucesso académico e no bem-estar dos alunos, associando maiores níveis de competências SE a comportamentos mais saudáveis e expectativas profissionais mais elevadas. O segundo relatório, por sua vez, centrou-se no papel da escola e da sala de aula, o clima escolar e a envolvência familiar e comunitária.

No âmbito do ensino secundário, a análise do relatório dedicado à escola, à docência e à comunidade escolar, aponta a proximidade professor-aluno como fator determinante para o desenvolvimento das competências SE, "as conclusões sugerem que as relações de elevada qualidade entre professores e alunos desempenham um papel crucial na promoção da capacidade dos alunos." (OCDE, 2024b, p.90) quer ao nível do sucesso académico quer nas variáveis SE de confiança, optimismo e perseverança. A mesma análise reforça que "as relações positivas e seguras com os professores promovem a curiosidade, *openness to new experiences*, motivação e a aprendizagem académica." (OCDE, 2024b, p.90).

No que se refere aos jovens de 15 anos, a perda de competências SE nesta fase da vida, verificada em todos os países participantes, é particularmente preocupante. O relatório recomenda o reforço do sentido de pertença “para jovens de 15 anos o sentimento de pertença e as emoções positivas na escola promovem competências específicas. A pertença promove a regulação emocional e as competências sociais, tais como a sociabilidade, o otimismo, a energia e a confiança.” (OCDE, 2024, p.81). A análise indicou que a relação pedagógica no ensino secundário tende a ser mais distante, contribuindo para um declínio na ligação e no apoio percebido por parte dos alunos.

A OCDE sugere a criação de espaços de tutoria, mentoria e diálogo estruturado, visando o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente escolar. O relatório conclui que o ensino secundário constitui um ponto crítico no desenvolvimento SE dos alunos e que existe uma lacuna clara na intencionalidade pedagógica no que se refere à regulação emocional e às competências sociais. Esta realidade sublinha a urgência de reconfigurar as práticas pedagógicas e de investir na formação dos professores para que possam responder de forma eficaz às necessidades emergentes dos estudantes (OCDE, 2024b, p.41). A OCDE reforça que a promoção da ESE “é uma responsabilidade de todos nós, partilhada entre decisores políticos, educadores, famílias e comunidades, sendo considerada uma prioridade global para a formação integral das novas gerações.” (OCDE, 2024b, p.3) e que “O valor estratégico das competências SE transcende o bem-estar pessoal, constituindo-se como alavanca para o desenvolvimento socioeconómico sustentável.” (OCDE, 2024b, p4) . A OCDE adverte “que em tempos de rápidas mudanças tecnológicas e sociais, competências como empatia, criatividade, cooperação e resiliência são essenciais para construir sociedades mais justas, coesas e inovadoras (...) Sem essas competências, as sociedades arriscam-se a enfrentar maiores níveis de fragmentação, tensões sociais e dificuldades na resolução de problemas globais, comprometendo o desenvolvimento sustentável e a prosperidade futura” (OCDE, 2024b p.5).

Outra perspetiva internacional relevante sobre a importância da Educação Socioemocional (ESE) está inscrita no *Plano de Ação Global para a Saúde Mental 2013–2030* da Organização Mundial da Saúde (OMS). Neste documento, a OMS apresenta dados concretos sobre o impacto económico, dos problemas de saúde mental à escala global, reforçando a urgência de intervenções preventivas, entre as quais a integração da ESE nas escolas. A OMS destaca a ESE como uma estratégia fundamental para a prevenção e promoção do bem-estar mental desde a infância, considerando que “até 50% dos problemas de saúde mental em adultos têm início antes dos 14 anos de idade” (OMS, 2021, p.16). No contexto escolar, onde crianças e jovens passam grande parte do tempo, a implementação da ESE é vista como uma medida preventiva essencial. De acordo com a OMS , “a nível mundial, estima-se que 1 em cada 7 jovens, entre os 10 e os

19 anos, sofra de problemas de saúde mental, sendo que muitos destes casos permanecem sem diagnóstico e sem tratamento adequado” (OMS, 2021, p,13).

A OMS considera a ESE um investimento estratégico no capital humano, argumentando que a preparação de crianças e jovens para gerir emoções, estabelecer relações interpessoais e lidar com o stress contribui para a construção de sociedades mais saudáveis, produtivas e socialmente coesas. Assim, a educação socioemocional é apontada como uma intervenção que, além de beneficiar o plano humano, pode gerar impactos económicos positivos ao reduzir os custos associados ao tratamento de doenças mentais.

Um exemplo concreto da implementação da ESE em resposta ao aumento dos problemas de saúde mental entre os jovens pode ser observado no Canadá. Nas últimas décadas, o aumento dos índices de depressão e ansiedade juvenil levou os decisores canadianos a adotar políticas de ESE como uma medida urgente assumindo que

“Embora a aprendizagem socioemocional não substitua o tratamento de perturbações mentais, programas baseados em escolas que fortaleçam as competências emocionais e sociais das crianças constituem uma estratégia importante de promoção e prevenção em saúde mental” (OMS, 2021, p. 23).

Neste contexto, foram implementados programas inspirados no modelo do Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), um projeto norte-americano fundado em 1994. Inicialmente focado na recuperação de jovens em situação de risco, o CASEL tornou-se uma referência internacional ao definir competências socioemocionais essenciais (como autoconhecimento, autorregulação, consciência social, relacionamento interpessoal e tomada de decisões responsável) e ao orientar a sua integração curricular. Este modelo influenciou iniciativas de política pública no Canadá, conduzindo à inclusão da formação em competências SE na habilitação docente, com o objetivo de capacitar futuros professores para promoverem essas competências nos alunos. A abordagem canadiana exemplifica como uma política pública pragmática pode alinhar interesses sociais e económicos, utilizando a ESE para reduzir custos com saúde mental, melhorar o ambiente escolar e promover a resiliência dos jovens.

A articulação entre as motivações sociais e educativas reflete-se na valorização da ESE enquanto estratégia integrada para o bem-estar e a coesão social. Esta visão ampla sobre o impacto da ESE nas economias, sustentada tanto em documentos da OMS como da OCDE, estabelece o enquadramento para a secção seguinte, onde será explorada a dimensão económica e geopolítica da ESE. A análise permitirá compreender como e por que motivo a ESE foi integrada nas agendas internacionais de desenvolvimento sustentável, coesão social e competitividade económica.

1.3 A Dimensão Económica e Geopolítica da ESE

No seguimento da análise anterior, é pertinente destacar que o reconhecimento internacional do valor das competências SE não se restringe apenas ao bem-estar individual e mental ou ao sucesso académico, mas também abrange considerações económicas e geopolíticas. Como referido no ponto anterior, o Plano de Ação Global da OMS 2013-2030 (OMS, 2013) alerta para as consequências económicas das perdas de saúde mental. A organização estima que “o impacto económico das perturbações mentais, em termos de perda de produtividade, poderá atingir 16,3 biliões de dólares entre 2011 e 2030, refletindo o custo de dias de trabalho perdidos, menor produtividade laboral e outros custos indiretos associados a doenças mentais não tratadas” (OMS, 2013, p.10). Neste contexto, as competências SE emergem como um componente essencial para a prosperidade económica e a coesão social futura.

Os relatórios da OCDE editados entre 2015 e 2024, sobre competências SE, sublinham a importância da ESE para a produtividade, afirmando que "a investigação já realizada tem argumentado e demonstrado que as competências SE são parte integrante da empregabilidade dos indivíduos, ou seja, da sua capacidade de encontrar e manter um emprego em que se sintam profissionalmente realizados" (Pool e Sewell, 2007, citado em OCDE 2021, p.3). Existindo também referência ao fato de que profissionais realizados adoecem menos e produzem mais, impactando positivamente a economia. Na mesma linha refere que elevadas competências SE nos jovens constitui uma “maior probabilidade de alcançar um bom desempenho académico, ter melhor saúde física e mental, conseguir empregos de qualidade e participar mais ativamente na sociedade.” (OCDE, 2023, p.7), assegurando melhores resultados ao longo da vida.

As competências SE são amplamente reconhecidas como alavancas para o progresso socioeconómico, o que justifica as recomendações pelas organizações internacionais como ação estratégica e um investimento com retornos significativos. Governos e organismos internacionais valorizam-na pelos potenciais ganhos em produtividade e pela redução de custos sociais a longo prazo. Segundo uma reportagem da *Education Week*, o estudo *The Economic Value of Social and Emotional Learning* (Belfield et al., 2015) concluiu que, "em média, cada dólar investido em programas de aprendizagem socioemocional (SEL) gera um retorno de 11 dólares para a sociedade” (Blad, 2015).

A motivação económica para integrar a ESE no currículo relaciona-se também com a formação de cidadãos capazes de criar valor, inovar, colaborar e trabalhar em equipa, competências essenciais para aumentar a produtividade e fomentar o desenvolvimento socioeconómico.

No plano geopolítico, as competências SE adquiriram maior relevância num contexto marcado pela globalização, fluxos migratórios e a necessidade de cooperação internacional para a resolução de problemas complexos. As salas de aula contemporâneas refletem essa diversidade, onde alunos de diferentes origens culturais e sociais interagem diariamente, fazendo da escola um microcosmo da sociedade global. Neste contexto, competências como tolerância, empatia, comunicação intercultural e cooperação são indispensáveis. Países que acolhem grandes contingentes de migrantes dependem dessas competências para promover a inclusão, evitar conflitos culturais e favorecer a integração de novos cidadãos.

A OMS sugere que, “Responder aos determinantes sociais da saúde mental requer uma abordagem multissetorial e intersetorial, bem como uma cooperação internacional sustentada.” (OMS, 2021, p.14). A resolução de desafios globais, desde crises de saúde pública, às alterações climáticas, “requer colaboração além-fronteiras, onde a inteligência emocional, a gestão de conflitos e a compreensão mútua entre diferentes povos desempenham um papel central.” (OMS, 2021, p.86). E é perante estes desafios que “A capacidade de gerir emoções, lidar com o stress e compreender o outro são dimensões fundamentais para o bem-estar coletivo e a construção de comunidades mais saudáveis (OMS, 2021, p.83).

1.4 Fragilidades da Docência - um assunto global

Em quase todos os documentos até aqui revistos, a docência é chamada a agir em prol do bem-estar dos alunos e da comunidade, da prevenção da doença mental, da inclusão social, da coesão comunitária e dos interesses económicos. No entanto, os relatórios SSES (OCDE 2023, 2024) indicam que a classe docente não se sente preparada para integrar a ESE no currículo, conforme as recomendações afirmam que: “Na maioria das jurisdições, os professores referem não estar bem preparados para promover as competências sociais e emocionais nos seus alunos.” (OCDE, 2023, p. 45).

Este subcapítulo dedica-se à análise crítica de documentos, em particular, relatórios institucionais e artigos científicos, sobre a formação e preparação dos professores, complementados pelas perceções de organizações, de modo a identificar os principais desafios enfrentados pelos professores. Procura-se, descrever de forma abrangente as necessidades formativas e as lacunas existentes na preparação docente, contribuindo para a reflexão sobre políticas e práticas educativas mais eficazes.

Sobre as lacunas formativas, um estudo publicado na Revista Portuguesa de Educação, intitulado *Avaliação de Programas de Intervenção para a Aprendizagem Socioemocional do Professor – Revisão Integrativa* (Marques et al., 2019), aborda a elevada exigência emocional

da profissão docente, reconhecida pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). As autoras salientam a escassez de programas estruturados de formação SE para professores: "De 398 artigos sobre programas de intervenção universal em ESE para o ensino básico, apenas 18 se destinavam a professores" (Marques et al., 2019, p. 39). Os resultados revelaram que todos os docentes que participaram nestes dezoito programas apresentaram melhorias nas competências SE, no bem-estar e na eficácia profissional, evidenciando a necessidade urgente de formação contínua estruturada.

O relatório *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe* (OCDE, 2024) também reforça a necessidade urgente de formação docente ciente que,

“a qualidade do ensino, na área SE, exige um conjunto sofisticado de competências pedagógicas, conhecimento específico e autoconfiança profissional (...) O equilíbrio emocional dos docentes, nomeadamente a sua capacidade de gerir o stress profissional, é um fator para a eficácia da intervenção socioemocional em sala de aula.” (OCDE, 2024, p.92)

O documento é claro na ligação entre equilíbrio emocional dos docentes e eficácia da ESE.

De forma convergente, a Organização Mundial da Saúde (OMS), no manual "Saúde Mental nas Escolas" (OMS, 2021), afirma que é imprescindível o foco nos docentes para salvaguardar a saúde mental dos alunos e aponta que as principais fontes de stress profissional docente incluem: turmas numerosas, desafios de gestão comportamental, recursos pedagógicos insuficientes, condições físicas inadequadas, carga horária extensa, volume de trabalho burocrático, responsabilidade pelo bem-estar dos alunos, e a sensação de falta de reconhecimento e progressão na carreira.

O mesmo manual adverte que a discrepância entre a formação inicial e as exigências da prática docente ao longo das últimas décadas tem agravado, de forma generalizada, uma sensação de incapacidade no corpo docente. O documento da OMS (2021) alerta ainda para os riscos de trauma vicariante e stress secundário. Professores que lidam com alunos em situações traumáticas podem absorver parte desse sofrimento, vivenciando o "resíduo emocional ou a tensão resultante da exposição ao trabalho com pessoas que sofrem as consequências de acontecimentos traumáticos" (OMS, 2021 p.83). A OMS sublinha que o bem-estar docente se integra no quadro da ESE, considerando que uma abordagem socioemocional efetiva não pode limitar-se aos alunos. A saúde mental dos educadores é um imperativo fundamental, pois apenas professores emocionalmente equilibrados conseguem implementar práticas SE e promover um ambiente de aprendizagem positivo. “Os professores que se sentem esgotados revelam uma negatividade significativamente maior nas suas interações com os alunos...” (OMS, 2021, p.27) o

manual destaca que o stress docente gera impacto negativo em sala de aula. Em continuidade, afirma que

“os programas SE destinados aos professores resultam em maior satisfação profissional (...) aumento da moral e do bem-estar dos professores(...) e em maior capacidade dos professores para combater o stress”. (OMS, 2021 p.86).

Esta visão é corroborada pelo relatório da OCDE, que defende que "a promoção da saúde SE no contexto escolar anda de mãos dadas com a melhoria do desempenho académico dos alunos e o aumento da eficácia e satisfação dos professores" (OCDE, 2024, vol II, p.27), Neste sentido, a OMS recomenda que, ao definir políticas escolares centradas na ESE, é essencial incluir ações para o bem-estar docente como componente estrutural.

Resultante do encontro global, *Transforming Education Summit* da ONU (2022), foi elaborado o relatório *Transforming the Teaching Profession* (ILO, 2024) um documento que apela à urgente “re-imaginação” da profissão docente. No prefácio, lê-se que

“o nosso mundo entrou num período de mudanças dramáticas... Acima de tudo, precisamos dos melhores professores possíveis...enfrentamos uma escassez dramática de professores em todo o mundo, e milhões carecem de apoio, competências e formação contínua para responder às rápidas mudanças nos sistemas educativos” (ILO, 2024, p.3).

O documento propõe uma reestruturação completa da carreira docente e apela que as políticas nacionais, “devem abranger a atração para a profissão e o recrutamento; a formação inicial; a colocação; os percursos de carreira; a formação em serviço e o apoio profissional; o emprego; e as condições de trabalho, incluindo a retenção, a recompensa, o reconhecimento e a remuneração proporcionais às qualificações (ILO, 2024, p.3). Refere-se ainda que o investimento a longo prazo nos professores, através de salários competitivos, incentivos, formação inicial e contínua de alta qualidade e materiais pedagógicos adequados, é mais eficaz para a qualidade e sustentabilidade do sistema educativo do que soluções pontuais para suprir faltas de docentes, que apenas geram elevada rotatividade e desgaste profissional.

“É preciso proteger e valorizar a carreira docente. Objetivos a alcançar através de políticas que reconheçam as relações humanas como a base fundamental da profissão docente, incluindo a relação professor-aluno (...) Para inspirar e atrair os jovens para a profissão, os países devem promover o reconhecimento público da profissão de professor, desenvolver liderança no ensino, promover a educação ao longo da vida. “(ILO, 2024 p.5)

A atualidade deste documento, bem como a urgência expressa nas recomendações oficiais, revelam de forma inequívoca o elevado grau de desvalorização que a carreira docente tem enfrentado, provocando uma crescente desertificação de novos candidatos. Evidencia ainda, uma

consciência institucional, sobre o abandono sistemático da profissão por parte dos sistemas políticos ao longo das últimas décadas, uma crise identificada em diversos contextos, em paralelo com o fenómeno português o que constitui um dos focos de análise do capítulo seguinte.

2 ESE em Portugal- Contributos Perspectivas e Políticas Educativas

O claro reconhecimento internacional da relevância da ESE e o estado atual da docência a nível global, para a sua integração, convida a um olhar para o panorama nacional. Neste sub-capítulo, propõe-se explorar através de dois documentos científicos nacionais, alguma aproximação a essas duas dimensões. Adicionalmente, será realizada uma breve análise ao documento de política pública “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PASEO), com o objetivo de identificar em que medida este incorpora as recomendações internacionais relativas à ESE e contempla o papel do professor na sua concretização

2.1 Estudos e contributos nacionais -Aproximação a ESE

Embora não existam estudos robustos que estabeleçam diretamente uma ligação entre a ESE e o sistema educativo português, destacam-se dois documentos: um pela dimensão e outro por apresentar uma reflexão, visionária, muito alinhada com conclusões actuais. Embora não mencionem explicitamente a ESE, ambos lançam importantes pontos de reflexão sobre a complexidade dos processos de aprendizagem e um deles evidencia sinais da degradação da carreira docente. Refere-se o Estudo Nacional de Literacia (ENL) realizado por Benavente, Rosa, Costa e Ávila (1996), que oferece dados extensivos sobre literacia em Portugal centrado “no uso de competências e não na sua obtenção”(Benavente e al. 1996, p.4). E o artigo “A Escola e a Abordagem Comparada: Novas Realidades e Novos Olhares”, organizado por Rui Canário (2006) que, embora não faça referência direta à ESE, apresenta e reforça novo conceito de aprendizagem e competências associadas e enfatiza a deterioração da carreira docente e seus impactos na atuação pedagógica.

O Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al, 1996), teve como base um estudo realizado nos Estados Unidos que concluía de forma alarmante “nação em risco” (Benavente et al, p.4), dado que se julgava que a escolarização garantiria a capacidade de mobilizar e aplicar conhecimentos, o que, porém, se veio a revelar não corresponder à realidade.

Em Portugal o estudo teve como objetivo central avaliar as competências de literacia da população adulta, concretamente as capacidades reais de leitura, escrita e cálculo da popu-

lação entre os 15 e os 64 anos. O estudo identificou, talvez pela primeira vez em contexto nacional, a necessidade de dar sentido à aprendizagem escolar, ligando-a ao quotidiano. O Estudo revelou que o simples facto de concluir a escolaridade obrigatória não garantia competências necessárias para a vida e cidadania. O conceito de “literacia traduz a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, escrita e cálculo. (...) O conceito de *literacia* centra-se no *uso* das competências e não na sua obtenção, pelo que se torna mais clara a distinção entre níveis de literacia e níveis de instrução formal que as pessoas obtêm (e que podem traduzir-se, ou não, em competências reais)”(Benavente et al, 1996, p.4). Apesar do aumento dos anos de ensino formal, estudos realizados nos EUA indicavam que se verificava um ‘novo analfabetismo’, dito funcional teria a ver com “aprendizagens insuficientes, mal sedimentadas e pouco utilizadas na vida” (Benavente, et al, 1996, p.4). Muitos adultos, apesar da escolarização, não conseguiam aplicar o conhecimento fora do contexto escolar, demonstrando uma desconexão entre a escola e a vida.

Embora o ENL nunca mencione as competências sociais e emocionais nos processos de aprendizagem, clarifica que:

“ a) o perfil de literacia de uma população não é algo que possa ser considerado constante, ou seja que possa ser extrapolado a partir de uma medida temporalmente localizada; b) O perfil de literacia não pode ser deduzido a partir dos níveis de escolaridade formal atingidos; c) A literacia não poder ser encarada como algo que se obtém num determinado momento e que é válido para todo o sempre; d) os níveis de literacia tem de ser vistos no quadro dos níveis de exigências das sociedades num determinado momento e nessa medida avaliadas as capacidades de uso para o desempenho de funções sociais diversificadas”(Benavente et al, 1996 p.5).

Uma análise aos quatro pontos citados, pode conduzir à interpretação de um conjunto de competências, implícitas para um bom desempenho e avaliação em literacia. Ora a primeira alínea diz que o perfil de literacia de uma população não é constante, ou seja a literacia é dinâmica e evolui com o tempo, sendo influenciada pelo contexto, pelas experiências e pelos desafios sociais, pelo que são necessárias competências de adaptabilidade, autorreflexão e disponibilidade para aprender ao longo da vida. Por outro lado, a segunda alínea diz que o perfil de literacia não pode ser deduzido a partir dos níveis de escolaridade formal atingidos, significando que o mais importante é a forma como aplicamos o conhecimento na prática, não bastando memorizar, decorar, o que se relaciona com competências como a curiosidade intelectual, pensamento crítico e autonomia na aprendizagem. A terceira alínea esclarece que a literacia não é algo que se obtém num determinado momento e que é válido sempre, afirmação esta que convoca a resiliência, a resistência ao fracasso, capacidade de atualização. A última alínea diz que a literacia

deve ser analisada em função das exigências sociais contemporâneas (ex: uso de tecnologia, a participação individual, e o trabalho em equipa), invocando consciência cívica, colaboração e comunicação. Neste sentido a literacia, enquanto competência, ou a capacidade de colocar o que foi aprendido a serviço da vida, pode ser interpretada como um conjunto vivo de competências cognitivas, sociais e emocionais que precisam ser mobilizadas constantemente para responder às exigências e impermanência da vida em sociedade.

Como referido no início deste capítulo, o ENL nunca fez menção a competências SE. No entanto, reconhece-se que este estudo contribui para um novo olhar sobre os processos de aprendizagem, ao distinguir mecanismos de aprendizagem em contexto escolar de competências necessárias para aplicar esse conhecimento na vida real. O processo que nos permite, por exemplo, aprender a fazer um cálculo na escola é distinto das competências que nos permitem usar esse cálculo em contexto funcional. Assim, a alfabetização, a capacidade de aprender e a literacia operam em níveis diferentes, exigindo competências também distintas.

Nos dias de hoje, a neuroeducação, área interdisciplinar que combina os conhecimentos das neurociências, psicologia e pedagogia no estudo dos processos de aprendizagem, reforça que aprender é uma capacidade natural do cérebro, mas que precisa de condições emocionais, cognitivas e contextuais favoráveis para se desenvolver plenamente. A investigação nesta área “mostra que aprendizagem, memória, atenção e tomada de decisão usadas na escola são profundamente afetadas pelos processos emocionais”. (Yang, I, et al, 2007).

Ao distinguir claramente os conceitos de alfabetização e literacia, o ENL abriu novas perspectivas e campos de reflexão sobre a complexidade dos processos de aprendizagem e a sua transferência para além da escola. Sobre o lugar da aprendizagem, Rui Canário no artigo “A Escola e a Abordagem Comparada. Novas realidades e novos olhares” (2006), refere que é visível um “crescente esbatimento de fronteiras (institucionais, temporais, etárias) entre a educação escolar e não escolar, entre a educação e o trabalho, entre a educação e o lazer” (Canário, 2006, p.31). Este entendimento reforça que a aprendizagem significativa deve transcender os “muros da escola”, articulando o que se aprende formalmente com a realidade. Ambos os contributos, ENL e a análise de Rui Canário, propõem um novo sentido para a aprendizagem: valorizar competências úteis no dia a dia e ligar o currículo escolar às exigências do mundo. Contributos que podem ter sido uma porta de entrada para agregar novas competências aos processos de aprendizagem.

Rui Canário introduziu no debate nacional o conceito de *apprenance*, proposto por Philippe Carré e Pierre Caspar no *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Estes autores definem *apprenance* como,

“um conjunto de disposições cognitivas, afetivas e motivacionais propícias ao ato de aprender em todas as situações, formais ou informais; atitude favorável à implicação na formação ao longo da vida. A *apprenance* seria, então, a postura pró-ativa, autoformadora, à qual nos convida a entrada numa sociedade cognitiva” (Canário, Rui, 2006, p.32).

A "apprenance" enfatiza que aprender não depende apenas de aptidões intelectuais, mas também de fatores contextuais e SE, como: curiosidade, resiliência e autoeficácia. Estas competências são fundamentais para o envolvimento contínuo em novas aprendizagens e alinham-se com os domínios que seriam posteriormente avaliados nos Inquéritos SSES.

2.2 Tensões na profissão docente e reconhecimento profissional

No texto "A Escola e a Abordagem Comparada" (Canário R., 2006), o autor explora a crise na carreira docente num contexto de mudanças globais na educação e defende que os professores enfrentam exigências contraditórias: por um lado, espera-se que sejam profissionais reflexivos e promotores de aprendizagens significativas; por outro, são submetidos a uma lógica de controlo burocrático e pressões de eficiência com padrões empresariais. Esta tensão entre modos de gestão participativos e “neotayloristas” tem repercussões negativas na profissão docente. Os docentes veem-se presos num paradoxo: espera-se que sejam autónomos e inovadores, mas dentro de molduras rígidas. Segundo o autor a redução do bem-estar e do reconhecimento profissional docente está associada a uma decadência do estatuto socioprofissional, com perda de autonomia real, aumento da carga burocrática e precarização da profissão. Apesar disso, os professores são frequentemente responsabilizados pelos insucessos escolares, tornando-se "bodes expiatórios dos problemas e tensões que marcam negativamente o meio escolar” (Canario. 2006, citando Barroso,2005b, p.33). Um contexto de trabalho tenso que, segundo o autor, compromete a capacidade de inovação e a criação de novos modelos de aprendizagem. O autor refere ainda uma “perda de velocidade da profissão docente” (citando Maurice Tardif) e “a erosão da autonomia profissional dos professores” (João Barroso, citado em Canário, 2006, p.33)

O relatório *Schools as hubs for social and emotional learning, Are schools and teachers ready?* (OCDE, 2023), revela que os docentes relataram limitações significativas, para promover efetivamente a ESE por falta de formação de base e continua. O relatório regista que “Os professores também destacaram que a falta de apoio institucional, tempo ou de orientações claras frequentemente dificultava a sua capacidade de aplicar práticas de ESE de forma eficaz.

(OCDE, 2023, p.49), refletindo uma tensão entre os objetivos das políticas e os mecanismos para a sua concretização

2.3 Porta de entrada para uma nova abordagem

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo procurou evidenciar que, embora a dimensão SE não tenha sido mencionada nos estudos analisados, tanto o Estudo Nacional de Literacia (Benavente et al., 1996), como o de Rui Canário (2006), trouxeram para o debate educativo português elementos essenciais, revelando que os processos de aprendizagens são complexos. Ambos chamaram a atenção para a necessidade de articular o conhecimento escolar com a vida real, valorizando não apenas o saber formal, mas a capacidade de o aplicar em contextos diversos, uma ideia central também na ESE. Além disso, a ênfase nas disposições internas para aprender, como a *apprenance*, ou a constatação da desconexão entre a escolaridade e as competências funcionais, convocam implicitamente dimensões emocionais, sociais e motivacionais para o processo de aprendizagem. Estas são dimensões nucleares da ESE.

Rui Canário, revelou tensões estruturais no exercício da docência em Portugal, nomeadamente a sobrecarga burocrática, a instabilidade profissional e a falta de reconhecimento, preocupação alinhada, com alguns dos documentos internacionais já mencionados neste enquadramento. Fatores que comprometem não só o bem-estar docente, mas também a sua disponibilidade para adotar práticas pedagógicas mais integradoras, como as propostas pela ESE. Este ponto leva-nos à análise de um documento que suporta a política educativa “Perfil do Alunos à Saída da escolaridade obrigatória” (DGE,2017), na tentativa de encontrar referenciais sobre a integração da ESE no sistema educativo português, alinhamento com as recomendações internacionais, e de que forma o docente é chamado a envolver-se na sua concretização.

2.4 PASEO - Uma nova Política Educativa

O documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), aprovado pelo Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação, apresenta-se como uma Política Educativa alinhada com a necessidade de reconfigurar o sistema educativo face aos desafios da sociedade contemporânea. É um referencial estratégico para o sistema educativo português sobre o percurso dos alunos ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. O documento é assumidamente inspirado nos princípios do relatório *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (UNESCO, 1996), e em projetos como o *Future of Education 2030* da OCDE e no relatório, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (OCDE, 2015). O PASEO

propõe uma visão humanista da educação, centrada no desenvolvimento integral do aluno. A operacionalização da política foi alvo de análise, resultando em maio de 2024 na edição da Recomendação 05/24, “PASEO: contributos para a sua concretização nas escolas”. Este capítulo propõe uma análise crítica do PASEO, enquanto política educativa, e seu alinhamento com diretrizes internacionais.

2.4.1 ESE no PASEO: Presença Implícita e Estruturante

Embora não utilize explicitamente o termo "educação socioemocional", o documento está claramente alinhado com os princípios e objetivos desta abordagem, ao propor um conjunto de valores, competências e princípios que integram dimensões emocionais, sociais e éticas da formação humana. A Educação Socioemocional está presente nas três dimensões que constituem o documento: princípios, visão e valores. Nos princípios está presente como a estabilidade, o humanismo, a sustentabilidade, a equidade, a inclusão, a cidadania e a exigência. Na Visão, a ESE revela-se na definição do aluno como um cidadão autónomo, responsável, criativo e solidário, preparado para enfrentar os desafios do século XXI. Nos Valores, revela-se na orientação sobre a liberdade, a responsabilidade, a integridade, a excelência, a curiosidade, a reflexão e a inovação. Associadas a estas dimensões encontram-se as áreas de competências que o documento destaca como essenciais: informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; desenvolvimento pessoal e bem-estar; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo; relacionamento interpessoal; autonomia e espírito de iniciativa; cidadania e desenvolvimento; literacias e cultura científica, tecnológica e digital. A análise das dimensões permite verificar que, de forma transversal, está presente o desenvolvimento de competências SE. O documento defende uma pedagogia centrada no aluno, na sua formação integral e no reconhecimento da sua dimensão emocional e social, através de aprendizagens significativas e com sentido para o aluno, ambientes educativos inclusivos e cooperativos, valorização da relação pedagógica como espaço de desenvolvimento humano.

2.4.2 O Perfil do Aluno como Instrumento de Política Pública em ESE

A aprovação do Perfil do Aluno à Saída do Ensino Obrigatório, em 2017, marca uma mudança de paradigma nas políticas educativas em Portugal. Segundo esta política o sistema deixaria de se focar exclusivamente na aquisição de conteúdos disciplinares, passando a valorizar o desenvolvimento de competências humanas, relacionais e emocionais como essenciais para o sucesso educativo e a cidadania. Uma política alinhada com as orientações dos SSES e dos relatórios

internacionais resultantes desses inquéritos, assim como do Plano de Saúde Mental 2013-2030 (OMS, 2013) (conforme abordado em capítulos anteriores), que recomenda a integração de competências socioemocionais no currículo como resposta a desafios contemporâneos como desigualdades sociais, saúde mental, violência nas escolas, mudanças climáticas e digitalização.

PASEO (DGE, 2017), não apresenta orientações ou metodologia para a sua integração deixando subentendido no último capítulo, intitulado “implicações práticas” (DGE, 2017 p.32) que a integração passaria por adaptações relativamente simples, nas práticas pedagógicas. Orientações concordantes com o primeiro relatório da OCDE sobre competências socioemocionais, “*Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*” (2015), onde se concluiu, de forma otimista, que não seria necessário um grande investimento adicional para integrar a ESE no currículo escolar. O PASEO seguindo essa directiva deixou a sua acção num vazio estratégico, e uma carga para os professores e direcções escolares, uma contribuição para a inoperancia do documento.

Reconhecendo a inoperacionalidade da política, após investigação e reflexão sobre como tem ocorrido a apropriação e aplicação do PASEO nas escolas desde 2017, e a análise da forma como os atores educativos têm promovido o desenvolvimento das competências nele previstas, foi editado em maio de 2024 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a “Recomendação 05/2024, PASEO: contributos para a sua concretização nas escolas”. Passados quase sete anos da publicação do PASEO (DGE, 2017), a Comissão Especializada Permanente de Currículo do CNE identifica que a implementação dos princípios e competências, inscritos na nova política educativa, exige mudanças nas práticas pedagógicas, na gestão educativa e nas políticas públicas. Como afirma Sousa, “O PASEO representa um ideal de formação de pessoas autónomas e responsáveis, enquadrado num **Currículo emancipatório** que visa preparar os alunos para participarem numa sociedade diversa e inclusiva, responsabilidade que a escola contemporânea deve assumir” (Sousa,2024). De notar que os últimos relatórios da OCDE (2023/2024) e da OMS (2021) reconhecem a necessidade de investimentos robustos no sector da educação para a integração da ESE nos currículos.

2.4.3 PASEO Implicações para a Prática Docente

Reconhecendo que “a assunção de princípios, valores e áreas de competências para o PASEO implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (DGE, 2017, p. 32), o documento de 2017 apresentou um conjunto de sete ações destinadas a colocar o docente no centro da concretização do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Entre as orientações destacavam-se:

- a contextualização dos saberes e a diversificação de metodologias e recursos;
- a promoção de atividades de observação que levassem à formulação de novas questões e experiências;
- a valorização do trabalho cooperativo e da interdisciplinaridade;
- o fomento do uso crítico das tecnologias de informação e comunicação;
- a estimulação da autonomia dos alunos na tomada de decisões éticas e fundamentadas;
- a criação de oportunidades de participação ativa na vida escolar;
- e a inclusão, nos processos de avaliação, do reconhecimento das iniciativas individuais e do envolvimento dos alunos na comunidade.

Estas orientações reforçavam o professor como agente facilitador de uma educação humanista, crítica e participativa, mas limitavam-se ao espaço da sala de aula. Não foram acompanhadas de diretrizes estruturais ou políticas que apoiassem, em paralelo, mudanças mais amplas no sistema educativo. Esta opção refletia o entendimento expresso no relatório da OCDE, *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills* (2015), que concluía de forma otimista que não seria necessário um grande investimento adicional para integrar a Educação Socioemocional (ESE) no currículo escolar. Tal como se lê no documento:

“Uma das razões por trás da discrepância entre comunidades de pesquisadores e profissionais é esta: professores e administradores de escolas têm a impressão de que investir em competências socioemocionais irá requerer importantes investimentos adicionais em esforços e recursos. Conforme descrito(...) a experiência de alguns países sugere que isso não é necessariamente verdadeiro. O incentivo às competências socioemocionais pode ocorrer lado a lado com os esforços em curso para melhorar as competências cognitivas. O estímulo ao desenvolvimento socioemocional das crianças pode ser feito pela adaptação das atuais práticas de ensino e aprendizagem mediante treinamento sequenciado; formas ativas de aprendizagem; tempo e atenção dedicados a tarefas que desenvolvam as competências; e objetivos explícitos. Uma abordagem holística na formação de competências pode e deve ser incorporada à sala de aula.” (OCDE, 2015, p. 134)

As ações propostas no documento português refletem precisamente esta perspetiva: a integração da ESE poderia ser alcançada através da adaptação das práticas pedagógicas dentro do contexto já existente, reconhecendo o professor como agente central na sua implementação. Este alinhamento entre o PASEO (DGE, 2017) e o relatório *Skills for social progress: The power of social and emotional skills* (OCDE, 2015) evidencia a influência direta das recomendações internaci-

onais na formulação da política educativa portuguesa. Contudo, documentos posteriores contestaram esta abordagem. O relatório da OCDE *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe* (2024) defende que a integração eficaz da ESE requer investimento estruturado e sustentado, não apenas intenções normativas, “são necessários investimentos mais fortes na preparação e no apoio aos professores, bem como no cultivo de uma mentalidade partilhada sobre o valor da educação social e emocional e o papel dos professores” (OCDE, 2024, p. 60).

Em Portugal, a Comissão Nacional de Educação editou, em 2024, após revisão de literatura e investigação em seis escolas, a Recomendação n.º 05/2024, intitulada *PASEO: contributos para a sua concretização nas escolas*, (CNE, 2024). O documento reconhece a frágil apropriação da política educativa PASEO (DGE,2017) pela comunidade educativa e aponta alguns caminhos, para a sua efetivação. Entre as doze recomendações, seis incidem diretamente sobre a docência:

1. Apropriação crítica do PASEO, integrando-o de forma refletida nos projetos educativos e práticas pedagógicas, através de espaços de debate e reflexão.
2. Promoção da colaboração profissional, criando condições organizacionais que assegurem tempo, equipas estáveis e estruturas de partilha.
3. Currículo centrado nos contextos dos alunos, estimulando flexibilidade curricular, diferenciação pedagógica e inclusão.
4. Monitorização da implementação, através de investigação educativa que recolha dados sobre a forma como os professores interpretam e aplicam o Perfil.
5. Reconfiguração da formação inicial, adequando-a às exigências do PASEO.
6. Plano nacional de formação contínua, centrado na implementação do PASEO e baseado em comunidades de aprendizagem e na articulação com o ensino superior.

Estas recomendações traduzem uma visão integrada do professor como agente de mudança, investigador, colaborador e mediador curricular, continuando no centro da mudança. O documento evidencia que a realização plena da política educativa PASEO depende de um compromisso coletivo sustentado por medidas estruturais que vão desde o reforço da formação docente inicial e contínua, até à colaboração entre escolas, famílias e comunidades locais, passando pela monitorização nacional e pela criação de condições organizacionais internas. Todas convergem para operacionalizar o PASEO de forma sistémica e coletiva, evitando que recaia apenas sobre a responsabilidade individual do professor, o que revela uma nova visão e consciência de que a mudança exige responsabilidade de outros agentes educativos.

3. Metodologia

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e interpretativa, centrada na análise das perspectivas de professores do ensino secundário sobre a integração da Educação Socioemocional no currículo. A opção pela metodologia qualitativa justifica-se pela complexidade e subjetividade do objeto de estudo, que envolve crenças, experiências e práticas pedagógicas individuais e institucionais.

A escolha sobre o ensino secundário deve-se à experiência pessoal da investigadora com a faixa etária deste nível de ensino, integrada em projectos de acção social. E motivada também pelos resultados dos relatórios SSES terem evidenciado que alunos com 15 anos perdem competências SE face aos de 10 anos, sendo que em Portugal dados do PISA apontam que “73% dos alunos com 15 anos estão matriculados no 10º ano” (OCDE,2023)

3.1 Procedimentos de Recolha de Dados

Na expectativa de reunir o maior número de entrevistados, foram realizados diversos contactos e reuniões com direcções de escolas secundárias e sectores educativos de municípios da região de Lisboa. Apesar do interesse manifestado pelos directores e chefes de departamento, não conseguiram mobilizar os docentes para participar formalmente no estudo. Nesse sentido foi através de um contacto pessoal numa escola secundária, que foi possível estabelecer contacto individual com onze docentes do ensino secundário, que leccionam em cursos científicos e humanísticos, atingindo assim o número mínimo estipulado para esta investigação, que deveria incidir entre um mínimo de dez e um máximo de quinze docentes entrevistados. A recolha efetiva de dados realizou-se entre maio e junho de 2024, com a participação voluntária de onze professores do ensino secundário do concelho de Sintra. A seleção de foi feita, tendo como prioridade abranger todas as áreas curriculares do ensino regular: ciências, expressões e humanidades, aproveitando a disponibilidade dos docentes.

As entrevistas estruturadas foram conduzidas por videoconferência (ZOOM), tendo uma duração média de uma hora e vinte cada. A videoconferência permitiu uma maior disponibilidade e flexibilidade por parte dos docentes, um formato com o qual estão cada vez mais familiarizados no exercício da própria função. A experiência da entrevistadora na gestão de tempo e conteúdos, em atendimentos, reuniões e entrevistas neste formato, permitiu uma conversa fluida e assertiva, e uma maior rapidez na criação de laço de confiança. As entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e analisadas com o apoio do software MAXQDA, especializado em análise qualitativa de dados. O estudo respeitou os princípios éticos da inves-

tigação em ciências sociais e humanas. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, o uso dos dados e a sua total liberdade para desistir a qualquer momento. As entrevistas foram conduzidas com respeito pela privacidade e integridade dos docentes, e os nomes ou qualquer dado que permita a identificação foram omitidos nos resultados. A abordagem inicial teve como propósito criar um ambiente propício para o desenvolvimento subsequente da entrevista, permitindo explorar de forma mais profunda e fundamentada os conceitos centrais associados à temática.

3.2 Guião de Entrevista

O guião das entrevistas foi organizado com o objetivo central de proporcionar uma conversa fluida, permitindo aos docentes entrevistados expressarem-se de forma espontânea e refletida sobre os temas abordados. Dado que os participantes são docentes, considerou-se inevitável que as suas respostas incluíssem processos de auto-avaliação simultânea, bem como tentativas naturais de antecipação e previsão relativamente aos tópicos tratados. Importa referir ainda que este mesmo guião foi utilizado de forma consistente com todos os docentes entrevistados, assegurando desta maneira a uniformidade na recolha das informações e permitindo uma comparação coerente das respostas obtidas.

Neste sentido, o guião foi estruturado em três secções. A primeira consiste em investigar qual o entendimento e percepção dos docentes sobre a ESE, a importância que lhe conferem, a viabilidade de ser integrada no currículo, quais as competências que identificam como fundamentais, e as barreiras que identificam à sua integração. A segunda secção explora a preparação profissional dos docentes, as suas práticas e perspectivas para a integração. Finalmente, a terceira secção aborda a perspectiva dos docentes face à política educativa “Perfil do Aluno à saída do ensino obrigatório (PASEO)”, onde as competências SE estão fortemente destacadas para a construção do novo indivíduo do séc. XXI.

3.3 Caracterização do grupo de professores entrevistados

O grupo de participantes é composto por 11 professores do ensino secundário, de uma escola secundária, de diferentes áreas disciplinares, conferindo diversidade na perspectiva disciplinar e prática pedagógica. O grupo de onze professores entrevistados, leccionam no ensino secundário e caracteriza-se por uma predominância do género feminino, à semelhança do que acontece com a distribuição da classe a nível nacional. Dos onze participantes oito são do sexo feminino e três do sexo masculino, uma proporção de cerca de 72,7% mulheres para 27,2% homens, um reflexo da composição geral da classe docente em Portugal no secundário. Segundo o relatório "Perfil

do Docente 2020/2021" da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2022), a distribuição dos docentes no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário num total de 73.549 docentes: 52.805 são mulheres correspondendo a 71,8% e 20.744 são homens, correspondendo a 28,2%. A média de idades dos entrevistados é de 52,9, oscilando entre os 46 e os 62 anos. A média de experiência profissional é de 29 anos. Oscilando entre os 23 e 36 anos de serviço. Relativamente às áreas científicas ou disciplinas lecionadas, o grupo é diversificado, cobrindo diferentes domínios do currículo secundário em cursos científico-humanísticos. Estão representadas disciplinas de Ciências Sociais e Humanas, de Ciências Exatas e Naturais, bem como da área de Expressões, tal como indicado na tabela 1.

Docente	Género	Disciplina	Idade	Anos de Serviço
D1	FEM	História	58	36
D2	FEM	Português	48	26
D3	FEM	Português	62	37
D4	FEM	Filosofia	53	32
D5	FEM	Filosofia	58	30
D6	MASC	História	53	31
D7	MASC	Geografia	47	25
D8	FEM	Matemática A	54	33
D9	FEM	Físico-Química	49	23
D10	MASC	Educação Física	54	23
D11	FEM	Educação Física	46	24

Tabela 1- Caracterização dos docentes Participantes

Em detalhe, entre os entrevistados há dois professores de Português, dois de História (um dos quais também leciona História da Cultura e das Artes), dois de Filosofia, e um de Geografia, cobrindo um leque importante das Humanidades e Ciências Sociais. Das áreas científico-naturais e matemáticas, integram a amostra um professor de Matemática A e uma professora de Físico-Química. Adicionalmente, incluem-se dois professores de Educação Física.

A variedade disciplinar enriquece a compreensão do fenómeno estudado, permitindo conhecer as práticas e expectativas de professores em áreas curriculares distintas, face a integração da ESE. Note-se que todos lecionam no ensino secundário (10.º ao 12.º ano) no concelho de Sintra. A diversidade de áreas poderá permitir verificar se as questões da educação SE são transversais às diversas áreas e disciplinas do currículo ou circunscritas. Em termos de títulos académicos e formação adicional, embora não tenha sido um critério de seleção, a amostra inclui professores com pós-graduações ou mestrados em Ciências da Educação ou áreas como a Educação Intercultural e Mediação Educativa, enquanto outros têm a formação padrão - licenciatura em ensino da sua época. Todos possuem habilitação profissional para a docência na disciplina que lecionam. A maioria exerce também (ou exerceu recentemente) funções de direção de turma, o que os coloca numa posição privilegiada para observar e intervir em questões comportamentais e SE dos alunos. Considera-se uma amostra consistente, composta por docentes experientes, profissionais com longas carreiras que assistiram às grandes transformações educativas ao longo de quase três décadas. Estes professores trazem para este estudo não apenas perspectivas consolidadas sobre o sistema educativo, mas também as suas visões enquanto agentes num terreno desafiante, oferecendo relatos sobre o passado e o presente, sobre as dinâmicas de um sistema imperfeito e, por fim, uma posição pessoal sobre a integração da ESE no currículo. Embora a diversidade disciplinar confira pluralidade às opiniões, a elevada média de experiência pode refletir uma visão situada nas gerações de professores formados no final do século XX. O que por outro lado permite identificar mudanças sentidas no estatuto profissional e a evolução da carreira docente assim como a capacidade de adaptação inerente à profissão, e simultaneamente, as preocupações geracionais, alguns docentes comparam as atitudes dos alunos atuais com as de há 10, 20, ou 30 anos. Entende-se que o perfil dos entrevistados reforça a validade e riqueza desta leitura crítica, assente na voz de professores seniores, muitos deles disponíveis para repensar a escola e outros quase em idade da reforma, conformados com uma tutela conservadora e resistente a grandes mudanças.

3.4-Analise de Entrevistas

A análise dos dados foi realizada através da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com recurso ao software MAXQDA. O processo envolveu as seguintes etapas:

- Transcrição integral das entrevistas
- Leitura das transcrições;
- Codificação inicial com base nos temas do guião;
- Identificação de categorias emergentes a partir das narrativas dos participantes;

- Interpretação Cruzada dos dados à luz do referencial teórico e das políticas públicas nomeadamente o PASEO.

A análise das entrevistas foi orientada para compreender como os docentes definem a ESE e o lugar que lhe atribuem no currículo. Numa primeira etapa, identificam-se as definições dadas pelos entrevistados sobre o que é a ESE e a sua relevância educativa. Em seguida, sistematiza-se o seu posicionamento quanto à viabilidade da integração da ESE no currículo e às condições necessárias para a sua concretização. A partir desses posicionamentos, emergiram barreiras de natureza diversa: organizacional, pedagógica e cultural. Dado que essas barreiras foram evocadas espontaneamente ao longo das entrevistas, enumerá-las permite vislumbrar um quadro mais amplo dos desafios que a ESE enfrenta no sistema educativo português. Faz-se uma interpretação cruzada dos dados à luz do referencial teórico e das políticas públicas, nomeadamente o documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Paralelamente, analisa-se a perceção dos docentes sobre a política Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), assente na aquisição de competências SE. Esta análise procura aferir em que medida o PASEO é reconhecido como referência mobilizadora ou como dispositivo de difícil operacionalização.

A organização da análise segue, assim, três eixos: (1) significados e importância atribuídos à ESE; (2) viabilidade e modalidades de integração curricular; (3) barreiras e implicações para a ação. No seu conjunto, estes eixos permitem identificar tensões, potencialidades e condições para uma implementação sustentável e equitativa da ESE.

4 Resultados

4.1 A ESE nas Escolas: Importância Percebida

A análise das entrevistas evidencia que alguns docentes, entendem que a Educação Socioemocional (ESE) integra o desenvolvimento de competências humanas, tais como: empatia, resiliência e auto-regulação. Na definição das competências, o uso recorrente do termo “são competências transversais” revela confusão conceptual e dificuldade em definir o campo em que se inserem com precisão. De um modo geral, revelam uma compreensão prática e intuitiva da ESE, focada na dimensão humana da educação, mas também uma dificuldade em apresentar uma definição comum e clara do conceito. As respostas sugerem diferenças na forma de entender a ESE conforme a área disciplinar, mas todos convergem na perceção de que essa vertente educativa é crucial para a formação integral do aluno.

Começando pelos professores de Humanidades, os docentes de áreas como Filosofia, História e Português tendem a ter uma visão abrangente e humanista da ESE. Destacam a importância de desenvolver competências transversais, uma docente descreveu a ESE como:

“Uma educação centrada nas soft skills, em contraste com a lógica estritamente acadêmica da escola tradicional” (D1, História, 58 anos)

enquanto outra afirmou que

“educar emocionalmente é, no fundo, preparar para a vida” (D5, Filosofia, 58 anos).

Vários ressaltam a dimensão relacional, uma professora de Português lembrou que,

“a relação pedagógica é antes de mais “uma relação humana, sem a qual “não há aprendizagem” (D3, Português, 62 anos).

Os docentes de Educação Física enfatizam uma visão prática e integrada da ESE, que acontece naturalmente nas atividades físicas. Um professor explica que

Na nossa área, a ESE está presente o tempo todo. Os alunos aprendem a respeitar regras, a lidar com a frustração, a ajudar os colegas. Não precisa de ser uma coisa extra, está no que fazemos diariamente (D11, Ed. Física, 46 anos).

Na Perspetiva dos professores de Ciências, nota-se alguma divergência e distanciamento em relação à ESE. Uma professora de Matemática define ESE ligada ao desempenho académico, como:

Aquilo que permite ao aluno resistir ao erro, ensinando-o a gerir o medo de falhar, o stress e a frustração (D8, Matemática, 54 anos).

Já a docente de Física e Química admitiu não saber definir ao certo o que é ESE, entendendo-a apenas como:

Lidar com os alunos como pessoas, com as emoções deles e as nossas, o lado mais humano do ensino, que nem sempre conseguimos praticar (D9, Física e Química, 49 anos).

Este depoimento sugere que, alguns docentes, encaram a ESE como um complemento facultativo. Apesar das distintas concepções e ênfases de acordo com a área disciplinar, todos os docentes entrevistados relevam grande importância à educação socioemocional. Independentemente da disciplina que lecionam, consideram a ESE crucial para a aprendizagem e para o bem-estar dos alunos. Vários concordaram com a afirmação:

Aprender só é possível quando o estudante está bem emocionalmente (D6, História, 53 anos)

Nenhum professor questiona a relevância da ESE no desenvolvimento integral do aluno.

Quando questionados sobre a integração de práticas educativas SE nas suas aulas, alguns docentes afirmam integrar alguns princípios, de forma intuitiva e espontânea, enquanto outros se mostram reticentes ou alegam falta de capacidade para tal.

Os professores de áreas de humanidades relatam usar estratégias “fora da caixa” para desenvolver empatia e pensamento crítico:

“promovo debates com escuta ativa e dilemas morais” (D1, História, 58 anos).

Também propõem exercícios como,

“colocarem no lugar do outro, tirando partido das aulas de Filosofia para trabalhar a empatia e a capacidade de escuta” (D5, Filosofia, 58 anos).

De modo semelhante, um professor de Educação Física revelou que utiliza as aulas de desporto *“para trabalhar cooperação e entre-ajuda,”* e reconhece que *“a minha abordagem deriva de uma formação, interesse investimento pessoal, não tem nada a ver com as orientações do currículo”* (D10, Ed. Física, 54 anos).

Os docentes de disciplinas científicas demonstram maior distância ou resistência em relação à integração da ESE. Uma professora de Matemática revelou que tenta passar aos alunos a mensagem de que,

Errar faz parte do processo de aprendizagem, e a persistir diante das dificuldades, porque “eles desistem logo (D8, Matemática, 54 anos).

Já a docente de Física e Química expressou uma visão pragmática de que,

Sou professora de uma ciência exacta, a dimensão SE não cabe (D9, Física e Química, 49 anos).

Para esta docente, seria preferível reforçar o papel do diretor de turma (tutor) em vez *tentar colocar a ESE a martelo*, uma resistência, por considerar práticas forçadas e alheias à natureza das ciências exatas. Este posicionamento reflete que a ESE não é encarada por alguns docentes, neste caso de ciências, como parte intrínseca da sua função.

A diversidade de práticas e de posturas descritas expõe a ausência de uma orientação comum e estruturada quanto ao papel da ESE na prática pedagógica no sistema educativo português. Os docentes que se sentem maior familiaridade com a ESE (D7, D10 e D11), reconhecem que todas as iniciativas nessa área resultam de *um caminho pessoal* ou de esforços individuais. Uma professora partilhou mesmo que:

Foi um evento difícil da minha vida que me motivou a investir em “psicologia positiva”, e transformou a minha acção pedagógica, hoje sou uma nova professora em relação ao que era há uma década, sou muito melhor (D10, Ed. Física, 46 anos).

As declarações da maioria dos docentes vão ao encontro dos dados internacionais recentes. Segundo o relatório SSES, “os professores do ensino secundário oferecem menos oportunidades para desenvolver competências sociais e emocionais do que os dos alunos de 10 anos” (OCDE, 2023, p. 41). Uma realidade suportada pelas múltiplas barreiras à integração da ESE apontadas pelos entrevistados.

4.2 Barreiras à Integração

As barreiras à integração da ESE emergiram de forma espontânea ao longo das entrevistas, mesmo antes de serem explicitamente questionadas.

4.2.1 Falta de Tempo, Apoio e Recursos Estruturais

À questão da viabilidade de integrar a ESE no currículo, todos os participantes apontaram obstáculos de natureza estrutural, revelando um ceticismo generalizado quanto à sua concretização nas condições atuais:

Sem apoio e sem espaço, vai ser mais uma coisa para fingir que se faz. Veja o que aconteceu à Educação para a Cidadania: fazem-se uns cartazes! (D6, História, 53 anos). No mesmo sentido: sem apoio, sem tempo, é conversa. Vai ser uma cosmética” (D1, História, 58 anos).

Estes depoimentos refletem o receio de que, na ausência de condições concretas (tempo, formação, apoio institucional), a ESE se reduza a um exercício decorativo, sem impacto real no quotidiano escolar. De forma pragmática, uma professora de Ciências acrescentou:

Hoje não temos meios nem tempo (...) A escola não dispõe de meios nem recursos adequados para assumir plenamente esta tarefa. (D9, Físico-Química, 49 anos).

Note-se que esta docente além de achar que a ESE nem deveria existir no currículo, reforça a sua posição com questões estruturais.

Mesmo os docentes que reconhecem a importância e urgência de desenvolver competências SE admitem que a concretização prática esbarra no currículo sobrecarregado e na falta de tempo. Uma professora questiona:

É crucial, mas com o currículo que temos, onde é que se encaixa a ESE? (D2, Português, 48 anos).

Outro docente concorda:

É fundamental, mas é necessário encontrar um equilíbrio entre o currículo e o tempo dedicado aos alunos. (D7, Geografia, 47 anos).

Afirmações que apontam para a necessidade de repensar os modelos de organização curricular, de forma a criar espaço real para as dimensões SE sem prejudicar as aprendizagens disciplinares de cada área científica.

Os docentes destacaram diversos obstáculos estruturais que dificultam ou inviabilizam a integração efetiva da ESE na escola. Antes mesmo de a pergunta ser diretamente colocada, muitos manifestaram espontaneamente o ceticismo quanto à implementação da ESE nas condições atuais. De modo geral, falta tempo no horário letivo e apoio institucional para dedicar a atividades socioemocionais. Com o currículo já sobrecarregado de matérias, os professores não veem onde encaixar mais esta componente.

Um ponto unânime entre os entrevistados foi a necessidade de equipas multidisciplinares robustas nas escolas para dar apoio SE aos alunos. Todos concordam ser essencial contar com mais psicólogos, técnicos de serviço social e mediadores, pois os professores sozinhos não conseguem assumir essa tarefa adicional de forma eficaz. Como frisou uma docente:

É essencial termos mais psicólogos nas escolas. Não é possível fazer este trabalho sozinho, nem com um SPO para mais de mil alunos” (D3, Português, 62 anos).

Outro professor criticou a situação atual, considerando:

Dois psicólogos para mil e tal alunos, uma piada, defendendo a contratação de equipas técnicas e mediadores dedicados (D6, História, 53 anos)

Vários entrevistados sublinharam, por exemplo, que:

Dispor de apenas dois psicólogos para vários milhares de alunos é manifestamente insuficiente (D4, Filosofia, 53 anos; D1, História, 58 anos).

Em suma, apenas equipas multidisciplinares robustas poderiam evitar que a integração da ESE se torne superficial e sem impacto real. Sem esse reforço, alertam os professores,

A escola limitar-se-á a apagar fogos ou a seguir modas, em vez de resolver as verdadeiras questões” (D8, Português, 58 anos).

Para os docentes, portanto, a falta desses recursos humanos especializados é uma barreira crítica, que decorre da desarticulação entre as decisões da tutela e a realidade vivida no terreno.

4.2.2 Insuficiências na Formação de Professores

A questão sobre a preparação académica ou formação contínua, fez emergir outra barreira: a falta de preparação específica dos docentes para abordar questões socioemocionais.

Todos os entrevistados relataram que na sua formação inicial (universitária) não houve componentes orientados para a ESE, independentemente da disciplina de especialização. Também

na formação contínua, sentem falta de apoio útil: as poucas ações existentes (sobre tutoria, cidadania, etc.) foram descritas como superficiais, teóricas e desajustadas da realidade da sala de aula. Vários professores encaram essas formações como burocráticas, pouco práticas e apenas úteis para acumular créditos para progressão na carreira, não resultando em melhoria efetiva;

Formação ? está a brincar? Formação, para quê? Quando muito, são umas formações da treita que não servem para nada” (D3, Português, 62 anos).

Muitos professores admitiram abertamente não se sentirem preparados nem confortáveis para lidar com temas emocionais em contexto escolar:

Sinceramente, eu objetivamente não estou preparada; não tenho formação e, enquanto indivíduo, muitas vezes não tenho discernimento. A resposta objetiva é não, não tenho ferramentas. Apesar de 31 anos de serviço acho que não teria capacidade para isso (D5, Filosofia, 54 anos).

Outro docente, mesmo tendo realizado uma tese de mestrado sobre mediação escolar, relatou insegurança:

Apesar de a minha tese ter sido sobre o gabinete de apoio ao aluno, eu não me sinto muito preparado; ainda me falta qualquer coisa, porque as situações são muito complexas e algumas do foro psicológico, e eu não tenho formação em psicologia (D6, História, 53 anos).

O sentimento de falta de preparação e até medo de lidar com situações emocionais mais complexas revelou-se transversal, atingindo inclusive docentes com alguma formação extra na área.

Em contraste com a falta de preparação institucional, alguns professores mencionaram esforços individuais para integrar a ESE, baseados em sua sensibilidade pessoal ou experiência prévia. Contudo, tais abordagens isoladas são percebidas pelos próprios como solitárias, fragmentadas e insuficientes, uma vez que não há diretrizes claras nem um plano formativo estruturado a orientá-las, levar a cabo iniciativas assim é visto como „Lutar *contra a maré*” (D11 e D7). Embora existam exemplos positivos de autoformação (docentes que procuraram, por iniciativa própria, cursos de psicologia positiva, mediação de conflitos ou tutoria), esses casos confirmam a falta de um ecossistema de formação abrangente. Estes docentes revelam que, ao tentar aplicar novas estratégias socioemocionais, não têm apoio institucional e há falta de eco dos pares, pelo que nunca são actividades duradouras nem consistentes. Daí a defesa unânime de

Um plano de formação robusto e obrigatório que forneça ferramentas práticas e estratégias aplicáveis a todos (D5, Filosofia, 58 anos).

A lacuna formativa atual contribui para a insegurança dos docentes, levando alguns a evitarem tocar em certos temas ou dinâmicas emocionais com os alunos, por receio de desencadear situações que não saberiam gerir, como afirma um dos entrevistados

Para fazer pior mais vale não fazer nada (D6, História, 53 anos)
reforçando um ciclo de hesitação e pouca integração da ESE no dia-a-dia pedagógico.

4.2.3 Desvalorização Docente e Desconexão Institucional

Em praticamente todos os depoimentos, os professores associaram a questão da integração da ESE a uma problemática estrutural mais ampla: a desvalorização contínua do papel do professor por parte da tutela e o desfasamento entre as orientações oficiais e a realidade das escolas.

Nas últimas décadas, muitos docentes sentem que as políticas educativas são decididas de forma unilateral, sem diálogo com quem está no terreno, o que gera uma tensão latente entre quem define as diretrizes e quem as executa. Várias abordagens sugerem um verdadeiro braço-de-ferro simbólico entre a autonomia pedagógica dos professores e o poder normativo central. Um professor de Educação Física sintetizou essa tensão:

Podes fazer a melhor lei, a melhor política do mundo; se o professor não quiser... manda-te dar uma volta porque não quer nada disso” (D10, Ed. Física, 54 anos).

Este comentário ilustra uma espécie de “veto informal” que os docentes podem exercer, não por resistência gratuita, mas como reação crítica a políticas percebidas como descontextualizadas do quotidiano escolar.

A frustração com a tutela transparece noutras declarações. Uma professora criticou a ausência de diálogo e de formação:

Querem pôr educação SE nas escolas, mas não questionam os professores sobre esta questão. Portanto é, mais uma vez, toma lá a bola, desenrasquem-se...qualquer ideia brilhante que venha da tutela vai para as escolas. Não há formação (D3, Português, 62 anos).

Estas perspectivas expõem de forma clara o fosso entre a política educativa no papel e a prática real, bem como uma tendência de transferir para os professores a responsabilidade por problemáticas que são, na verdade, de ordem estrutural, social e até global.

Os docentes sentem que muitas das dificuldades emocionais e comportamentais dos alunos lhes são imputadas, sem que haja suporte adequado para lidar com elas. A sobrecarga emocional dos estudantes, a erosão do papel educativo das famílias e os impactos das redes sociais e da cultura digital são fatores externos à escola, mas as suas consequências recaem

abruptamente no tecido educativo e afeta brutalmente a dinâmica com a docência. Estes temas são abordados por muitos dos entrevistados. Sobre o fraco papel educativo da família, alguns docentes expressam preocupação:

Os pais colocam na escola a resolução de tudo, até para justificar faltas, uma mãe justificou como fomos de férias e pronto, o DT tinha de justificar (D6, História, 53 anos) os grupos de whatsapp com os pais são um pesadelo (D5, filosofia 58 anos), Os pais confiam em tudo o que os filhos contam e atacam o professor cegamente desvalorizando totalmente o seu papel (D3, Português, 62 anos)

Sobre o impacto da era digital,

Eles comunicam por intermediação do telemóvel, os corredores da escola deixaram de ser zona de troca, o silêncio é ensurdecedor (D5, Filosofia, 58 anos)

Essa lógica de atribuir à escola a solução de questões sociais transparece na expressão usada por uma docente “*toma lá a bola, desenrasquem-se*”, indicando que os professores são frequentemente deixados sozinhos para “apagar fogos” que não lhes podem ser imputados, quer pela falta de recursos e de ferramentas, quer pela complexidade da questão sociocultural que vai muito para além dos muros da escola. Uma professora referiu que a escola não tem capacidade para lidar com,

comportamentos disruptivos dos alunos, divergências de opinião que acabam em violência verbal ou rupturas, como é que se lida com isto?” (D5, Filosofia, 58 anos)

Não surpreende, portanto, que esta desconexão e desvalorização da classe se manifeste num elevado nível de desgaste profissional mencionado nas entrevistas. Um professor descreveu:

Temos muitos colegas deprimidos, medicados que parecem zombies, sentem-se completamente desrespeitados, maltratados, como se tivessem camiões e cilindros a passar por cima, esmagados, não atendidos, não ouvidos, ali a vegetar, acríticos, a cumprir o programa (D10, Ed. Física, 54 anos).

A maioria dos docentes ressalvam que o desgaste e a saturação observados não derivam de má vontade dos professores em inovar, mas de um histórico de desvalorização e sobrecarga, agravado pela crescente externalização de responsabilidades sociais para a escola. Neste cenário, alguns docentes reagem com resiliência crítica, enquanto outros sucumbem ao cansaço. Em ambos os casos, fica patente que o fosso entre as políticas educativas e a realidade vivida é um dos principais catalisadores desta tensão profissional e constitui, por si só, uma barreira à implementação de iniciativas como a ESE.

4.3 A Política Educativa PASEO

4.3.1 A Docência e o PASEO

Porque o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) é uma política educativa, com pilares bem assentes na aquisição de competências sociais e emocionais, foi fundamental perceber o grau de familiaridade dos docentes com esta política. As primeiras questões sobre o que entendiam por ESE, viabilidade e práticas, revelaram de imediato o desconhecimento do conteúdo deste documento enquanto política a implementar.

Quando concretamente questionados sobre o documento, à excepção de dois docentes, o grau de familiaridade é fraco e apropriação inexistente: a maioria sabe da existência do documento, alguns confessaram nunca o ter lido, ou terem feito uma leitura diagonal sem retenção de conteúdo, mas nenhum o reconhece como política educativa, julgando ser apenas um documento orientador:

Nunca li o documento em profundidade” (D4, Filosofia, 53 anos) ou “Em termos de competências SE do Perfil, não as sei enumerar, não sou capaz” (D10, Educação Física, 54 anos).

Entre os docentes, que revelam melhor domínio do PA, há uma leitura crítica do desfasamento entre ambição normativa e realidade escolar:

O perfil parece maravilhoso, não é? Mas não é real!, acrescentando que O Ministério da Educação sofre de certa esquizofrenia ao produzir documentos bonitos acreditando que a realidade se ajusta a eles, o que não acontece” (D1, História, 58 anos).

O outro docente afirma

Considero o mais bem conseguido entre os produzidos para orientar a educação, por olhar para o aluno como um ser humano e não como um número, mas muito longe da realidade” (D7, Geografia, 47 anos).

Para os que melhor o conhecem, o PA é uma carta de intenções bem escrita, porém pouco efetiva na prática corrente.

A falta de conhecimento do conteúdo do documento por parte da maioria dos docentes levou a uma descrição dos princípios, valores e competências inscritos no PA, para que comentassem. E as respostas foram peremptórias sobre o seu carácter utópico:

É fácil perceber porque não me debrucei mais sobre o documento, é tudo muito bonito na teoria, mas... como não acontece, fica no papel (D11, Educação Física, 46 anos); fabuloso, mas utópico: idealiza um aluno muito distante da realidade, seria ótimo se os

alunos correspondessem integralmente ao perfil, teríamos jovens... muito mais preparados, mas isso não acontece (D9, Física e Química, 49 anos).

Paradoxalmente, quando questionados sobre que competências SE consideram fundamentais para os alunos, todos enumeraram várias que constam do PASEO, um sinal de convergência conceptual (objetivos) com a política.

4.3.2 Objectivos do PASEO vs. Competências Adquiridas

No início das entrevistas, os docentes apontaram como fundamentais as mesmas competências SE previstas no Perfil dos Alunos (PASEO). Contudo, no final da escolaridade obrigatória dizem encontrá-las cada vez mais ausentes nos alunos do secundário, percebendo-se um alinhamento nas metas e desfasamento na realidade. Em falta estão;

- Autoregulação, resiliência, autonomia:

falta resiliência, qualquer adversidade desistem facilmente (D2, Português, 48); falta de autocontrolo e de filtro social (D1, História, 58); ausência de controlo emocional (D3, Português, 62); perante um problema: ‘não sei, não consigo (D8, Matemática, 54); falha enorme na confiança e auto-estima (D10, EF, 54); jovens cada vez mais frágeis, ... ataque de ansiedade (D4, Filosofia, 53).

- Relacionamento interpessoal e convivência democrática.

não são empáticos, só quando lhes interessa (D9, FQ, 49); falta de empatia e desumanização das relações (D1, História, 58); conflitos escalam para agressividade verbal... desregramento das normas (D2, Português, 48); não sabem as regras de um debate (D9, FQ, 49).

- Pensamento crítico/criativo e tolerância à frustração;

enorme dificuldade em lidar com o erro e a frustração” (D2, Português, 48); é crucial aceitar que “falhar e errar faz parte” (D8, Matemática, 54). Somam-se sinais de vulnerabilidade emocional e ansiedade: “falta de resistência emocional... aumento de problemas de saúde mental” (D6, História, 53); alunos “pouco preparados para o mundo do trabalho... medo de tudo” (D1, História, 58)

Há consenso sobre o que importa, mas isso não se materializa no quotidiano. Sete anos após a publicação do PASEO, os relatos docentes indicam que o Perfil não está a produzir os efeitos esperados no final da escolaridade obrigatória.

4.3.3 O Papel do Docente no PASEO

A análise da familiaridade dos docentes com o papel do professor no PASEO e respectivas “implicações práticas” mostra que a maioria desconhece o documento e as suas exigências operacionais. Os docentes que conhecem o documento (D1, D7 e D3), consideram as implicações vazias de acção como se todas as alterações no sistema educativo para conseguir aquele perfil pudessem ser descritas em meia dúzia de linhas sem qualquer outro investimento:

acreditar que aquelas práticas são eficazes é fazer do professor um bode expiatório para o insucesso (D1, História, 58 anos).

A maioria, desconhecendo o documento, quando confrontados com a lista, consideram apenas uma lista que revela inconsciência da tutela, do estado em que os jovens e a sociedade se encontram e da vulnerabilidade e da exaustão da classe. E sobre um dos pontos que indica que o professor deve ser exemplo uma docente ironiza:

se ser exemplo é condição para passar competências SE, o perfil é duplamente utópico, a classe docente não está em condições humanas, para ser exemplo! (D3, Português, 62 anos).

Há consenso entre PASEO e docentes quanto às competências que os alunos deveriam conquistar à saída do ensino obrigatório: resiliência, empatia, autocontrolo, cooperação, autoestima, autonomia. No entanto existe um desfasamento entre a política e a realidade percebida e relatada pelos professores, daí o alerta:

se não se criarem condições estruturais para atingir esse perfil, o documento corre o risco de se tornar letra morta, pois falha estrondosamente no aluno que a escola está a formar hoje (D5, Filosofia, 58 anos).

5 Conclusão

Motivada pelas recomendações em documentos internacionais, nomeadamente da OCDE e da UNESCO, para integrar a Educação Socioemocional (ESE) nos sistemas educativos e no currículo, esta investigação procurou averiguar como a classe docente percebe e vivência essas recomendações. Para o efeito entrevistaram-se onze docentes do ensino secundário, e registou-se o seu posicionamento face à integração da ESE no currículo, bem como as suas perspectivas e práticas. As análises às entrevistas revelam um expressivo desfasamento entre o que é recomendado, e a realidade experienciada no terreno pelos professores, em todas as frentes: exigências académicas e curriculares, relação com a tutela, e dinâmicas juvenis.

Apesar da importância das competências SE ser amplamente reconhecida por organismos como a UNESCO, OCDE e OMS, e de estas constarem do Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória (PASEO), as entrevistas realizadas evidenciaram, como é comum nesta temática, uma percepção pouco clara, e por vezes difusa, relativamente ao lugar e à definição das competências SE. Afirmações como: *não sei muito bem definir*, ou *é uma educação baseada nas soft skills* ou *são transversais a todas as outras* ilustram a ausência de um enquadramento conceptual sólido e partilhado sobre o lugar das competências SE no sistema educativo e como se diferenciam das competências transversais ou das competências-chave. Esta indefinição sugere a necessidade de um maior investimento formativo e de uma clarificação terminológica.

As entrevistas, realizadas entre maio e junho de 2024, revelaram também a existência de um fosso significativo entre as intenções políticas do PASEO e as condições concretas para a sua implementação. Esse fosso manifesta-se não apenas nas limitações estruturais das escolas, mas também no desconhecimento generalizado, por parte dos docentes, do conteúdo da política e, em alguns casos, até da sua própria existência enquanto política educativa nacional. A realização das entrevistas coincidiu, temporalmente, com a publicação da Recomendação n.º 05/24 do CNE, que sublinha precisamente a necessidade urgente, passados sete anos da sua edição, de operacionalizar o PASEO nas escolas, destacando ainda a importância de que toda a comunidade educativa se aproprie efetivamente do documento como condição fundamental para essa operacionalização.

Os professores reconhecem a relevância da ESE para o desenvolvimento integral dos alunos, mas sentem-se despreparados, sem apoio e sem segurança para a integrar de forma estruturada no currículo. Esta percepção alinha-se com as recomendações do documento CNE (2024), que destaca a necessidade de preparação inicial e contínua dos docentes, bem como com o mais recente relatório da OCDE (2024), que revela que a ESE está sub-representada na formação de professores, existindo uma lacuna significativa em comparação com as disciplinas académicas e a formação pedagógica em vários sistemas educativos: “os dados da SSES 2023 revelam uma falta de tópicos sociais e emocionais na formação de professores, o que é particularmente preocupante, dada a pouca confiança que os professores manifestam nesta área” (OCDE, 2024, p. 46-47). Neste sentido, o mesmo relatório sugere que “a disponibilização de recursos de alta qualidade e práticos, tais como planos de aula, ferramentas de avaliação e explicações sobre competências sociais e emocionais, pode ajudar os professores a melhorar a sua instrução e o planeamento de aulas” (OCDE, 2024, p. 52; SSES 2023). Por outro lado, recursos oficiais e certificados poderiam ainda “evitar que os professores recorram a materiais potencialmente ineficazes, contendo mitos ou ideias erradas, prática que tende a proliferar na ausência de orientações claras” (OCDE, 2024, p. 52) — uma preocupação pertinente, pois a autoiniciativa de formação em áreas relacionadas com a ESE foi também mencionada por alguns docentes

entrevistados. Importa registrar que a lacuna na integração da ESE não se deve apenas à falta de formação. Mesmo professores que receberam formação específica reportam dificuldades em traduzir esses conhecimentos em prática quotidiana na sala de aula. Tal sugere que o problema não reside apenas no acesso à formação, mas também na capacidade de transformar conhecimento em prática pedagógica eficaz (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017, p.18). Argumentos como sobrecarga curricular, turmas extensas ou falta de tempo são frequentemente invocados como justificações e são, de facto, constrangimentos legítimos. No entanto, é pertinente questionar se essas razões não estarão também a encobrir limitações estruturais mais profundas.

Aqui importa sublinhar que a formação, por si só, não é suficiente. A eficácia da ESE depende igualmente da condição socioemocional dos próprios docentes: professores exaustos, desmotivados e emocionalmente fragilizados dificilmente conseguirão transmitir de forma autêntica competências de regulação, empatia ou resiliência. Esta realidade não é apenas constatada em relatórios internacionais (OCDE, UNESCO, OMS), mas também em outros estudos, como a Revista Portuguesa de Educação mencionada no enquadramento teórico, que evidenciam elevados níveis de desgaste profissional e a urgência de programas de intervenção que promovam o bem-estar docente.

Neste sentido, emergem fatores complexos: a prática autêntica da ESE exige competências relacionais, éticas e emocionais que muitas vezes não estão suficientemente desenvolvidas nos próprios agentes educativos, tal como não estão no indivíduo em geral. Coloca-se, assim, uma questão crítica: poderá a ESE ser ensinada com autenticidade por quem não integrou essas competências na sua vivência pessoal e profissional? Autores como Jennings & Greenberg (2009) defendem que o bem-estar SE do professor é condição fundamental para a eficácia da ESE em sala de aula. Nas palavras destes autores, “os professores social e emocionalmente competentes definem o tom da sala de aula, estabelecendo relações de apoio e encorajamento com os alunos, concebendo aulas que se baseiam nos pontos fortes e capacidades dos estudantes, estabelecendo e implementando diretrizes comportamentais de forma a promover a motivação intrínseca, orientando os alunos em situações de conflito, encorajando a cooperação entre pares e atuando como modelos de comunicação respeitosa e comportamento pró-social” (Jennings & Greenberg, 2009, p.494). Por outro lado, “níveis elevados de stresse emocional podem ter um efeito adverso no desempenho profissional e eventualmente conduzir ao burnout. Entre professores, o burnout ameaça as relações professor-aluno, a gestão da sala de aula e o clima da turma...” (Jennings & Greenberg, 2009, p. 495). Não surpreende, portanto, que o estado de exaustão e descontentamento dos docentes, repetidamente mencionado nas entrevistas, comprometa a integração da ESE e se manifeste numa forma de iliteracia emocional: uma classe desgastada, desmotivada, sem competências e recursos pessoais para gerir as dimensões SE.

O documento já mencionado da CNE para a operacionalização do PASEO e a sua apropriação pelos agentes educativos, destina seis das doze recomendações aos docentes, colocando o professor no centro da sua concretização. Embora faça referência a medidas estruturais e reconheça que a sua operacionalização é da responsabilidade de todos os agentes educativos, não apresenta recomendações concretas de proteção à docência, desconsiderando um olhar sistémico sobre a carreira docente em Portugal. Assim, não se propõem incentivos nem alterações normativas de fundo que libertem os professores do excesso de carga burocrática e das pressões associadas ao sucesso escolar dos alunos, acumuladas com as múltiplas funções inerentes à sala de aula.

A análise das entrevistas realizadas em maio de 2024 e as recomendações editadas nesse mesmo mês para a operacionalização do PASEO (DGE, 2017) evidenciam uma forte convergência em diversos aspetos, como já foi referido. Quanto à necessidade de libertar professores e alunos da pressão das avaliações, o documento refere:

“Importa que os alunos aprendam. Será, pois, determinante evitar que a avaliação seja desenvolvida como um mero procedimento, no qual os alunos revelam um desempenho mais ou menos concordante com o desempenho esperado, com tarefas repetitivas, tendo como foco prioritário, no ensino secundário, a ‘preparação para os exames’” (CNE, 2024, p. 8).

Muitos professores apontaram a preparação para os exames como um dos fatores mais stressantes no exercício da docência no secundário. A questão que se coloca é que só a tutela pode operacionalizar a mudança: um currículo sem foco exclusivo na avaliação só poderá emergir de uma reestruturação profunda do sistema educativo. O documento apela ainda a uma mudança, que contradiz a realidade relatada pelos docentes: “... será desejável que as escolas elaborem os seus planos de formação a partir de um diagnóstico apurado das necessidades de formação de docentes e funcionários e tirando partido dos seus próprios recursos” (CNE, 2024, p. 12). Esta recomendação deixa, no entanto, uma questão por esclarecer: a que recursos se refere esta medida, quando a análise às entrevistas conclui que as escolas já carecem de recursos materiais e humanos para enfrentar os desafios atuais?

Tratando-se de uma recomendação, que revê, reconfigura e propõe mudanças à política nacional PASEO, evidenciando a necessidade de convocar todos os agentes para a mudança, falta a proposta para uma revisão à carreira de docente, com foco na realidade global e na promoção urgente da valorização da carreira. Talvez falte o cruzamento com outros documentos actuais e a investigação internacional sobre a carreira de docente, como por exemplo o documento "Transforming the Teaching Profession" (ILO, 2024), um relatório de outubro, por-

tanto posterior, que apela à urgente “re-imaginação” da carreira docente como medida prioritária nos sistemas educativos internacionais. Considera-se que a Recomendação n.º 05/24 revela um esforço pertinente e uma nova consciência, sobre a operacionalização do PASEO, no entanto parece faltar a visão sistémica e um olhar atento ao estado da docência em Portugal. E a produção de medidas, que contribuíssem, para a redução do descontentamento da docência, face às múltiplas exigências impostas pela tutela. Exigências que têm contribuído para o crescimento da tensão entre ambos, provocando ensurdecimento, descredibilização e o progressivo ignorar de tudo o que chega sob a forma de inovação. As medidas da tutela são percebidas pelos docentes, em sobrecarga profissional, sem qualquer estratégia de implementação ou apoio efetivo. A análise das entrevistas evidencia um sentimento de desvalorização do papel docente, especialmente ao longo da última década. Os professores sentem-se frequentemente como meros executores de políticas públicas que mudam ao sabor de conveniências políticas e económicas, demonstrando um ceticismo profundo em relação às atuais políticas educativas de promoção da ESE. Embora reconheçam a importância das competências SE, alguns questionam a motivação real por detrás da sua súbita valorização política. Uns consideram que estas respostas são sobretudo guiadas por interesses económicos, e não por um compromisso genuíno com o desenvolvimento humano integral. Esta perceção de instrumentalização da ESE gera desconforto, como se integrar a ESE no currículo fosse apenas pela sua utilidade enquanto agente produtivo em prol da economia. Na perspetiva de outros, a emergência de políticas de ESE parece corresponder, a medidas de pura “cosmética”, que cumprem formalmente com as orientações internacionais sem traduzirem um verdadeiro compromisso com a sua necessidade. Uma desconfiança que conduz a reflexões inquietantes: será que o desinvestimento governativo na ESE é intencional? Partindo da hipótese de que uma sociedade composta por indivíduos conscientes, empáticos e emocionalmente auto-regulados seria menos manipulável, menos suscetível a narrativas de controlo e mais propensa a questionar criticamente as estruturas de poder, coloca-se a suspeita de que talvez haja um verdadeiro propósito em não retirar a ESE do papel. Proclama-se a sua importância, mas não se garantem as condições para a sua integração prática, resultando em efeitos reduzidos e encontrando nos docentes um alvo de responsabilização para o seu insucesso, como referiram alguns entrevistados. Esta desconfiança das “boas intenções” governamentais espelha o ambiente desestruturado em que a educação tem evoluído e manifesta-se numa forma de veto informal, por parte de alguns professores, às iniciativas da tutela: não acreditando na seriedade ou exequibilidade das medidas propostas, acabam por resistir passivamente à sua implementação.

Os professores entrevistados encaram a integração da ESE como um problema sistémico e macroeconómico, que não pode recair integralmente sobre a responsabilidade individual

do docente. Normas e documentos revelam-se insuficientes se não forem acompanhados de uma análise séria e profunda a todo o tecido educativo e aos seus agentes.

O desfasamento entre a escola e a sociedade é outro ponto de reflexão. Vários docentes apontaram a desvalorização da carreira, como um dos factores que leva a que a escola esteja cada vez mais distante da realidade dos alunos, seja pela dificuldade de comunicação com os jovens na era digital, em que a influência do professor perde terreno, seja pela intermediação das famílias, que consideram cada vez mais difícil. Muitos assumiram que o maior desafio da direção de turma é a comunicação com os pais. A Recomendação 04/24 sublinha a importância do envolvimento da família e da participação ativa de pais e encarregados de educação na vida escolar. Na mesma linha, o relatório *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe* salienta que “o envolvimento parental e as atividades extracurriculares potenciam as aprendizagens sócio-emocionais dos alunos” (OCDE, 2024, p.57), estando associadas a melhores resultados neste domínio. No entanto, a questão que se coloca entre a realidade constatada e o que os estudos apontam é: como alterar uma tendência que evolui no sentido inverso ao desejável? Segundo o mesmo relatório, “o envolvimento dos pais diminuiu em muitos sistemas educativos em todo o mundo, do período pré para pós-COVID” (OCDE, 2024, p.57). Por isso, defende-se a necessidade de promover uma “mentalidade partilhada sobre a importância da ESE” com os pais e a comunidade. Outra questão emerge: se as famílias deixaram de se envolver, não seria urgente investigar as motivações deste afastamento antes de procurar promover a referida mentalidade partilhada? Em qualquer dos documentos analisados, as medidas apresentadas parecem não ter em conta o cenário real, como se ao listar o que é necessário as questões se resolvessem por si.

Em última análise, as conclusões desta investigação apontam que a integração da ESE no contexto escolar exige muito mais do que a inclusão formal de competências no currículo. Os desafios identificados, formativos, organizacionais, familiares, sociais, culturais e pessoais, mostram que a integração bem-sucedida da ESE depende de uma transformação ampla, dentro e fora do sistema educativo.

No âmbito interno do sistema educativo, essa transformação requer, antes de tudo, um investimento significativo em políticas nacionais de apoio à docência. Estas não devem contemplar apenas a formação inicial e contínua, medida indiscutível e fundamental, já prevista em diversos documentos internacionais e na revisão nacional ao PASEO, mas também políticas que reconheçam o professor como elemento central da transformação, em consonância com o a utlimas directivas da UNESCO e da Organização Internacional do Trabalho.

“os professores são o elemento central na transformação dos sistemas educativos, mas não trabalham no vazio(...) Políticas nacionais abrangentes e holísticas para os

professores devem ser adoptadas e revistas regularmente, em diálogo social com os representantes da classe” (ILO, 2024,p.5).

Em suma, sem um compromisso político sólido que garanta recursos e apoio robusto aos professores, a ESE corre o risco de permanecer apenas como um ideal inalcançável, uma narrativa utópica sem impacto real no contexto educativo, social, económico ou cultural.

Conclui-se também que é fundamental integrar equipas de técnicos multi-disciplinares. O Painel de Alto Nível (ILO, 2024) atribui uma importância decisiva ao pessoal de apoio à educação, referindo que o sucesso de uma iniciativa como a ESE passa inevitavelmente pela inclusão de outros profissionais na estrutura escolar (psicólogos, animadores socioculturais, mediadores sociais, técnicos especializados, assistentes sociais). Este alargamento permitiria aliviar a sobrecarga docente e assegurar um ambiente educativo verdadeiramente inclusivo e transformador. Assim, a ESE deixa de ser uma tarefa isolada do professor para se tornar um projeto coletivo da comunidade escolar, confirmando que a sua eficácia, depende muito para além dos “muros da escola” (Canário 2006). Tal mudança exige investimento estrutural, coerente e contínuo, assegurando não apenas a formação dos professores, mas também o seu apoio emocional e a redefinição da sua identidade profissional num quadro de colaboração multidisciplinar.

Desta forma, ao responder à questão de partida desta investigação se será possível a integração da ESE no currículo?, a resposta que emerge da análise às entrevistas é sim, mas enquanto parte de um projecto maior. A integração da ESE no currículo deve ser entendida como parte de uma mudança estrutural e social mais ampla: exige não apenas uma revisão curricular, mas também um reposicionamento da escola enquanto espaço de desenvolvimento humano integral, sustentado por um compromisso real de todos os atores professores, equipas multidisciplinares, comunidade, famílias e tutela, num pacto político e social que vá além da mera intenção retórica.

Em conformidade com as recomendações internacionais, estamos perante um momento decisivo. No momento do fecho desta dissertação (setembro de 2025), a Organização Mundial da Saúde (OMS) divulgou novos dados alarmantes sobre a saúde mental global nos relatórios *World Mental Health Today* e *Mental Health Atlas 2024*: mais de 1 bilião de pessoas vivem atualmente com perturbações de saúde mental, sobretudo depressão e ansiedade, condições frequentemente identificadas tanto em alunos como em docentes. A OMS destaca ainda que estas perturbações são já uma das principais causas de incapacidade a longo prazo. O impacto económico associado ultrapassa 1 trilião de dólares por ano, devido sobretudo à perda de produtividade laboral (OMS, 2025). Estes dados reforçam a urgência de políticas públicas consistentes,

com investimentos sustentados na prevenção, na promoção do bem-estar e no reforço dos serviços de apoio e podem contribuir para que a ESE se afirme como um vetor efetivo de transformação educativa e social, e não apenas como um exercício político.

Integrar a ESE no sistema educativo implica uma ação coordenada e global: uma escola humanista só pode prosperar numa sociedade igualmente humanizada. Sem um compromisso sério e sustentado por todos os agentes educativos, formais e não formais, persistirá o ciclo de promessas não cumpridas e a distância entre políticas bem-intencionadas, documentos cuidadosamente elaborados e a realidade vivida nas escolas e na sociedade.

Finalmente este estudo evidencia que a ESE é destacada em documentos da OCDE, UNESCO, OMS e PASEO como um dos caminhos para tornar o mundo um lugar melhor, promovendo saúde global, produtividade, economia sustentável e paz entre os povos, deve por isso ser assumida como um investimento prioritário, sério e transversal, apoiado por todos os setores da sociedade, para que se efective a sua verdadeira integração.

Bibliografia

Ball, S. J. (2007). *Education plc: Understanding private sector participation in public sector education*. Routledge.

Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa:Edições 70.

Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *Estudo nacional de literacia: Relatório preliminar*. Fundação Calouste Gulbenkian; Conselho Nacional de Educação.

Blad, E. (2015, 5 de fevereiro). Benefits of social-emotional programs far outweigh their costs, study finds. *Education Week*. <https://www.edweek.org/leadership/benefits-of-social-emotional-programs-far-outweigh-their-costs-study-finds/2015/02>

Brackett, M. A. (2019). *Permission to feel: Unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our society thrive*. Celadon Books.

Canário, R. (2007). A escola e a abordagem comparada. In R. Canário (Org.), *A escola: O problema e a solução* (pp. 11–22). Educa.

CNE. (2024). *PASEO: Contributos para a sua concretização nas escolas (Recomendação n.º 05/2024)*. Conselho Nacional de Educação.

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2023). *Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers*. CASEL.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Delors, J. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

DGE. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

DGEEC. (2022). *Perfil do docente 2020/2021*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/461/>

ILO (International Labour Organization). (2024). *Transforming the teaching profession: Recommendations and summary of deliberations of the United Nations Secretary-General's High-Level Panel on the Teaching Profession*. International Labour Office.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>

Marques, A., Tanaka, E., & Botelho, S. (2021). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 87–114. <https://doi.org/10.21814/rpe.21655>

OCDE. (2015) *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264249837-en>

OCDE. (2021). *Beyond academic learning: First results from the Survey of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/75a37034-en>

OCDE. (2023a). *Schools as hubs for social and emotional learning – Are schools and teachers ready? International report from the Survey on Social and Emotional Skills (SSES)*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/>

OCDE. (2023b). *Social and emotional skills for a better life*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/>

OCDE. (2023). *PISA 2022 results (Volume I & II): Portugal – Country note*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/portugal_777942d5-en.html

OCDE. (2024a). *Are schools ready for Social and Emotional Education? Second edition of the International Survey on Social and Emotional Skills (SSES)* [Internal report]. OECD Publishing.

OCDE. (2024b). *Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD survey on social and emotional skills 2023*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/32b647d0-en>

UNESCO. (2019). *Futures of education: Learning to become – Report*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208>

UNESCO. (2024a). *Developing social and emotional learning: Policy recommendations for education systems*. UNESCO.

UNESCO. (2024b). *High-level panel on the teaching profession: Transforming the profession*. UNESCO.

VERBI Software (2022). MAXQDA(2022). Berlin, Germany

Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Routledge.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, C. P. (2023). *Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers*. CASEL.

WHO. (2013). *Mental health action plan 2013–2030*. World Health Organization.

WHO. (2021). *Mental health in schools: A manual*. World Health Organization, Regional Office for the Eastern Mediterranean. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/347512>

World Health Organization. (2025). *World mental health & Mental health atlas 2024*. WHO. <https://www.paho.org/en/news/2-9-2025-over-billion-people-living-mental-health-conditions-services-require-urgent-scale>

ANEXO

Grelha Analítica do Guião de Entrevista – Educação Socioemocional (ESE)

O quadro apresentado corresponde ao documento utilizado para as entrevistas, com indicação dos objectivos, indicações de análise e questões que orientaram a entrevista

Dimensão de Análise	Objetivo Específico	Indicadores de Análise	Questões Orientadoras
Pré-entrevista: Identificação e consentimento	Garantir enquadramento ético e metodológico da recolha de dados.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos objetivos e procedimentos - Consentimento informado e voluntariedade - Autorização de gravação áudio/Video - Esclarecimento sobre confidencialidade/anonimização 	<ul style="list-style-type: none"> - Confirma que compreendeu os objetivos e os procedimentos? - Autoriza a gravação áudio? - Tem alguma questão antes de iniciarmos?
1. Importância percebida sobre ESE e perspectivas sobre integração.	Compreender as representações dos docentes sobre a ESE e a sua relevância no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Definição de ESE segundo o docente - Reconhecimento da sua pertinência educativa - Potencial de integração no currículo - Barreiras percebidas 	<ul style="list-style-type: none"> - Como define a educação socioemocional? - Reconhece a importância da ESE em contexto escolar? - Acredita que é possível introduzir a ESE no currículo escolar? Porquê? - Na sua perspectiva, quais são as principais dificuldades/barreiras na integração da ESE nas escolas?
2. Preparação e competências docentes para integrar ESE .	Avaliar o grau de preparação dos docentes para integrar a ESE na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Perceção de autoeficácia - Existência e adequação da formação inicial e contínua - Apoios e recursos disponíveis - Papel de outros profissionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Sente-se preparado para abordar temas de ESE em sala de aula? - A formação inicial e/ou contínua contempla adequadamente essa temática? - Que fontes de apoio existem para o desenvolvimento de competências docentes relacionadas com a ESE? - O que acha da entrada de outros profissionais para a integração da ESE na escola?

<p>3. Conhecimento sobre o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)</p>	<p>Explorar o conhecimento dos docentes sobre o PASEO e o alinhamento com a ESE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento geral sobre o PASEO - Perceção sobre a aplicabilidade prática - Consciência das funções atribuídas aos docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Qual a sua opinião sobre a política “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória”? - Os objetivos do Perfil estão alinhados com a realidade da educação em Portugal? - Tem conhecimento das funções dos professores descritas para a implementação dessa política? E o que pensa sobre isso?
--	---	--	--