

O EMERGIR DE MUDANÇAS ESCOLARES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Bárbara Ramos & Cátia Gonçalves

¹Doutoranda na Universidade da Madeira, Portugal. [catiacvg@hotmail.com](mailto:catiacv@hotmail.com)

²Doutoranda na Universidade da Madeira, Portugal. barbaracramos@msn.com

Introdução

Atendendo à globalização e ao célere desenvolvimento que nos cerca é pertinente afirmar que os desafios que são apresentados às escolas são grandes. Os processos de aprendizagem espelham uma mudança de paradigma por um lado resultante da globalização e por outros das necessidades e características de cada um.

Nesta linha de pensamentos, a formação de professores deve ser considerada como o alicerce que suporta todo o desenvolvimento profissional, ou seja, é fundamental o acesso a conhecimentos e competências que façam face às necessidades de todos os alunos (UNESCO, 2001).

Diante deste contexto este é um trabalho que pretende refletir e discutir sobre considerações teóricas e reflexões sobre a formação de uma nova geração de professores e a inclusão das competências socioemocionais na educação.

Formação Inicial e Contínua de Professores

Os processos de aprendizagem são reflexos da mudança de paradigma, num âmbito geral resultante da crescente globalização e num âmbito particular das necessidades específicas de cada um. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser adequado às necessidades do aluno, sendo que para tal é necessário conhecer as suas potencialidades e as suas fragilidades, corroborando com o que se encontra preconizado no Decreto-Lei n.º 54 de

6 de julho de 2018 e com Carretero (1997). Assim, para uma efetiva Inclusão e ao considerarmos os conhecimentos pedagógicos e curriculares, implica primeiramente ter consciência que a heterogeneidade atual do contexto educativo obriga a uma diferenciação, importando que o professor seja capacitado de conhecimentos relativos à planificação e gestão curricular, tendo em conta a gestão do grupo, a planificação e gestão das atividades, a gestão do tempo e outros. Esta heterogeneidade requisita a existência de uma maior colaboração e cooperação com os restantes profissionais, bem como uma maior aposta na formação inicial e contínua, com o intuito de responder à complexidade existente nos contextos escolares.

Estamos perante uma nova era que impõe às escolas e aos professores novas respostas para problemas de âmbito gradativamente mais social e com cariz mais complexo, sendo necessário efetuar uma reflexão sobre a intervenção pedagógica decorrente em contextos cada vez mais heterogêneos e diversificados.

A formação inicial e contínua dos professores é mencionada na Conferência Internacional de Madrid de 2009, como decisória para o sucesso da Educação Inclusiva, uma vez que, fomenta respostas educativas diversificadas que respondam à diversidade e heterogeneidade existente no contexto escolar. Assim, o desenvolvimento profissional deve assentar na formação, sendo elementar que todos os professores sejam titulares de conhecimentos e competências essenciais, que se revelam como fundamentais no processo de ensino aprendizagem (UNESCO, 1996).

Na senda de Bertran e Gonzalez a partir de Flores (2000) e de Mesquita e Roldão (2017), a formação inicial é apontada como o processo que possibilita a obtenção de conhecimentos tanto teóricos como práticos, permitindo a sua utilização nas situações práticas desde que adequada ao contexto em que se encontra. Nesta linha de pensamento é lícito afirmar que, a formação não é iniciada e finalizada durante a formação inicial, uma vez que o conhecimento obtido deve ser reestruturado ao longo da vida, deste modo, a formação assenta num processo que teve um início, mas não teve um fim o que corrobora com Brandão (1991) abordado por Mesquita e Roldão (2017),

quando enseja que a formação se faz ao longo da vida, devendo esta ser construída durante a mesma.

Cavaco (1999) atesta que perante o desajustamento enfrentado pelos professores resultante da aceleração a nível social, importa considerar dois planos distintos. No primeiro deve ser ponderado a formação inicial de professores e no segundo plano deve ser tido em consideração os elementos que apoiam os professores no exercício das suas funções para que sejam capazes de apresentar respostas inovadoras que evitem possíveis situações de ansiedade.

Na ótica da autora, devem ser ponderadas três grandes linhas de atuação relativamente à formação inicial de professores: i) “O estabelecimento de mecanismos seletivos de acesso à profissão docente assentes em critérios de personalidade, e não apenas em critérios de qualificação intelectual”; ii) “(...) a substituição de abordagens normativas por abordagens descritivas (...)” e iii) “(...) a adequação dos conteúdos da formação inicial à realidade prática do ensino”. A primeira reporta à existência de testes de personalidade com o intuito de serem aplicados aos futuros professores de forma a evitar o acesso de pessoas consideradas pouco equilibradas. A segunda linha de atuação aposta nas abordagens descritivas, que defendem que o desempenho correto do professor passa pela forma como este revisa os possíveis erros presentes nas suas respostas perante os eventuais condicionamentos que possam ter existido. O professor deve estar habilitado de modo a proporcionar respostas diferenciáveis tendo em consideração o desenvolvimento biopsicossocial de cada aluno num todo. Assumindo uma atitude de autorreflexão, crítica e de autoavaliação para dar sentido à sua prática. A terceira linha de atuação retrata que existe um forte investimento na formação de professores no âmbito cognitivo e uma fraca aposta a nível da organização e das relações, influenciando assim a dinâmica e organização da sala de aula, a estruturação dos conteúdos e a acessibilidade com que estes são transmitidos (Honeyford, 1982; Vonk, 1983 & Veenman, 1984 citados por Cavaco, 1999).

A formação inicial deve ser completada por formação especializada, bem como de qualidade, adequada ao exercício de várias funções, de acordo com

o previsto no artigo 33.º da LBSE. O Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro) refere, no artigo 15.º, que a formação contínua “destina-se a assegurar a atualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à atividade profissional do pessoal docente”.

A formação contínua contribui para a mudança, para a redefinição da profissão docente e deverá ser alicerçada tanto na experiência profissional como numa reflexão na prática e sobre a prática e é fundamental para uma verdadeira educação inclusiva. Conscientes de que “educar na inclusão é preparar para a cidadania que rima com autonomia e com democracia” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 10).

Abordagens Indispensáveis à Formação de uma nova Geração de Docentes

Na perspetiva de Nóvoa (1992) citado por Mesquita e Roldão (2017) não podemos projetar um ensino de qualidade, nem pensar em reforma educativa ou inovação pedagógica se não equacionarmos uma formação de professores que apresente respostas às exigências atuais da sociedade.

Yarger e Smith elencado por Esteves e Rodrigues (2003) e por Mesquita e Roldão, (2017) afirmam que podemos encarar a formação de professores como a engrenagem que permite aos indivíduos serem professores eficazes ou melhores professores.

Assumindo a posição de Mesquita e Roldão (2017) abordando Perrenoud (2000), apontam algumas abordagens a considerar na formação inicial de professores. i) Abordagem construtivista; ii) Abordagem interativa; iii) Abordagem clínica e iv) Abordagem diferenciada.

Relativamente à Abordagem construtivista, o conhecimento é adquirido através da ação sobre o meio. Assim, o conhecimento é “construído, memorizado, assimilado e incorporado, nas representações de cada pessoa”. (Mesquita & Roldão, 2017, p. 24)

Atestam que só existe uma efetiva Abordagem construtivista:

- se não partirmos de representações prévias dos aprendizes;
- se não atribuirmos aos autores do seu projeto e primeiros responsáveis pela sua aplicação;
- se não se criam continuamente situações-problema que as confrontem com objetivos-obstáculos e os obriguem a novas aprendizagens;
- se o saber disciplinar ou metodológico estiver desligado dos problemas aos quais se considera trazer uma resposta;
- se não é possível manipular, experimentar, agir com os conceitos e conhecimento assimilar;
- se não se dá aos estudantes tempo para se perderem nos caminhos transversais, de tatear, voltar atrás;
- se não se impõe um itinerário único para percorrer a um ritmo *standard*;
- se nunca se refletir num registo metacognitivo sobre as condições e as modalidades da aprendizagem;
- se nada é negociável (Mesquita & Roldão, 2017, p. 24).

Na abordagem interativa a formação é apreciada como um processo complexo. Perrenoud (2000, p. 160) referenciado por Mesquita e Roldão (2017), defende que ao tentar incrementar as habilidades associadas à comunicação, negociação e cooperação só existe um caminho a seguir o de “aprender fazendo” o mesmo se encontra preconizado no Relatório Delors (1996) para a UNESCO como um dos quatro pilares da educação para o século XXI, o aprender a ser, o aprender a fazer, o aprender a conhecer e o aprender a viver junto. O “aprender a fazer”, estabelece o elo entre conhecimento e aptidões, conhecimento inerte e ativo, permitindo enfrentar situações sociais de trabalho diversificadas que exigem adaptabilidade. Devendo este processo ser interativo, auxiliado pela “verbalização, confrontação e análise partilhada”, ou seja, deve existir uma comunicação quer entre os formadores e os estudantes quer entre os próprios estudantes, sendo esta desenvolvidas com recurso a “ateliers de pesquisa, de leitura, de

escrita ou a abordagens de projeto, passando pela análise das práticas, de debate ético, da história de vida e de outras trocas estruturadas e regidas por uma regra do jogo e objetivos claros” (p. 25).

Ao contrário das abordagens anteriormente descritas, que podem incidir sobre qualquer tipo de aprendizagem, até mesmo na assimilação de conhecimentos unicamente teóricos, a abordagem clínica debruça-se sobre a conexão entre a teoria e a prática considerando a correlação existente entre o trabalho de campo e a construção de conhecimento, quer estes sejam teóricos e/ou profissionais “através da antecipação da ação e posterior análise da mesma”, isto é, promove a reflexão sobre as ações desenvolvidas de forma que seja possível a análise e correção dos erros, fomentando assim a resolução de situações problemáticas (Mesquita & Roldão, 2017, p.25).

Na abordagem diferenciada a formação é encarada num ponto de vista de individualização, melhor dizendo, as competências definidas são comuns a todos os indivíduos, no entanto, os percursos e ritmos de aprendizagem são diferenciados dependendo da formação ulterior que cada um teve, o que para uns pode ser considerado uma descoberta para outros pode ser uma revisão de um conhecimento já adquirido anteriormente.

Desafios da Formação de Professores

Quando abordamos a temática formação de professores devemos considerar que esta demanda uma constante reflexão sobre os conceitos que se encontram associados à sua conceção, organização e operacionalização (Moraes et al., 2003).

A presente globalização, bem como as modificações a nível social, cultural, económico e político foram impactantes respetivamente às reformas dos sistemas educativos, o que se espelha no âmbito da formação docente possibilitando uma panóplia de respostas face às imposições da educação com o intuito de incrementar os standards do ensino associados a uma sociedade em constante desenvolvimento.

Flores (2000^a) citado por Moraes et al. (2003) elenca que a forma como objetivamos a formação docente se encontra articulada a uma certa percepção de currículo, de ensino e de escola considerando a função que esta desempenha num dado período e contexto.

O ensino tem vindo a ser considerado como uma “atividade cada vez mais exigente (Moraes et al., 2003, p. 128) se considerarmos que as escolas e por sua vez os professores têm sido alvo de constantes desafios designadamente o aumento de responsabilidades resultante da existência de contextos multiculturais, das modificações na esfera da estrutura familiar e do alargamento das suas funções, o incremento da ação dos media, a coexistência de modelos educacionais distintos, o incremento da burocracia, a responsabilização e o escrutínio público (Day, 1999; Esteve, 2001 citado por Moraes et al., 2003). Neste contexto, importa referir que as imposições implícitas aos professores são cada vez mais substanciais dado que estes têm de considerar a multiculturalidade existente, resultante de contextos sociais e culturais distintos, o ritmo de aprendizagem de cada aluno e de incrementar diversos momentos de aprendizagem que façam face às diferentes necessidades e motivações contemplando a heterogeneidade existente, espelhando conhecimentos pedagógicos e didáticos, refletindo sobre as suas práticas e envolvendo os alunos em todo o processo de ensino aprendizagem.

Nesta linha de pensamento, o modo “estandardizado e sequencial” (Moraes et al., 2003, p. 130) como o currículo é executado não é suficiente para responder às exigências atuais, sendo imperativo a imersão do professor-investigador e do professor Prático-reflexivo (cf. Stenhouse, 1975; Schön, 1983, 1987 referido por Moraes et al., 2003).

É lícito afirmar que a literatura existente sobre esta temática elenca que as dimensões do trabalho docente transpõem a vertente intelectual e racional. Num mundo em constante evolução em pleno século XXI, as competências socioemocionais emergiram como uma componente crucial para o sucesso, não apenas na esfera educacional, mas também na vida pessoal e profissional. Definidas como habilidades que envolvem compreensão, expressão e regulação das emoções, bem como a capacidade de estabelecer

relacionamentos saudáveis e tomar decisões responsáveis, as competências socioemocionais são reconhecidas como fundamentais para o bem-estar holístico dos indivíduos.

Efetivamente, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2021), as competências socioemocionais são vistas como um conjunto de qualidades e competências de um indivíduo que irão permitir o sucesso e um envolvimento social de qualidade. Em concordância, Brackett et al. (2011), afirmam que as competências socioemocionais envolvem a capacidade de reconhecer, compreender e regular as próprias emoções, bem como a habilidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com os outros. Ora, Marin et al. (2017), referem que durante a vida, os problemas que emirjam devem ser resolvidos e, para isso, torna-se necessário arranjar soluções que sejam acertadas e eficazes para o bem-estar do indivíduo. Perante este cenário, todos os comportamentos, as reações, as ideias, as ações denominam-se de competências sociais. Assim, entre essas competências encontramos, além da resolução de problemas, a inteligência emocional, a empatia, a resiliência, o autoconhecimento e as habilidades de comunicação.

Diversos autores de referência, como Goleman (1995, 2012), Ekman (2007), Brackett, (2020), Gardner (1993), Damásio (2012), enfatizam cinco competências fundamentais das competências socioemocionais que têm como intuito reforçar não só as competências cognitivas como as intrapessoais e as interpessoais como: a) autoconsciência; b) consciência social; c) tomada de decisão responsável; d) relacionamento interpessoal e; e) autorregulação.

Ao longo dos anos, diversos estudos têm vindo a demonstrar que o desenvolvimento de competências socioemocionais está diretamente associado a uma série de resultados académicos e sociais. De acordo com Durlak et al. (2015), os alunos que participam de programas de aprendizagem socioemocional demonstram melhorias significativas no comportamento escolar, desempenho académico e interações sociais. Ademais, essas competências estão fortemente ligadas ao sucesso do futuro no mercado de

trabalho, onde habilidades como a colaboração, liderança e resolução de problemas são altamente valorizadas.

Neste contexto, os educadores desempenham um papel central no desenvolvimento dessas habilidades nos alunos. A formação de professores em competências socioemocionais torna-se, portanto, um aspeto essencial para garantir que os educadores estejam adequadamente preparados para promover o crescimento integral dos seus alunos.

Deste modo, de acordo com Elias et al. (1997), os educadores que possuem uma compreensão sólida das competências socioemocionais são capazes de promover um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo, onde os alunos se sentem valorizados e apoiados. Ora, Professores bem preparados são capazes de integrar, efetivamente, o ensino de competências socioemocionais nas suas práticas diárias, ajudando a desenvolver habilidades que são essenciais tanto para o sucesso na escola como fora dela. De facto, a formação de professores em competências socioemocionais acaba por se tornar fundamental para ajudá-los a lidar com os desafios diários enfrentados em sala de aula.

Para Jones e Bouffard (2012), os professores que recebem formação em competências socioemocionais encontram-se mais bem preparados para gerir o comportamento dos alunos, resolver conflitos e criar um ambiente de sala de aula positivo e acolhedor. Ou seja, ao compreenderem melhor as emoções e necessidades dos alunos, os professores podem responder de forma mais eficaz às demandas da sala de aula e apoiar o desenvolvimento integral de cada aluno.

Investir na formação de professores em competências socioemocionais não apenas beneficia os alunos, como também irá contribuir para o bem-estar e satisfação dos próprios educadores. De acordo com Brackett e Katulak (2006), os professores que recebem preparação em inteligência emocional relatam níveis mais baixos de stresses, maior autoeficácia e maior satisfação no trabalho. Todos estes benefícios apresentam um grande impacto no

ambiente escolar como também têm implicações significativas para a retenção e o engajamento dos professores na profissão.

Verdadeiramente, existem diversas estratégias para integrar as competências socioemocionais na formação dos professores, ou seja, de acordo com autores portugueses como Maria Emília Brederode Santos, especialista em Educação e Cidadania e José Pacheco, fundador da Escola da Ponte, nos seus trabalhos abordam a importância da integração das competências emocionais no processo educacional, ou seja, deve haver uma Currículo Integrado (Brederode Santos, 2002; Pacheco, 2007). Por sua vez, autores como José Morgado, professor e investigador na área da educação, discute, nos seus estudos, a importância da aprendizagem experimental para o desenvolvimento integral dos professores, isto é, deve haver uma promoção de experiências práticas e reflexivas (Morgado, 2015). João Formosinho, especialista em formação de professores, nas suas investigações, destaca programas de mentorias e supervisão na formação do docente (Formosinho, 2009). Também António Nóvoa, investigador na área da formação de professores, nos seus trabalhos refere a importância de fornecer recursos adequados para a formação inicial de professores (Nóvoa, 2009). Por fim, autores como Isabel Alarcão, enfatizam a importância da colaboração interdisciplinar para uma formação mais abrangente e integrada (Alarcão, 2005).

Conclusão

Sendo a escola muito diferente do que era no passado, esta vai continuar a desempenhar um papel muito importante. Nada substitui um bom professor, deste modo impera a aposta na formação dos mesmos, tanto na formação inicial como na formação contínua e no contributo das competências socioemocionais.

Tanto a formação inicial como a formação contínua, visam a construção do conhecimento, o conhecimento dos conteúdos e da sua didática, o conhecimento pedagógico e curricular, o conhecimento dos alunos e o

conhecimento do contexto (Shulman, 1987). Apresentando-se, assim como um conhecimento heterogêneo que é aplicado de forma adequada e considerando situações específicas (Roldão, 2007) que implicam uma análise da situação real, de planificação da ação, de avaliação dessa ação e de reflexão sobre os resultados, o que culmina no desenvolvimento do conhecimento profissional.

Consideramos que, para ser professor do século XXI, surge a necessidade de criar um papel que se adeque às novas realidades, no sentido de acompanhar as mudanças legais, as novas tendências pedagógicas e a inovação tecnológica. Assim sendo, torna-se importante, também, investir na formação de professores no que concerne às competências socioemocionais, na medida em que irá beneficiar não só os alunos, como também, contribuirá para o bem-estar e satisfação dos próprios educadores, uma vez que, de acordo com Brackett e Katulak (2006), os professores que recebem preparação em inteligência emocional relatam níveis mais baixos de stresses, maior autoeficácia e maior satisfação no trabalho. Adotar estratégias que promovam essas competências só irá promover um ambiente escolar mais acolhedor, inclusivo e propício ao aprendizado.

Referências

- Alarcão, I. (2005). Escola Reflexiva e Supervisão: Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem. Porto Editora.
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (pp. 255-273). Psychology Press.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2011). Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334>.
- Brackett, M. (2020). PERMISSION TO FEEL: unlocking the power of emotions to help our kids, ourselves, and our.... society thrive. Celadon Books.
- Carretero, M. (1997). Construir e Ensinar as Ciências Sociais. Artmed.

- Carvalho, O. & Peixoto, L. (2002). *A Escola Inclusiva: da Utopia à Realidade*. Edições APPACDM.
- Damásio, A. (2012). *O erro de Descartes*. Editora Companhia das Letras.
- Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro. Diário da República n.º 14/2007, Série I. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/15-2007-522638>
- Decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/18 – I Série A. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., Gullotta, T. P., & Comer, J. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. Guilford Press.
- Ekman, P. (2007). *Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Holt.
- Elias, M. J., & Al, E. (1997). *Promoting social and emotional learning: guidelines for educators*. Association For Supervision And Curriculum Development.
- Formosinho, J. (2009). *Supervisão Pedagógica: Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (2012). *O cérebro e a inteligência emocional*.
- Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
- Marin, A., Silva, C., Andrade, E., Bernardes, J., & Fava, D. (2017). *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas. Competências socioemocionais: conceitos e instrumentos associados*, 13(2), <https://bit.ly/3JuPGNU>
- Mesquita, E., & Roldão, M. (2017). *Formação Inicial de Professores – A Supervisão Pedagógica no âmbito do Processo de Bolonha*. Edições Sílabo.
- Moraes, M., Pacheco, J., & Evangelista, M. (2003). *Formação de Professores – Perspectivas Educacionais e Curriculares*. Porto Editora.
- Morgado, J. (2015). *Pedagogia dos Valores: Teoria e Prática*. Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J., Esteve, J., Woods, P., & Cavaco, M. (1999). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Profissão Professor*. Porto Editora.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2021). *Beyond Academic Learning. First Results from the Survey on Social and Emotion Skills*. OCDE Publishing.

- Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12, 94-103. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. 15, 4-14.
- UNESCO (1996). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Edições Asa.