

Educação Relacional na formação inicial de professores:

Reflexões sobre as
competências socioemocionais
e a prática pedagógica

Marisa Lima, Mônica Nogueira Soares,
Vera Coelho e Carla Peixoto

Nota de Abertura

Este capítulo que aqui se apresenta é parte integrante da obra ***Educação Relacional: A Arte de Educar através das Relações***, editado pelo Relational Lab. Esta constitui uma obra coletiva e integrada, orientada por uma visão comum: colocar a relação no centro do pensamento e da prática educativa. Os diferentes capítulos que o compõem resultam de contributos diversos, mas articulados, que dialogam entre si e constroem, em conjunto, um quadro coerente sobre educação, desenvolvimento humano e responsabilidade relacional.

A opção pela **divulgação autónoma de cada capítulo** surge como uma estratégia deliberada de ampliação do acesso e do impacto da obra, sem comprometer a sua unidade conceptual. Cada texto foi pensado para poder ser lido de forma independente, permitindo uma aproximação focalizada a temas específicos da educação relacional. No entanto, é fundamental sublinhar que **cada capítulo faz parte integrante de uma publicação mais ampla**, concebida como um todo articulado, no qual os diferentes contributos se complementam e aprofundam mutuamente.

Esta forma de divulgação reconhece a diversidade de interesses, contextos e necessidades dos leitores — profissionais da educação, técnicos, investigadores, estudantes, pais e outros agentes educativos — facilitando o acesso a conteúdos relevantes sem exigir, num primeiro

momento, uma leitura sequencial da obra completa. Ao mesmo tempo, pretende funcionar como **porta de entrada para o livro na sua globalidade**, incentivando a leitura integral como experiência de maior profundidade e integração.

A circulação autônoma dos capítulos está alinhada com os princípios da **educação relacional**, entendendo o conhecimento como algo que se constrói no encontro, na partilha e no diálogo. Cada capítulo pode, assim, ser ponto de partida para reflexão, formação e debate em diferentes contextos educativos e comunitários, mantendo sempre a referência clara à obra que lhe dá enquadramento e sentido.

Importa, por isso, que esta leitura autônoma seja entendida como **parcial e situada**: enriquecedora por si mesma, mas ainda mais significativa quando integrada na visão global do livro. A obra completa oferece um horizonte conceptual mais amplo, onde as ideias, práticas e perspectivas apresentadas ganham maior densidade, coerência e profundidade.

Com esta abordagem, o Relational Lab reafirma o seu compromisso com a **produção e disseminação de conhecimento rigoroso, acessível e eticamente orientado**, promovendo uma educação mais consciente, relacional e transformadora, sem perder de vista a importância do todo que sustenta cada parte.

Educação Relacional na formação inicial de professores: Reflexões sobre as competências socioemocionais e a prática pedagógica

Marisa Lima - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Portugal

Mónica Nogueira Soares - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti; Portugal. Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento; Portugal. Universidade da Maia; Portugal.

Vera Coelho - Universidade da Maia; Portugal. Centro de Psicologia da Universidade do Porto; Portugal. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico do Porto, Portugal.

Carla Peixoto - Universidade da Maia; Portugal. Centro de Investigação e de Inovação em Educação - inED, ESE-IPP; Portugal.

Introdução

A dimensão relacional da docência tem assumido um papel central na reflexão sobre a formação inicial de professores. Esta perspetiva destaca a importância de analisar se, durante a formação, estão a ser desenvolvidas competências relacionais determinantes para a construção de vínculos pedagógicos significativos, para a promoção de contextos de escuta ativa e para a criação de ambientes educativos seguros e humanizados. A crescente valorização desta dimensão resulta de um consenso na literatura sobre o papel das relações pedagógicas na promoção do bem-estar, da motivação e do sucesso educativo (Borremans et al., 2024; Sidorkin, 2023). Em particular, os discursos sobre educação relacional têm evidenciado que o

processo de ensino-aprendizagem é, antes de tudo, um exercício ético e intersubjetivo, cujos fundamentos assentam no reconhecimento mútuo, na corresponsabilidade e na co-construção de sentidos (Bingham & Siodorkin, 2004; Noddings, 2012).

A complexidade crescente dos contextos educativos, marcada pela diversidade sociocultural e pelas exigências emocionais da profissão docente, exige que a formação inicial vá além das competências técnicas. É necessário integrar de forma sistemática as competências socioemocionais e relacionais, reconhecendo o papel da dimensão emocional como parte integrante da ação pedagógica (Collie, 2017; Gravett, 2022).

A investigação que sustenta este capítulo foi desenvolvida no âmbito da dissertação de mestrado de Lima (2023), centrada na análise da formação inicial de professores e da sua influência na regulação emocional, na autoeficácia e na vivência afetiva de futuros docentes. Esta dissertação integra-se num estudo mais alargado -SEL-PROF - Aprendizagem socioemocional em contexto escolar: Contributos da formação inicial de professores/as, financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UID/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED). O estudo de Lima (2023) adotou um desenho quantitativo, recorrendo a questionários *online*, aplicados a estudantes da licenciatura em Educação Básica e a estudantes de mestrados de habilitação para a docência. O objetivo geral foi compreender em que medida a formação inicial contribui para o desenvolvimento de estratégias de regulação emocional e da perceção de autoeficácia. Os resultados revelaram que os currículos atuais da formação inicial não estão a contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos futuros professores, nomeadamente de regulação emocional, pelo que se destaca a necessidade de reestruturar e atualizar os dispositivos formativos. Em particular, Lima (2023) salienta que é essencial repensar a formação inicial de professores para que esta passe a contemplar variáveis importantes para o ensino, como é o caso das competências sociais,

emocionais e relacionais não só dos alunos, mas também dos próprios professores. O estudo fornece, assim, dados relevantes sobre o modo como os futuros professores experienciam a formação inicial, destacando que a dimensão afetiva e relacional tende a permanecer no domínio tácito, não parecendo estar a ser promovida pelas estratégias pedagógicas implementadas. São raras as oportunidades formativas que promovem a problematização crítica dessas competências ou a sua integração sistemática no currículo.

Neste enquadramento, torna-se pertinente situar a análise à luz dos referenciais propostos pelo Relational Lab, em particular as “Dez Chaves para uma Educação Relacional” (Cisterna & Quintana, 2018). Embora todas as chaves tenham relevância para a prática educativa, destacam-se, no contexto deste estudo, a autoconsciência relacional, os espaços relacionais, o desenvolvimento de competências relacionais e a liderança com qualidade relacional. Ao fornecerem uma matriz prática de análise, estas dimensões permitem compreender melhor os dados obtidos e acentuam a relevância de uma formação inicial de professores capaz de responder à complexidade das relações pedagógicas.

Neste capítulo, iremos aprofundar as implicações destes resultados à luz do referencial da pedagogia e educação relacional, propondo uma análise crítica dos limites e potencialidades da formação inicial de professores no desenvolvimento da identidade profissional relacional. A reflexão aqui desenvolvida integra contributos teóricos recentes (CASEL, 2023; Varga et al., 2023), dados empíricos da investigação de Lima (2023) e evidências científicas presentes na literatura nacional e internacional. A proposta que orienta este capítulo parte da convicção de que a formação inicial de professores deve constituir-se como um espaço de experimentação ética e pedagógica, no qual a relação educativa é reconhecida como um elemento basilar do processo de ensino e aprendizagem (Biesta, 2010).

O capítulo organiza-se em quatro secções interligadas. Na primeira, apresentam-se os fundamentos epistemológicos e teóricos da educação

relacional, com um enquadramento crítico e reflexivo. Na segunda secção, discute-se o papel das competências socioemocionais na prática pedagógica, evidenciando os desafios da sua integração nos dispositivos curriculares e formativos, através dos dados empíricos recolhidos por Lima (2023). A terceira secção problematiza o modo como os futuros professores percebem, vivem e constroem a dimensão relacional da docência, de acordo com a bibliografia elencada. Por fim, na última secção, abordam-se as implicações formativas e institucionais de uma pedagogia relacional, sugerindo caminhos para a inovação curricular e para o fortalecimento da dimensão ética e humana da formação de professores.

Ao longo do texto, procura-se articular teoria, evidência empírica e análise crítica de forma coerente, evitando qualquer dicotomia entre teoria e prática. Ademais, não encaramos a educação relacional como uma técnica ou ferramenta passível de simples aplicação. Pelo contrário, consideramos que ela configura um horizonte epistemológico e formativo que desafia as instituições de Ensino Superior a repensar profundamente o sentido da formação de professores. Num contexto que exige muito mais do que competências técnicas, a educação relacional reivindica a construção de relações transformadoras, a consolidação de uma ética relacional e um compromisso com a dignidade do outro.

Educação Relacional:

Fundamentos teóricos e epistemológicos

A consolidação da educação relacional, enquanto conceito estruturante para a inovação pedagógica, responde a uma preocupação crescente com a qualidade das relações humanas nos contextos educativos e com o papel que estas desempenham no desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos alunos. Neste enquadramento, a pedagogia relacional não se configura como um método didático específico, mas como uma orientação epistemológica que coloca a relação no centro da ação

educativa (Reeves & Le Mare, 2017; Riddle & Hichey, 2024). Tal posicionamento assenta na convicção de que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser dissociado das dinâmicas afetivas, comunicacionais e éticas que o sustentam, sendo estas determinantes para a criação de ambientes propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos alunos (Bingham & Sidorkin, 2004; Noddings, 2012).

A perspectiva relacional da educação implica uma reconfiguração dos papéis tradicionais de professor e aluno (Sidorkin, 2023). A autoridade pedagógica não se traduz em imposição hierárquica, mas sim em reconhecimento mútuo entre sujeitos que constroem saberes através do diálogo. Nesta perspectiva, a prática docente requer competências específicas de escuta ativa, empatia, presença e construção de vínculos significativos, que vão para além da gestão de comportamentos disruptivos em sala de aula (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Boyd et al., 2006; Kitchen 2005). Como referem Jensen e colaboradores (2015), a competência relacional docente envolve um conjunto articulado de saberes, atitudes e disposições éticas. Estes manifestam-se na interação pedagógica e favorecem a co-construção do conhecimento em contextos pautados pelo respeito e pela valorização da diversidade humana.

Neste quadro, destaca-se a proposta de Cisterna e Quintana (2018), que sistematiza os princípios da pedagogia relacional através de um conjunto de dimensões essenciais para um processo educativo fundamentado nas relações. Os autores identificam o valor da relação e do reconhecimento, a autoconsciência relacional, o equilíbrio entre amor e limites, a visibilidade e invisibilidade, a singularidade, a positividade centrada nas forças, os espaços relacionais, o desenvolvimento de competências relacionais, a construção de redes de participação e a liderança e qualidade relacional. Estas dimensões não só convergem com os fundamentos éticos e epistemológicos defendidos por Biesta (2019), Freire (1996) e Noddings (2012), como também promovem a articulação desses princípios na prática docente.

Do ponto de vista epistemológico, a pedagogia relacional afasta-se das abordagens tecnicistas, centradas na eficácia instrumental da ação docente, e aproxima-se das correntes críticas e interpretativas da educação, que enfatizam o sujeito, a experiência e a intencionalidade pedagógica (Boyd et al., 2006; Riddle & Hickey, 2024). Neste sentido, autores como Biesta (2010) e Freire (1996) sublinham a importância de uma pedagogia centrada no reconhecimento da alteridade, na construção de sentidos partilhados e no compromisso ético com a transformação das condições de exclusão e opressão social. A pedagogia relacional configura-se, assim, como um projeto político-pedagógico que valoriza a humanização das práticas educativas e a formação de professores capazes de atuar em contextos marcados pela complexidade e incerteza.

A literatura recente reforça a relevância desta abordagem, destacando os efeitos positivos da qualidade das relações pedagógicas no envolvimento dos alunos, na sua autorregulação, no bem-estar emocional e no sucesso académico (Borremans et al., 2024; Riddle & Hickey, 2024; Sidorkin, 2023). Estudos como os de Gravett (2022) e Borremans e colaboradores (2024) identificam a pedagogia relacional como um instrumento que potencia a construção de comunidades de aprendizagem onde o cuidado, a confiança e a reciprocidade constituem os principais fundamentos da relação educativa. Neste contexto, o professor assume o papel de mediador de significados e facilitador dos processos de aprendizagem, reconhecendo que os alunos são sujeitos históricos, situados em contextos específicos e emocionalmente implicados na sua educação.

Os resultados encontrados por Lima (2023) acrescem alguns dados, nomeadamente em relação ao desenvolvimento da autoeficácia docente. Assim, e reconhecendo que a perceção de autoeficácia é importante para o desenvolvimento de relações positivas e saudáveis entre professores e alunos, a baixa autoeficácia poderá acarretar um conjunto de problemas emocionais, relacionais e até académicos (Freire et al., 2014; Jennings et al., 2013; Jones et al., 2021; Llorent, 2020).

Não obstante a relevância da abordagem relacional, importa reconhecer que outras correntes de pensamento na formação docente defendem modelos baseados em competências técnicas e cognitivas como fundação do profissionalismo. Alguns autores, como Darling-Hammond (2006) e Shulman (1987), enfatizam o conhecimento pedagógico do conteúdo, a prática reflexiva e a avaliação criteriosa como pilares para o desenvolvimento de professores eficazes. Estes modelos não desvalorizam as dimensões interpessoais, mas consideram que a qualidade da relação pedagógica também depende da clareza instrucional, da capacidade de planejar e de avaliar, e do domínio didático do conteúdo. Assim, um debate epistemologicamente honesto exige ponderar que a relação entre professor e aluno pode ser fortalecido por práticas pedagógicas bem estruturadas, e que a competência relacional, por si só, não substitui a base técnico-profissional que sustenta o ensino de qualidade (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 1987).

Importa, contudo, não reduzir a pedagogia relacional a um conjunto de boas intenções ou a uma postura afável do professor. A sua operacionalização exige dispositivos formativos capazes de desenvolver e sustentar competências relacionais num quadro ético e profissional exigente. Isto implica, como sublinha Gravett (2022), uma mudança na forma como a formação inicial de professores é pensada, privilegiando abordagens reflexivas, colaborativas e situadas, que valorizem a construção do conhecimento profissional a partir da experiência e da interação crítica com os contextos.

A educação relacional implica, assim, um compromisso ontológico com a ideia de que ensinar é um ato humano, que se realiza na intersubjetividade e que se reflete na capacidade de estabelecer relações significativas na educação. A operacionalização de uma pedagogia relacional requer que os programas formativos ultrapassem o discurso e se traduzam em práticas concretas de formação, em que a construção da identidade docente seja continuamente alimentada por processos de escuta, análise crítica e experiência intersubjetiva. Este compromisso exige práticas

formativas que problematizem as dimensões afetivas da docência, que desenvolvam a autorregulação emocional dos futuros professores e que promovam experiências de aprendizagem onde o vínculo, a escuta e o cuidado são pilares da identidade profissional (Hinsdale, 2023; Tošić-Radev & Pesikan, 2017). A investigação de Lima (2023) confirma este imperativo, ao revelar que os estudantes a frequentar cursos de formação inicial de professores não estão a aprimorar as suas competências de regulação emocional e autoeficácia ao longo do seu percurso académico. Este facto revela uma necessidade de criar momentos de vivência empática, comunicação e presença ética, que envolvam tanto os estudantes como os docentes dos cursos de formação de professores.

As competências socioemocionais e a prática pedagógica na formação inicial

Atualmente, as competências socioemocionais ganham cada vez mais destaque no campo educativo, graças ao aumento da consciência acerca do impacto que as interações entre professores, alunos e toda a comunidade escolar no bem-estar coletivo (Gravett, 2022; Jennings & Greenberg, 2009; Llorent, 2020; Riddle & Hickey, 2024). Na formação inicial de professores, estas competências são essenciais para construir práticas pedagógicas sensíveis, éticas e capazes de responder aos desafios das relações em sala de aula. A literatura evidencia que estas competências não se restringem ao domínio pessoal, integrando dimensões cognitivas, afetivas e éticas que se manifestam na escuta, na empatia, na regulação emocional e na tomada de decisão responsável (CASEL, 2023; Jones et al., 2021).

O estudo SEL-PROF, no qual a investigação de Lima (2023) se integra, traz dados importantes sobre a forma como estas competências evoluem em estudantes de licenciatura e mestrado de cursos de educação (e.g, Ferreira et al., 2025). Apesar de a literatura reconhecer a importância destas competências emocionais e relacionais, os resultados apontam para a

falta de consistência no desenvolvimento destas competências ao longo da formação inicial de professores. O estudo de Lima (2023) foi desenvolvido com um total de 157 participantes, sendo que 121 (71%) eram estudantes do primeiro ano da Licenciatura em Educação Básica e 36 (23%) estudantes do primeiro ano de um Mestrado de habilitação profissional à docência, recorrendo a três questionários de autorrelato, nomeadamente a Escala de Autoeficácia Geral (Schwarzer & Jerusalem, 1995; tradução e validação de Araújo & Moura, 2011), a Escala de Afeto Positivo e Negativo (Watson et al., 1988; tradução e validação de Galinha & Pais-Ribeiro, 2005) e o Questionário de Regulação Emocional (Gross & John, 2003; tradução e adaptação de Vaz et al., 2008). Neste âmbito foi analisada e comparada a evolução das competências de regulação emocional nos estudantes ao longo do seu percurso formativo, por se reconhecer que as competências dos professores são o espelho das competências dos alunos (Aspelin & Eklöf, 2022; Fathi & Derakhshan, 2019; Pellisson & Boruchowitch, 2022). Ademais, foi também analisada a percepção de autoeficácia profissional, crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e relacionais mais humanas e competentes (Barni et al., 2019; Buric & Moe, 2020; Clark & Newberry, 2019). A análise estatística baseou-se em medidas descritivas, testes t de comparação de médias, análise de correlação de Pearson e regressão múltipla hierárquica.

Os resultados comparativos entre estudantes de licenciatura e de mestrado não identificaram melhorias significativas nas competências de regulação emocional ou na percepção de autoeficácia. Estes resultados convergem com outros estudos internacionais que apontam falhas análogas. De acordo com o relatório TALIS (OCDE, 2019), apenas 46% dos professores portugueses com menos de cinco anos de experiência se sentem preparados para lidar com a diversidade comportamental em sala de aula. Paralelamente, o estudo TEDS-M (Blömeke, et al., 2014) revelou que, em muitos programas formativos europeus, as dimensões pedagógicas e relacionais continuam a ser subvalorizadas face ao foco na transmissão de

conteúdos e técnicas. A articulação entre estas fontes reforça a necessidade de uma reformulação dos planos curriculares, com uma abordagem integradora dos saberes técnicos, pedagógicos reflexivos e relacionais que sustentam o exercício profissional docente.

Estes dados apontam para a estagnação formativa nessas dimensões, sugerindo que o percurso formativo pode não estar a promover o amadurecimento emocional e relacional esperado. Esta ausência de desenvolvimento implica riscos concretos para a prática profissional futura, como insegurança pedagógica, dificuldade na mediação de conflitos e desgaste emocional precoce na carreira docente. Esta lacuna entre a valorização teórica das competências socioemocionais e a sua efetiva integração na formação não é nova, nem recente. A literatura já identificou que, muitas vezes, estes temas são marginalizados nos currículos (Escudero et al., 2022; Schonert-Reichl, 2017). Isto acontece não por falta de relevância, mas pela dificuldade de transformar conceitos em práticas pedagógicas concretas e sistemáticas. Varga e colaboradores (2023) destacam que para desenvolver competências socioemocionais é preciso criar ambientes de aprendizagem que envolvam os estudantes emocional e eticamente no processo. Os dados de Lima (2023) reforçam a urgência de incluir, na formação inicial, práticas que valorizem a consciência emocional, a autorreflexão e a autorregulação como partes integrantes do saber profissional docente.

A educação relacional surge como um modelo orientador que se foca no desenvolvimento destas competências, através das relações humanas. Neste sentido, a formação inicial deve privilegiar práticas pedagógicas que modelam os princípios que se deseja promover nos ambientes escolares. Assim, também as Instituições de Ensino Superior devem promover ambientes baseados na confiança, no respeito mútuo, na escuta ativa e na corresponsabilidade (Jensen et al., 2015; López-González & Oriol, 2016).

Por fim, é importante compreender que o desenvolvimento destas competências não pode ser entendido como um processo linear, mas

como o resultado da interação entre fatores pessoais, contextuais e institucionais. Biesta (2010) refere que ensinar vai além da técnica, envolvendo um compromisso ético com os estudantes e a comunidade educativa. Portanto, a formação inicial deve integrar saberes técnicos, reflexivos e relacionais para formar uma identidade profissional completa e situada.

Neste enquadramento, torna-se imperativo que as Instituições de Ensino Superior, sobretudo as dedicadas à formação inicial de professores, assumam o compromisso de formar profissionais capazes de estar com outros, escutar os alunos, mediar conflitos de forma ética e cuidar das relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Esta formação não será imediata nem rápida, sendo necessário que haja tempo, apoio institucional consistente e uma cultura pedagógica que valorize o saber relacional como componente essencial da ação educativa.

A incorporação das competências socioemocionais no currículo da formação inicial de professores não significa apenas criar unidades curriculares isoladas. É preciso adotar uma abordagem transversal, que esteja presente em todas as fases e dimensões do percurso formativo (Cristóvão et al., 2017; Peixoto et al., 2022). Isso passa também por os docentes universitários estarem conscientes do impacto que as suas próprias práticas diárias têm nos valores e atitudes dos futuros professores. Como Noddings (2012) refere, ensinar é, acima de tudo, um ato relacional. Portanto, mais do que adicionar conteúdos novos ao currículo, o desafio é repensar a lógica da formação de professores, alinhando-a com os princípios da educação relacional. Isso requer investimento na formação dos formadores, através do desenvolvimento de métodos pedagógicos inovadores e da criação de uma cultura institucional que valorize o vínculo, como um eixo central do processo de ensino e aprendizagem.

Implicações para a formação inicial:

Desafios e possibilidades de uma Educação Relacional

A formação inicial de professores deve reconhecer que a docência é uma prática intrinsecamente relacional e emocional. As competências socioemocionais não podem ser tratadas como um complemento periférico, mas como um alicerce fundamental para o exercício profissional consciente, ético e responsivo (Greenier et al., 2021; Hickey et al., 2021; Nunes-Valente & Monteiro; Valente & Almeida, 2020). A investigação tem demonstrado que professores emocionalmente competentes são mais eficazes na criação de ambientes educativos positivos, na gestão de conflitos e no apoio ao desenvolvimento emocional dos alunos (Jennings & Greenberg, 2009; Schonert-Reichl, 2017; Valente & Almeida, 2020). Estas competências estão também associadas à autorregulação, empatia, tomada de decisão responsável e resiliência perante os desafios quotidianos do ensino (OECD, 2020).

A modelo desenvolvido pela CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), frequentemente referenciada em políticas educacionais internacionais, organiza estas competências em cinco domínios interdependentes: autoconsciência, autorregulação, consciência social, competências relacionais e tomada de decisão responsável (CASEL, 2023). Esta estrutura apoia a transformação da formação de professores, acrescentando-lhe novas dimensões que vão promover o desenvolvimento humano integral, aliadas à transmissão de conteúdos pedagógicos.

A literatura nacional e internacional sublinha a ausência de oportunidades formativas explícitas para o desenvolvimento destas competências, apontando essa lacuna como um fator que compromete o bem-estar docente e a qualidade das práticas pedagógicas (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Escudero et al., 2022; Ferreira et al., 2025; Peixoto et al., 2022; Perez & Ruiz, 2022; Zabalza, 2011). Lima (2023) confirma esta perceção, no seu estudo, destacando que o avanço no percurso formativo dos estudantes (licenciatura ou mestrado) não influencia, de forma significativa,

o desenvolvimento de competências como regulação emocional, eficácia e afetividade. Esta constatação sugere que os programas formativos não estão a promover, de forma sistemática e intencional, o fortalecimento da dimensão socioemocional da prática pedagógica.

A ausência de uma estrutura curricular, que se alie à dimensão socioemocional, traduz-se num modelo formativo que não atribui intencionalidade à relação como condição implícita da aprendizagem. Outros estudos também confirmam esta tendência. Assim, verifica-se uma predominância de modelos de formação assentes numa lógica técnico-racional, que privilegiam competências instrumentais em detrimento de competências relacionais e éticas. Estudos como os de Escudero et al. (2022) e de Boud e Hager (2012) alertam para a urgência de uma mudança, que transforme a docência numa prática mais reflexiva e relacional. Do ponto de vista teórico, autores como López-González e Oriol (2016) e Zabalza (2011) defendem uma formação docente assente na articulação entre o saber-saber, o saber-fazer e o saber-ser. Formar professores exige, portanto, a criação de experiências que mobilizem os estudantes enquanto sujeitos afetivos e relacionais, capazes de refletir criticamente sobre os seus modos de estar e de se relacionar nos contextos educativos.

Face a este panorama, vários autores recomendam incluir dispositivos pedagógicos que promovam a consciência emocional e relacional dos estudantes, como o co-ensino, círculos de diálogo, portefólios reflexivos, grupos de intervenção e comunidades de prática (Gravett, 2022; Perez & Ruiz, 2022; Schonert-Reichl et al., 2015; Varga et al., 2023). Estes dispositivos permitem que os estudantes partilhem vulnerabilidades, construam sentidos coletivos sobre a docência e desenvolvam uma postura ética face ao outro.

Além disso, é fundamental que os docentes universitários estejam preparados para aplicar uma pedagogia relacional dentro das unidades curriculares dos cursos de formação inicial de professores. O modo como estes docentes se relacionam com os estudantes modela, muitas vezes de

forma invisível, práticas e atitudes que os futuros professores levarão para a sua carreira (Lima, 2023; Sidorkin, 2023). A incoerência entre o discurso e a prática relacional fragiliza a construção de uma identidade profissional ética e sensível. Apesar da consistência teórica das propostas aqui delineadas, a sua concretização nos contextos institucionais existentes levanta desafios relevantes. A rigidez curricular, os modelos avaliativos normativos e a limitação de tempo atribuída às unidades curriculares são fatores que condicionam a integração das competências socioemocionais e da pedagogia relacional. Adicionalmente, muitos docentes não receberam formação específica neste domínio e enfrentam sobrecarga administrativa e pressões de produtividade científica, o que reduz a disponibilidade para investir em práticas pedagógicas inovadoras (Flores, 2016). Assim, a transição para um modelo relacional exige não apenas intencionalidade pedagógica, mas também condições institucionais favoráveis, como políticas de formação contínua, reconfiguração da cultura organizacional e valorização efetiva do trabalho docente relacional.

A literatura aponta ainda para a importância da construção de currículos integradores, que articulem dimensões cognitivas, técnicas e emocionais da profissão docente (Arteaga-Cedeño et al., 2022; Aspelin & Eklöf, 2022; Bisquerra et al., 2015). Nesta lógica, a educação relacional deve atravessar os diferentes momentos da formação inicial, desde as unidades curriculares de fundamentos pedagógicos até às práticas de supervisão e estágio. A proposta de Escudero e colaboradores (2022), baseada na criação de itinerários formativos transversais às áreas disciplinares, constitui um exemplo de abordagem estruturada à integração das competências socioemocionais no percurso formativo dos futuros professores.

Em suma, a formação de professores exige uma conceção ampliada de profissionalismo, que reconheça a relevância das emoções, das relações e da ética no exercício da profissão. Tanto Lima (2023), como outros autores convergem na necessidade de reconfigurar os dispositivos formativos, para que a pedagogia não se limite a proclamar valores, mas que

os incorpore nas práticas, nos currículos e nas culturas institucionais. Tal mudança é também ontológica, implicando uma reflexão acerca do papel do professor enquanto sujeito de relação, escuta e cuidado, capaz de criar contextos educativos onde a aprendizagem acontece no encontro genuíno entre pessoas.

Conclusão

Quando centrada exclusivamente em competências técnico-instrumentais, a formação inicial de professores tende a negligenciar dimensões essenciais para uma docência ética, humanizada e relacionalmente competente. Ao longo deste capítulo, demonstrou-se que a Educação Relacional, enquanto eixo epistemológico e pedagógico, oferece uma base para repensar os dispositivos formativos na formação inicial, colocando a relação no centro da construção do saber profissional.

O estudo de Lima (2023) confirma uma realidade já assinalada na literatura, demonstrando que, apesar de os futuros professores valorizarem a dimensão relacional da profissão, ela surge de forma dispersa e pouco sistematizada nos currículos formativos, estando frequentemente associada apenas aos contextos educativos informais e aos contextos pessoais. Esta constatação revela um desfasamento evidente entre as exigências da prática pedagógica contemporânea, marcada pela complexidade emocional, diversidade social e necessidade de vínculos autênticos, e a estrutura curricular dominante, ainda assente numa lógica tecnocrática. A literatura especializada (Biesta, 2010; Gravett, 2022; Sidorkin, 2023) aponta para a urgência de uma reconfiguração epistemológica da formação docente, para que seja clara a valorização da construção de profissionais orientados para a ética da relação e do cuidado.

Os resultados de Lima (2023), e do estudo SEL-PROF, reforçam essa urgência, sugerindo que sem propostas pedagógicas intencionais que desenvolvam competências socioemocionais e relacionais, os estudantes

acabam por construir essas competências de forma assistemática, muitas vezes em conflito com os discursos institucionais. Esta ausência compromete não só o bem-estar dos futuros professores, como também a qualidade da sua futura intervenção educativa (Ferreira et al., 2025).

Ademais, o desenvolvimento profissional na educação configura-se, sobretudo, como um processo de transformação relacional e identitária, no qual a construção de uma identidade profissional sólida interage com a confiança (autoeficácia) e o suporte social percebido, não ficando reduzido à mera aquisição de competências técnicas (Pi et al., 2024). Assim, integrar a pedagogia relacional na formação inicial exige, por isso, mais do que a simples inclusão de novos conteúdos. Implica uma transformação estrutural dos ambientes formativos, das relações entre docentes e estudantes, dos modos de avaliação e da gestão do tempo institucional. Como sublinham Gravett (2022) e Escudero e colaboradores (2022), é na experiência formativa concreta, e não apenas no currículo prescrito, que se criam oportunidades para formar professores comprometidos com uma pedagogia relacional e humanizada.

A educação relacional desafia a lógica tradicional da formação docente, ao propor uma nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem que reconhece a incerteza, a ambiguidade e a dimensão emocional como parte integrante do processo educativo. Formar professores, nesta perspectiva, implica criar espaços de diálogo, promover a escuta mútua e integrar as competências socioemocionais como eixo constitutivo da profissionalização docente. A análise realizada confirma precisamente a centralidade desta dimensão na formação inicial, mas também evidencia a ausência de uma abordagem sistemática que a consolide nos currículos. É neste ponto que as propostas do *Relational Lab* se tornam particularmente relevantes, por fornecerem ferramentas e estratégias que, na prática, podem transformar os desafios em oportunidades formativas (Cisterna & Quintana, 2018). A autoconsciência relacional, o desenvolvimento de competências relacionais e a liderança relacional evidenciam os resultados obtidos

e indicam caminhos para uma formação inicial que prepare os futuros docentes para a complexidade das relações educativas.

As implicações desta mudança são amplas e exigem uma revisão crítica das culturas organizacionais das instituições formadoras, dos modelos de avaliação e da formação contínua dos próprios docentes universitários. Além disso, implicam um compromisso ético e político com uma formação que vá além da preparação técnica para o mercado e que promova a construção de comunidades educativas justas, inclusivas e emocionalmente seguras. Este compromisso passa pela valorização das experiências formativas colaborativas, da mentoria entre pares, dos grupos reflexivos e das práticas pedagógicas dialogantes (López-González & Oriol, 2016; Varga et al., 2023).

Por conseguinte, a formação inicial de professores enfrenta o desafio de reconfigurar os seus conteúdos curriculares de modo a integrar, de forma coerente e transversal, as dimensões éticas, emocionais e relacionais da docência. Isto passa por introduzir novos conteúdos sobre competências socioemocionais e redesenhar os próprios contextos formativos, incorporando pedagogias que espelhem os valores que se pretendem transmitir. Esta transformação exige ambientes educativos nos quais os docentes e os estudantes do ensino superior possam experimentar, refletir e reconstruir conjuntamente a prática educativa. Algumas propostas como círculos de intervenção, co-ensino reflexivo, práticas supervisivas com feedback relacional e laboratórios de escuta são exemplos de dispositivos pedagógicos que contribuem para a construção de uma identidade profissional ancorada na ética do cuidado e na presença atenta.

Adicionalmente, recomenda-se também a inclusão de itinerários formativos transversais, que articulem saberes pedagógicos, autorreflexão crítica e desenvolvimento relacional, desde os primeiros anos da licenciatura até aos estágios supervisionados nos mestrados profissionalizantes. Esta abordagem implica também a formação contínua dos docentes, que devem assumir o compromisso de modelar relações pedagógicas coerentes

com os princípios da educação relacional. Também o envolvimento das Instituições de Ensino Superior numa mudança cultural e organizacional é indispensável. Para isso, é necessário repensar critérios de avaliação, horários, relações hierárquicas e processos decisórios, de forma a favorecer a criação de comunidades educativas colaborativas. Apenas nesse contexto será possível formar professores não apenas capazes de ensinar conteúdos, mas de sustentar relações pedagógicas que promovam justiça, bem-estar e sentido educativo.

A educação relacional não é uma estratégia adicional ou alternativa, mas sim um paradigma complementar e basilar da profissão docente. Assumir este paradigma é, simultaneamente, um gesto político e pedagógico, que reivindica uma formação comprometida com a dignidade da profissão e com a transformação dos contextos educativos.

Referências

- Angela, C., Marin, H., Patrícia, L., & Angela, T. (2020). Competência emocional em professores e sua relação com tempo de docência e satisfação com o trabalho. *Revista de Psicopedagogia*, 37(112), 52–63. <https://doi.org/10.5935/0103-8486.20200002>
- Arteaga-Cedeño, W., Carbonero-Martín, M., Martín-Antón, L., & Molinero-González, P. (2022). The Sociodemographic-professional profile and emotional intelligence in infant and primary education teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph19169882>
- Aspelin, J., & Eklöf, A. (2022). In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/19463014.2022.2072354>
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: the role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>
- Biesta, G. (2010). Why 'What Works' Still Won't Work: From Evidence-Based Education to Value-Based Education. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 491–503. <https://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Bingham, C., & Sidorkin, A. (Eds.). (2004). *No education without relation* (Vol. 259). Peter Lang.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. & Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Blömeke, S., Hsieh, F., Kaiser, G., & Schmidt, W. (2014). International Perspectives on Teacher Knowledge, Beliefs and Opportunities to Learn: TEDS-M Results. In *Advances in mathematics education*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-6437-8>
- Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S., Wyckoff, J. (2006). How Changes in Entry Requirements Alter the Teacher Workforce and Affect Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 1(2), 176–216. <https://doi.org/10.1162/edfp.2006.1.2.176>
- Borremans, L. F. N., Koomen, H. M. Y., & Wentzel, K. R. (2024). Fostering teacher-student relationship-building competence: A teacher professional development study. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1349532>
- Boud, D., & Hager, P. (2011). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practices. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17–30. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.608656>

Burić, I., & Moè, A. (2020). What makes teachers enthusiastic: The interplay of positive affect, self-efficacy and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 89. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103008>

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Cisternas Chávez, A., & Quintana Forns, J. (2018). Diez Claves Para Una Educación Relacional. Ediciones SM.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (s.d.). *Advancing social and emotional learning*. Recuperado a 15 de julho de 2025 de <https://casel.org/>

Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>

Collie, R. J. (2017). Teachers social and emotional competence: links with social and emotional learning and positive workplace outcomes. In E. Frydenberg, A. Martin, & R. Collie (Eds.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia Pacific*. Springer.

Cristóvão, A., Candeias, A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.

Escudero, V., Friedlander, M. L., Kivlighan, D. M., Jr., Orlowski, E., & Abascal, A. (2022). Mapping the progress of the process: Codevelopment of the therapeutic alliance with maltreated adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 69(5), 656–666. <https://doi.org/10.1037/cou0000621>

Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: an investigation of iranian english language teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117–143. <https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>

Ferreira J., Peixoto C., Coelho V., Barros S., Sousa-Pereira F., Machado F., & Marques-Pinto A. (2025). Burnout and emotional regulation: insights from students enrolled in higher education programs for initial teacher training. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1534420>

Flores, M. A. (2016). Teacher Education Curriculum. In J. Loughran, & M. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_5

Freire, I., Bahia, S., Estrela, M. T., & Amaral, A. (2014). A dimensão emocional da docência: contributo para a formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 151–171. https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-2_8

Gravett, K. (2022). *Relational Pedagogies: Connections and Mattering in Higher Education*. Bloomsbury Publishing.

Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>

Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>

Hickey, A. (2021). Relational pedagogy and democratic education. In *New Perspectives on Education for Democracy*. <https://doi.org/10.4324/9781003145806-18>

Hinsdale, J. & Ljungblad, A. (2023). *Relational Pedagogy*. Oxford Research Encyclopedia of Education. Recuperado a 15 de julho de 2025, de <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-28>.

Jennings, P., & Greenberg, M. (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>

Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., & Greenberg, M. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374–390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>

Jensen, E. S., Skibsted, E. B., & Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201–212. <https://doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>

Jones S., Brush K., Bailey R., Brion-Meisels G., McIntyre J., Kahn J., Nelson B., & Stickle L. (2021). *Navigating SEL from the inside out: Looking inside & across 25 leading SEL programs: A practical resource for schools and OST providers (Preschool & Elementary School Focus)*. The Wallace Foundation.

Kitchen, J. (2005). Conveying Respect and Empathy: Becoming a relational teacher educator. *Studying Teacher Education*, 1(2), 195–207. <https://doi.org/10.1080/17425960500288374>

Lima, M. (2023). *Um olhar sobre a formação inicial de professores/as: o seu papel na regulação emocional, autoeficácia e vivência afetiva*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Maia].

Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millan, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en le professorado universitario en España. *Educación XX1*, 23(1), 297-318.

López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., and Bisquerra, R. (2016). Habits related to relaxation and mindfulness in high school students: influence on classroom climate and academic performance. *Psychodidact*, 21, 121-138. doi: 10.1387/RevPsicodidact.13866

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781.

Nunes-Valente, M., & Monteiro, A. P. (2016). Inteligência emocional em contexto escolar. *Revista Eletrônica de Educação e Psicologia*, 7, 1-11.

OCDE. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>

Peixoto, C., Coelho, V., Barros, S., Sousa-Pereira, F., Machado, F., Moreira, A.S., Ferreira, J., & Marques Pinto, A. (junho, 2022). *Social-emotional competence of Portuguese pre-service teachers: An exploratory study*. 8th ENSEC -European Network for Social and Emotional Competence Conference. Romania.

Pellisson, S., & Boruchovitch, E. (2022). Estratégias de regulação emocional de futuros professores. *Educação & Formação*, 7(1). <https://doi.org/10.25053/redufor.v7i1.7152>

Pi, Y., Ma, M., Hu, A., & Wang, T. (2024). The relationship between professional identity and professional development among special education teachers: A moderated mediation model. *BMC Psychology*, 12, 570. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02075-z>

Reeves, J., & Le Mare, L. (2017). Supporting teachers in relational pedagogy and social emotional education: a qualitative exploration. *International Journal of Emotional Education*, 9(1), 85-98.

Riddle, S., & Hickey, A. (2024). *Unlocking the Potential of Relational Pedagogy: Reimagining Teaching, Learning and Policy for Contemporary Schooling* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003450986>

Schonert-Reichl, K., Hanson-Peterson, J., & Hymel, S. (2015). Social and emotional learning and pre-service teacher education. In J. Durlak, C. Domitrovich, R. Weissberg, & T. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 406-421). Guilford.

Schonert-Reichl, K. (2017). Social and emotional learning and teachers. *Future of Children*, 27(1), 137-155. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>

Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Sidorkin, A. (2023). The Pedagogy of Relation and Educational Communities. *International Review of Theoretical Psychologies*, 2(1), 46–56. <https://doi.org/10.7146/irtp.v2i1.142790>

Tošić-Radev, M. N., & Pesikan, A. (2017). “Themissing piece” in the educational process: Social and emotional learning. *Nastava i Vaspitanje*, 66(1), 37–54. <https://doi.org/10.5937/NASVAS1701037T>

Valente, S., & Almeida, L. S. (2020). Educação emocional no ensino superior: alguns elementos de reflexão sobre a sua pertinência na capacitação de futuros professores. *Revista E-Psi*, 9(1), 152–164.

Varga, S. M., Yu, M. V. B., Johnson, H. E., Futch Ehrlich, V., & Deutsch, N. L. (2023). “It’s going to help me in life”: Forms, sources, and functions of social support for youth in natural mentoring relationships. *Journal of Community Psychology*, 51(8), 3289–3308. <https://doi.org/10.1002/jcop.23045>

Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063–1070.

Zabalza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21–43.

A educação atravessa um tempo de crise silenciosa. O aumento da ansiedade entre os jovens, o desgaste dos professores, a fratura na relação com as famílias e a persistência do abandono escolar revelam que algo de essencial está a falhar. Este livro parte de uma constatação clara: por detrás de muitos destes sintomas está a fragilidade das relações. É a partir desse diagnóstico que se afirma a urgência de uma Educação Relacional, que devolva ao ato de ensinar e aprender a sua natureza mais profunda: o vínculo humano.

O que aqui se propõe não é um novo método, mas um novo olhar. A Educação Relacional é apresentada como estratégia transversal capaz de transformar ecossistemas educativos em lugares de pertença, confiança e cooperação, onde aprender se torna um processo significativo e duradouro. Ao longo das páginas, a reflexão abre-se em várias frentes — desde o papel da mentoria na formação integral dos alunos até às práticas de indagação pedagógica que permitem aos professores revisitar criticamente a sua ação; desde a centralidade dos vínculos significativos que sustentam o crescimento humano até à ligação entre escola e mundo através da cidadania global e do compromisso com a sustentabilidade.

O leitor encontrará aqui uma visão inovadora que articula fundamentos sólidos com práticas concretas, revelando que investir na qualidade das relações não é um ideal abstrato, mas uma resposta realista e urgente aos dilemas da educação contemporânea. Mais do que uma compilação de reflexões, esta obra é um convite à transformação: uma escola relacional não é apenas possível, é necessária.

ISBN 978-989-36107-2-5



9 789893 610725 >



PAULA FRASSINETTI
Escola Superior de Educação



Instituto Politécnico
de Viana do Castelo



POLITÉCNICO
DE SANTARÉM



Escola Superior
de Educação
Politécnica de Coimbra



POLITÉCNICO
DE LEIRIA
UNIVERSITY OF LEIRIA



Ispa
Instituto Superior de
Administração



POLITÉCNICO
DE PORTALEGRE
Escola Superior
de Educação
e Ciências Sociais



Politécnico
de Viseu



Devon
County Council



P. PORTO



UNIVERSIDADE
LUSÍADA



CIDP
Centro de Investigação e
Desenvolvimento



Fundação Minerva
Cultura - Ensino e Investigação Científica