

## **CONSTRUINDO PONTES: CONTRIBUTOS DO EDUCADOR SOCIAL PARA A APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

### **BUILDING BRIDGES: THE SOCIAL EDUCATOR'S CONTRIBUTIONS TO SOCIO-EMOTIONAL LEARNING IN THE SCHOOL ENVIRONMENT**

Ana Prada<sup>1</sup> | Rosa Novo<sup>2</sup> | Carla Pedroso de Lima<sup>3</sup>

#### **Resumo**

A escola confronta-se com problemas e desafios complexos que justificam a necessidade de (re)pensar a educação e os ambientes educativos, proporcionando aprendizagens, para além da função de escolarização. Diante deste cenário, a aprendizagem socioemocional no contexto escolar, sustentada no modelo CASEL, tem demonstrado evidências no desenvolvimento pessoal de crianças e jovens, mas também na melhoria dos problemas de internalização e externalização, no rendimento académico e na redução do absentismo escolar dos alunos. Assim, a escola é reconhecidamente um espaço socioeducativo de excelência no qual se reivindica a atuação do educador social. O objetivo deste artigo é contribuir para uma reflexão sustentada do papel do educador social enquanto facilitador de pontes e conexões que estimulem o desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e jovens. Superando uma perspetiva meramente técnica e recreativa, o educador social é atualmente reconhecido pela sua atuação social e pedagógica mais ampla e sustentada, concorrendo para as novas dimensões e funções alargadas que a educação escolar exige. A este propósito compete, numa lógica integradora de múltiplos saberes e práticas, acolher a diversidade de alunos nas suas múltiplas formas, assegurando que, independentemente das suas especificidades e necessidades, aprendam e

---

1 Autora de correspondência. Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD), Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0003-2290-3692> ; [raquelprada@ipb.pt](mailto:raquelprada@ipb.pt)

2 Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0001-8388-7740> ; [rnovo@ipb.pt](mailto:rnovo@ipb.pt)

3 Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.

 <https://orcid.org/0000-0001-8652-5534> ; [carlalista@ipb.pt](mailto:carlalista@ipb.pt)

convivam num ambiente escolar positivo, equitativo e que reforce os direitos e deveres de cada um. Deste modo, afirma-se como imprescindível a figura do educador social na escola para responder mais eficazmente às transformações sociais, em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

**Palavras-chave** Educação social, Competências socioemocionais, Intervenção socioeducativa, Escola.

**Abstract** The school faces complex problems and challenges that justify the need to (re) think education and educational environments, providing learning experiences beyond the function of schooling. In this context, socio-emotional learning within the school context, based on the CASEL model, has shown evidence of personal development of children and young people, as well as improvements in internalizing and externalizing problems, academic performance, and a reduction in student absenteeism. So, the school is recognized as a socio-educational space of excellence where the role of the social educator is crucial. The aim of this article is to contribute to a sustained reflection on the role of the social educator as a facilitator of bridges and connections that encourage the development of socio-emotional competences in children and young people. Overcoming a merely technical and recreational perspective, the social educator is now recognized for his/her broader and more sustained social and pedagogical work, contributing to the new dimensions and broader functions required by school education. In this regard, it is the responsibility of the social educator, within an integrative logic of multiple knowledges and practices, to welcome the diversity of students in their various forms, ensuring that, regardless of their specificities and needs, they learn and interact in a positive, equitable school environment that reinforces the rights and duties of each person. Therefore, the presence of the social educator in the school is essential to respond more effectively to social transformations, fostering a fairer and more inclusive society.

**Keywords** Social education, Socio-emotional competences, Socio-educational intervention, School.

## 1. Introdução

Num mundo global cada vez mais exigente e imprevisível, a escola desempenha um papel fundamental na promoção não só do desenvolvimento de conhecimentos académicos e de competências cognitivas, mas também de competências socioemocionais. Na literatura nacional e internacional é amplamente reconhecida a importância da aprendizagem socioemocional no contexto escolar, sendo considerada essencial para o desenvolvimento pessoal e para o sucesso escolar dos alunos, mas também para a adaptação a etapas posteriores do desenvolvimento humano (Pinto & Raimundo, 2016). Acresce ainda referir que os desafios emergentes da pandemia SARS-CoV-2 despoletaram mudanças significativas nas esferas pessoais, familiares, económicas e sociais. Ainda a este propósito, após o confinamento denotou-se um aumento da incidência de problemas emocionais, sociais e comportamentais nas crianças e nos jovens (Silva & Behar, 2023). Também as desigualdades e as transformações agravadas pela circunstâncias atuais e mundiais, às quais Portugal não é alheio, justificam a necessidade de (re)pensar os ambientes educativos, indo além da função de escolarização (Candeias, 2020). Importa igualmente sublinhar que é no contexto escolar que as crianças e os jovens passam uma parte significativa do seu tempo e onde, muitas vezes, se confrontam pela primeira vez com uma pluralidade de realidades sociais e culturais. Esse ambiente oferece um referencial ideal definido para o social, o qual, frequentemente, colide com o contexto de origem e as expectativas individuais de cada aluno. Tal pode culminar em condições de desvantagem educacional não atendíveis com o apoio escolar normativo, carecendo, por isso, a escola de equipas interdisciplinares e de respostas multidisciplinares capazes de melhor atender a estas demandas. Neste sentido, a pedagogia social/educação social encontra no contexto escolar um caminho para o veicular de espaços e tempos de aprendizagem socioemocional, promovendo respostas mais holísticas e adequadas às especificidades e necessidades das crianças e dos jovens, sem descurar a influência de outros microssistemas, nos quais interagem e que os impactam. É igualmente de salientar que a escola enfrenta problemas e desafios adicionais, para além dos de âmbito académico e cada vez mais complexos (Castillo, 2013; Díez-Gutiérrez & Muñiz-Cortijo, 2022).

Não se pode conceptualizar as crianças e os jovens “exclusivamente como alunos” (Vieira, 2012, p. 11), dado que estes têm interesses e formas de estar na vida muito mais heterogéneas gerando, por vezes, tensões e conflitos, constituindo-se assim o microssistema

escolar “num potencial palco de educação social, num verdadeiro território educativo, onde se aprende a viver com o outro, sem se tornar no outro, mas sendo influenciado pelo outro e recebendo e dando do outro e ao outro” (Vieira, 2012, p. 10). Ainda a este propósito, pedindo empréstimo a Perrenoud (1994), é de realçar que a evolução da escola sofreu transformações profundas, e que ainda são atuais, das quais se destacam: a diversificação cultural e étnica dos estudantes, a fluidez na divisão do trabalho educativo entre a família e a escola, a busca de objetivos de mais alto nível taxonómico, mas difíceis de serem respeitados e avaliados, a influência dos meios de comunicação e tecnológicos. Atualiza-se ainda o impacto desta influência no autoconceito dos alunos e nas relações entre pares. Frente a estes cenários reconhece-se o contributo imprescindível do educador social. Assim este artigo tem como objetivo contribuir para uma reflexão sustentada do papel do educador social enquanto facilitador de pontes e conexões que estimulem o desenvolvimento de competências socioemocionais de crianças e jovens.

## **2. Construindo pontes: o educador social enquanto facilitador da aprendizagem socioemocional**

Nas últimas décadas, tem-se assistido a uma preocupação crescente das instituições de ensino de, no âmbito da escolaridade obrigatória, integrarem programas e projetos de desenvolvimento de competências socioemocionais. Este enfoque é claramente justificado pelo surgimento e robustecimento das evidências científicas que demonstram o impacto da promoção dessas competências no desenvolvimento global e holístico dos indivíduos. Igualmente motivado por um sólido corpo de evidências é reconhecido o contributo do desenvolvimento das mesmas no sucesso educativo e na redução do absentismo escolar (Pinto & Raimundo, 2004). A literatura também destaca o impacto positivo dessas intervenções na saúde mental e na diminuição de comportamentos de risco em crianças e jovens, refletindo-se, ainda, futuramente nas suas vidas enquanto adultos. Consequentemente, estas intervenções reforçam e promovem a autonomia e capacidade de decisão positivas e responsáveis das crianças e dos jovens (Pinto & Raimundo, 2016). Neste sentido, o contexto escolar constitui um espaço crucial, onde ocorrem aprendizagens e interações sociais diárias, sendo o seu tempo escolar muito maior do que aquilo que alguma vez foi. As crianças e os jovens despendem grande parte do tempo semanal dentro do espaço escolar, seja no horário letivo, seja em horário de atividades extracurriculares

e no complemento de apoio à família, naquilo que se instituiu como a “escola a tempo inteiro”. Ademais, a escola hoje recebe todas as crianças e jovens, querendo isto dizer que há uma massificação do ensino, com obrigatoriedade de frequência de todas as crianças e jovens em Portugal até aos 18 anos. Assim, a heterogeneidade e a diversidade nunca foram, também, tão grandes dentro do espaço escolar.

O contexto social, histórico e económico que hoje se vivencia, é também ele de grande dinamismo e complexidade, que se transpõe, necessariamente nas exigências da formação e desenvolvimento humano, enquanto seu capital, o que se transcreve naquilo que são as políticas curriculares e as metas de aprendizagem essenciais na escola.

Realça-se, por isso, a necessidade de renovação e de adaptação daquela para melhor responder aos atuais desafios e aos problemas práticos da vida quotidiana das crianças e dos jovens, bem como das suas famílias e comunidades, que se entrecruzam no contexto escolar. Este microssistema, enquanto contexto específico de representação e impacto social, deve romper com ciclos de reprodução da desigualdade e de vulnerabilidade social. O contexto escolar representa, deste modo, um espaço socioeducativo de excelência para a promoção das competências socioemocionais, fomentando ambientes e oportunidades de aprendizagens formais, informais e não formais (Candeias, 2020), e de currículo oculto. Neste contexto, a pedagogia social tendo como objeto de estudo “a praxis socioeducativa numa perspetiva de cidadania social” vai além da educação formal, visando impactar “uma realidade antropologicamente densa, complexa e multifacetada” (Baptista, 2008, p. 18). Tratando-se de uma área específica da pedagogia social, embora não exclusiva, compete à educação social oferecer respostas face aos atuais desafios educacionais (Baptista, 2017). A educação social, “a par de outras profissões, [tem] a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das novas dimensões e funções da educação” (Timóteo & Bertão, 2012, p. 13).

Reforça-se que a educação não pode mais ser perspetivada como um domínio exclusivo do contexto escolar, devendo acolher dimensões socioeducativas, numa perspetiva mais abrangente. A educação define-se, deste modo, como sistema aberto assente em quatro pilares: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos. É esta definição de Educação que se toma, aqui, por base da educação escolar. Portanto, pode atribuir-se ao educador social um papel de contributo primordial nestas novas premissas da educação, enquanto profissional multifacetado (Correia *et al.*, 2014). Embora

no contexto escolar português não esteja consolidada a sua figura reconhece-se o seu contributo enquanto técnico específico, com formação sólida e especializada, e inserido em equipas interdisciplinares. A este propósito, Castillo (2013) acrescenta ainda que a atuação do educador social não se restringe a situações problemáticas ou de vulnerabilidade, mas cuja intervenção socioeducativa pode concorrer para que, num sistema escolar complexo, as crianças e os jovens, independentemente das suas dificuldades comportamentais ou socioemocionais, possam envolver-se em oportunidades de desenvolvimento pessoal e interpessoal. De facto, evidencia-se aqui, de forma articulada, que o trabalho do educador social, mais do que remediador ou compensador é, sobretudo, preventivo e promotor. Assim, o educador social pode ampliar oportunidades de mudanças em prol de uma educação mais inclusiva, em estreita articulação com a escola, a família e a comunidade (Candeias, 2020; Frigola, 2021). O facto de o campo de intervenção deste profissional implicar um trabalho de maior proximidade com as crianças e os jovens, as suas famílias e a comunidade, permite-lhe também a possibilidade de construir e potenciar relações de maior proximidade e confiança com as crianças e jovens, num acompanhamento de proximidade podendo, por isso, assumir-se como um facilitador de metamorfoses no contexto escolar.

Pode então afirmar-se que, sustentado num olhar bioecológico e numa abordagem preventiva e proativa que beneficie todas as crianças e jovens, o educador social tem a capacidade de incentivar a exploração dos interesses e das potencialidades individuais de cada aluno, sem descurar as suas idiossincrasias. Pode também contribuir para que as crianças e jovens sejam protagonistas das suas histórias, nas quais todos se sintam ouvidos e escutados e possam contribuir com os seus pontos de vista e experiências. Sublinha-se, deste modo, a necessidade de uma atuação sustentada em metodologias dinâmicas, ativas e experienciais, que favoreçam o (inter)agir e refletir sobre o que estão a aprender. De facto, a sua intervenção “não pode ter um carácter meramente prescritivo, ‘enciclopedista’ e dissociado da experiência emocional e intelectual que qualquer aprendizagem requer” (Costa & Faria, 2013, p. 409). Para que tal seja possível, Veríssimo *et al.* (2022) propõem um ambiente para a aprendizagem socioemocional mediante uma intervenção coerente, intencional e sistemática, desde a idade pré-escolar e com continuidade ao longo do ciclo de vida. Esta aprendizagem deve ocorrer de um modo progressivo, primando por uma sequência lógica e articulada das competências socioemocionais. Deste modo, é essencial

não descurar as etapas e as características próprias de cada fase do desenvolvimento humano, bem com as idiosincrasias dos indivíduos e dos contextos que, direta ou indiretamente, os influenciam. Convém, contudo, salientar que a aprendizagem destas competências é um processo complexo e interativo, não ocorrendo no vazio. As competências socioemocionais desenvolvem-se sustentadas em interações sociais que ocorrem nos mais diversos contextos. A sua promoção não deve sustentar-se em abordagens moralizadoras e que desconsiderem a complexidade humana. Deste modo, é essencial promover espaços de escuta ativa, de participação autêntica, responsável e crítica, indo além do contexto de sala de aula e contemplando outros espaços – muitos dos quais frequentemente negligenciados –, em que as crianças e os jovens possam ter papéis significativos. Acentua-se ainda a premência de promover espaços securizantes onde os alunos não se sintam julgados, mas seguros e plenamente aceites na comunidade escolar. Também não deve ser descurado o papel do educador social, nem de outros profissionais e agentes educativos, enquanto potenciais modelos de aprendizagem de comportamentos positivos. É ainda indispensável reconhecer os alunos como protagonistas e agentes ativos que constroem e internalizam as competências socioemocionais. Para promover essas competências devem mobilizar-se estratégias deliberadas, em estreita conexão com distintas áreas de conhecimento previstas no currículo escolar, considerando a multiplicidade de vivências pessoais e interpessoais, assim como as situações e rotinas da escola. O desenvolvimento de competências socioemocionais requer uma prática regular e intencional das mesmas, concorrendo para uma maior generalização e consolidação das aprendizagens. A consideração dos pressupostos anteriormente mencionados enriquecerá a experiência socioeducativa do educador social, mas também contribuirá para uma melhor capacidade das crianças e dos jovens enfrentarem os desafios, a curto e a longo prazo, com confiança.

### **3. CASEL: um modelo de referência no desenvolvimento de competências socioemocionais**

Apesar da polissemia conceptual, com recurso a Costa e Faria (2013), entende-se a aprendizagem socioemocional como “o processo através do qual cada aluno desenvolve a sua capacidade de integrar o pensamento, a emoção e o comportamento para alcançar e concretizar tarefas sociais importantes” (p. 409). As competências socioemocionais, também

denominadas por “habilidades não cognitivas” ou “*soft skills*”, são, por conseguinte, passíveis de desenvolvimento no processo de socialização, por meio de experiências significativas em espaços formais e informais de aprendizagem, que sejam securizantes, ao longo de toda a vida.

Em relação à aprendizagem socioemocional, um dos modelos mais amplamente aceites é o CASEL – *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL, 2020), que realça que a educação deve ir além do desenvolvimento académico, potenciando o desenvolvimento social e emocional dos alunos, pela sua influência recíproca no âmbito da aprendizagem escolar.

Tendo em consideração este modelo consagram-se cinco competências socioemocionais, a saber: (i) autoconhecimento, (ii) autorregulação; (iii) consciência social; (iv) competências relacionais; e (v) tomada de decisão.

Na área intrapessoal distinguem-se duas competências – o autoconhecimento (p.e., Quem sou?) e autorregulação (p.e., Como me comporto?) –, as quais configuram a base para o desenvolvimento de relações interpessoais positivas. O autoconhecimento reporta-se à capacidade de reconhecer em si próprio sentimentos, emoções e pensamentos, e a influência destes sobre o comportamento. Envolve também o ser capaz de identificar os seus pontos fortes e limitações, mantendo um sentido de confiança e otimismo. A autorregulação (autogestão ou autocontrolo) envolve a capacidade de regular e expressar as emoções, os pensamentos e os comportamentos de forma adequada em diferentes situações. Inclui ainda a gestão do *stress*, o controlo dos impulsos, a adiamento da gratificação, a automotivação e a capacidade para gerar e elaborar estratégias em prol de objetivos pessoais.

Na área interpessoal é de salientar a consciência social (p.e., Como entendo os outros?) e as competências relacionais (p.e., Como me envolvo com os outros?), reconhecidas como fulcrais para a convivência escolar. A consciência social envolve a capacidade para empaticizar e compreender a perspetiva do(s) outro(s), respeitando as normas e adotando um comportamento social e ético, bem como o ser capaz de reconhecer os recursos e suportes da família, da escola e da comunidade. As competências relacionais correspondem à capacidade para estabelecer e manter relacionamentos construtivos e saudáveis com diferentes pessoas e grupos. Pressupõe ainda a capacidade de comunicar de forma clara, de escutar ativamente, de cooperar e resistir às pressões sociais inapropriadas, de negociar conflitos de forma construtiva, de oferecer e procurar ajuda quando necessária.

Na área comportamental/ética, a tomada de decisões (p.e., Como resolvo as situações?) abrange a capacidade de fazer escolhas baseadas na ética e na moralidade, com preocupação com a segurança dos outros e das normas sociais. Envolve igualmente uma avaliação realista das consequências das várias ações em prol do bem-estar pessoal e dos outros.

#### **4. Benefícios da promoção das competências socioemocionais: uma análise da literatura**

Investir no desenvolvimento das competências socioemocionais deve ser, desde a infância, uma prioridade, para uma melhor adaptação às mudanças e às adversidades. Neste contexto, é de realçar que a aprendizagem socioemocional ganhou especial relevância na década de 90. Desde então tem-se assistido a uma valorização da implementação de programas e projetos voltados para a promoção de competências socioemocionais, os quais, ainda que bem-intencionados, caracterizaram-se por uma heterogeneidade significativa, uma curta duração e uma aplicação esporádica. De salientar ainda que estes eram, muitas vezes, não ancorados num quadro teórico de referência sólido (Pinto & Raimundo, 2016), comprometendo a eficácia dos resultados desejados. Mais recentemente, tem-se constatado um maior enfoque na avaliação e promoção de programas de promoção de competências socioemocionais de maneira sistemática e baseada em evidências e implementados, sobretudo, no contexto escolar (Gaspar *et al.*, 2024; Pinto & Raimundo, 2016).

Com base na literatura consultada existem dados de que intervenções universais bem planeadas e sustentadas em evidência científica, e implementadas em contexto escolar, são eficazes na aquisição e mobilização de conhecimentos, atitudes e competências fulcrais para compreender, regular e expressar de um modo regulado as emoções, estabelecer relacionamentos interpessoais, delinear e concretizar objetivos e tomar decisões responsáveis e conscientes. A curto prazo, estas intervenções têm um impacto positivo e significativo no rendimento académico, no desenvolvimento de competências socioemocionais, no ajustamento emocional e na automotivação dos alunos. Contribuem igualmente para o aumento de comportamentos pró-sociais e na redução de problemas de internalização e externalização (Cipriano *et al.*, 2023; Durlak *et al.*, 2022; Greenberg *et al.*, 2017; Taylor *et al.*, 2017; Weissberg *et al.*, 2015). A longo prazo, são elencados benefícios na redução do absentismo escolar, concorrendo para a prossecução dos estudos e transição para a vida adulta, reduzindo o envolvimento em comportamentos desviantes

e fomentando relacionamentos interpessoais positivos (Weissberg *et al.*, 2015). No contexto nacional os dados também apontam para o contributo de intervenções universais na promoção de competências socioemocionais no contexto escolar (Coelho *et al.*, 2023; Coelho *et al.*, 2016; Gaspar *et al.*, 2024; Raimundo *et al.*, 2013). Outra investigação recente (Gaspar *et al.*, 2024), no âmbito de uma iniciativa nacional (as Academias Gulbenkian do Conhecimento), aportou evidências de resultados positivos em crianças da educação pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) portuguesas, aumentando o ajustamento social, a empatia e a mobilização de estratégias de resolução de problemas, reduzindo a emergência de comportamentos problemáticos. Num outro estudo nacional em escolas públicas, com alunos do 3.º e 4.º anos do 1.º CEB, verificaram-se efeitos positivos da intervenção na assertividade, conflitos e cooperação entre colegas, denotando o contributo de intervenções universais na promoção de competências socioemocionais nos currículos e nas práticas diárias das escolas (Coelho *et al.*, 2023).

## 5. Considerações finais

De acordo com Frigola (2021), o educador social é um agente educativo fundamental nas escolas. Também Vieira (2012) acentua que o educador social se justifica na escola quer de forma disciplinar, quer de um modo transdisciplinar. A este propósito, evocando o passado da educação social em Portugal é importante evidenciar que, pese embora os avanços na construção da sua identidade e âmbitos de atuação, urge ainda reivindicar a educação social no espaço escolar, consolidando a especificidade da sua profissionalidade.

Não pretendendo um aprofundamento exaustivo é de salientar que, antes do surgimento dos primeiros cursos superiores de educação social, a atuação do educador social com crianças e jovens era reduzida a uma perspetiva técnica e recreativa (Timóteo, 2013) ou de assistencialismo (Correia *et al.*, 2014). Pela sua parca formação, inicialmente era-lhe apenas atribuída a função de monitor de crianças e jovens em atividades lúdicas e recreativas (Correia *et al.*, 2014). Atualmente, em virtude da sua formação inicial e continuada, reconhece-se o papel do educador social na promoção de uma intervenção social e pedagógica mais ampla e sustentada, que vai além do simples acompanhamento recreativo e de animação sociocultural (Correia *et al.*, 2014; Timóteo, 2013). Este reconhecimento reflete-se na expansão dos seus contextos de atuação, onde se inclui o contexto escolar.

Além disso, é importante sublinhar que o educador social é um profissional multifacetado cujo perfil está em constante construção e reconstrução, em virtude das dinâmicas sócio-históricas e da relatividade contextual. É, também, por isso, um profissional que se destaca pela flexibilidade e adaptabilidade, características estas que merecem ser ressaltadas. Estas qualidades permitem-lhe exercer, de forma atualizada, a função de conector entre as várias dimensões e camadas socioeducativas da comunidade escolar, numa perspetiva bioecológica e sistémica. Neste sentido, a sua contribuição é indubitavelmente significativa no contexto das políticas e do sistema educativo que se pretendem de educação inclusiva. A escola constitui um contexto incontornável e premente de atuação do educador social, especialmente perante a necessidade de universalizar medidas de resposta às necessidades específicas dos alunos, mas também das famílias e das comunidades, assumindo-se a pertinência da dimensão das competências socioemocionais nas suas práticas. A este propósito, é amplamente aceite, no panorama internacional e nacional, a relevância da promoção das competências socioemocionais no contexto escolar tendo como referência o modelo CASEL. O reconhecimento científico deste modelo repercute-se no crescente interesse e investimento em projetos e programas de investigação e intervenção no âmbito da aprendizagem socioemocional.

De entre os vários profissionais especializados que se articulam no contexto escolar e na atuação com crianças e jovens, o educador social é aquele cujo perfil formativo versa mais para a prática da educação socioemocional. Este argumento efetiva-se ao considerar a sua especialização no âmbito da educação, com especial foco nas questões sociais, nas quais as competências socioemocionais são inerentes. Neste contexto, destaca-se a educação social e, em particular, o papel do educador social, evidenciado pelo aumento de produções académicas de mestrado a nível nacional. Não obstante a relevância deste profissional, ainda persiste a necessidade de que isso se reflita nas práticas das escolas e na contratação destes especialistas.

Em suma, é, portanto, essencial reconhecer o papel do educador social na promoção da aprendizagem socioemocional no contexto escolar de forma a melhor responder às transformações sociais e concorrendo, deste modo, para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Prevalece igualmente a necessidade de avaliar a dimensão socioeducativa da intervenção do educador social, reiterando-se a necessidade de impulsionar pesquisas e divulgação científica das práticas desenvolvidas no contexto escolar.

## 6. Referências bibliográficas

- Baptista, I. (2008). Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, 2, 7-30.
- Baptista, I. (2017). Investigar em pedagogia social: razões, oportunidades e desafios. *Trama Interdisciplinar, São Paulo*, 8(1), 18-25.
- Candeias, E. (2020). Os espaços socioeducativos da escola e a reconfiguração da pedagogia (educação) social na intervenção escolar. *Revista Lusófona de Educação*, 49(49), 41-55. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.03>
- CASEL (2020). *The CASEL guide to schoolwide social and emotional learning*. <https://schoolguide.casel.org/>
- Castillo, M. (2013). La aportación de los educadores y educadoras sociales a la escuela: nuevas competencias, nuevas posibilidades. *RES Revista de Educación Social*, 16, 1-11.
- Cipriano, C., Strambler, M.J., Naples, L.H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A.K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J.C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181-1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Coelho, V., Peixoto, C., Azevedo, H., Machado, F., Soares, M., & Espain, A. (2023). Effects of a Portuguese social-emotional learning program on the competencies of elementary school students. *Frontiers in psychology*, 14, 1195746. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1195746>
- Coelho, V.A., Sousa, V., & Figueira, A.P. (2016). The Effectiveness of a Portuguese Elementary School Social and Emotional Learning Program. *The Journal of Primary Prevention*, 37(5), 433-447. <https://doi.org/10.1007/s10935-016-0445-4>
- Correia, F., Martins, T., Azevedo, S., & Delgado, P. (2014). A educação social em Portugal: novos desafios para a identidade profissional. *Interfaces Científicas – Educação, Aracaju*, 3(1), 113-124.
- Costa, A., & Faria, L. (2013). Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. *Análise Psicológica*, 4(XXXI), 407-424.
- Díez-Gutiérrez, E.J., & Muñoz-Cortijo, L.M. (2022). La educación social en la escuela: una revisión actualizada. *Revista de Investigación Educativa*, 40(2), 403-419. <https://doi.org/10.6018/rie.454511>
- Durlak, J.A., Mahoney, J.L., & Boyle, A.E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(1), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

- Frigola, J. (2021). La educación social en el marco de la educación escolar desde la mirada de profesionales de los centros escolares y de la educación social. *Educaió Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 77, 165-183.
- Gaspar, M.F., Seabra-Santos, M., Relvão, J., Pimentel, M., Homem, T., Azevedo, A.F., & Moura-Ramos, M. (2024). Implementation in the “real world” of an evidence-based social and emotional learning program for teachers: effects on children social, emotional, behavioral and problem solving skills. *Frontiers in psychology*, 14, 1198074. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1198074>
- Greenberg, M.T., Domitrovich, C.E., Weissberg, R.P., & Durlak, J.A. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *The Future of Children*, 27(1). <http://www.jstor.org/stable/44219019>
- Perrenoud, P. (1994). *La Formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Pinto, A.M., & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e promoção de competências socioemocionais em Portugal*. Coisas de Ler.
- Raimundo, R., Marques-Pinto, A., & Lima, M.L. (2013). The effects of a social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180. <https://doi.org/10.1002/pits.21667>
- Silva, K.K.A. d., & Behar, P.A. (2023). Mapping of students' socio-emotional competences: a systematic review/Mapeamento de competências socioemocionais de estudantes: uma revisão sistemática *Concilium*, 23(3), 734-752. <https://doi.org/10.53660/CLM-856-23B16>
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Timóteo, I. (2013). A evolução da Educação Social: Perspetivas e desafios contemporâneos. *Praxis Educare*, 1, 12-18.
- Timóteo, I., & Bertão, A. (2012). Educação social transformadora e transformativa: clarificação de sentidos. *Revista do Centro de Investigação e Inovação em Educação*, 2(1), 11-26.
- Vieira, A.M. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, 9-26.
- Veríssimo, L., Martins, F., Costa, M., Castro, I., & Oliveira, J. (2022). *Aprender com todos: propostas e orientações para a promoção do sucesso escolar*. Universidade Católica Portuguesa.

Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: past, present and future. In J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg & T.P. Gullotta (Eds.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and practice* (pp. 3-19). The Guilford Press.

Article received on 30/10/2024 and accepted on 15/01/2025.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.