



XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

3,4,5 SETEMBRO 2025
CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA
UNIVERSIDADE DO MINHO



Livro de Atas do XVIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

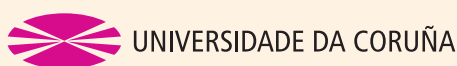
Organizadores

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso;
Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Setembro 2025



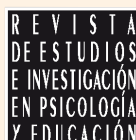
Universidade do Minho
Instituto de Educação



UNIVERSIDADE DA CORUÑA



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA
INTERNACIONAL DE
PSICOPEDAGOGÍA



REVISTA
DE ESTUDIOS
E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

Editor: Centro de Investigação em Educação, do
Instituto de Educação, da Universidade do Minho



CIEE Centro de
Investigação
em Educação

Ficha técnica

Título

LIVRO DE ATAS DO XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

Organizadores

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso; Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Editor

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho



Suporte

Eletrónico

Design da capa

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-88-8

Data

Novembro de 2025

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES/AS SOCIAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO Mercedes López-Aguado, Maria do Céu Ribeiro, Ana M ^a de Caso Fuertes, Lourdes Gutiérrez-Provecho, Rosa Novo, Ana Prada	1233
REDE DE GESTORES, UMA INTERVENÇÃO DE FORMAÇÃO ENTRE PARES PARA DIRETORES DE ESCOLA Jane Reolo da Silva	1249
IMPACTOS DAS INSTABILIDADES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM QUÍMICA NO IFGOIANO – CAMPUS URUTAÍ Grazielle Alves dos Santos Georges, Maria Célia Borges	1262
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL E EM PORTUGAL (2014-2024): A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL Maria Célia Borges, Fernando Ilídio da Silva Ferreira	1275
BRINCAR PARA A DIVERSIDADE: CULTURAS EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA Thaís Oliveira de Souza, Fernando Ilídio Ferreira	1288
POLIFONIA E LUDICIDADE: A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOCENTE A PARTIR DO DIREITO DO BRINCAR Dhemy de Brito	1299
TERTÚLIAS DIALÓGICAS LITERÁRIAS: PRÁTICAS DE PARTICIPAÇÃO E ESCUTA E CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DEMOCRÁTICA Dhemy de Brito, Andréa Avelar Duarte, Fernando Ilídio Ferreira	1313
EXPERIÊNCIA FORMATIVA NO III COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INTERGERACIONALIDADE Ana Cláudia Lima de Assis, Cláudia Maria Sales Mendes, Elizabete Távora, Francisco Antônio Barbosa Vidal	1326
EXPLORANDO LA GEOMETRÍA COTIDIANA: LA FOTOGRAFÍA MATEMÁTICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA Susana Vázquez Martínez, María Begoña Codesal Patiño, Mercedes González Sanmamed	1346
ÁREA TEMÁTICA 8 - FORMAÇÃO E TRANSIÇÃO PARA O MUNDO DE TRABALHO	1359
TRATAMIENTO CURRICULAR DE LA COMPETENCIA DE EMPRENDIMIENTO EN LOS CICLOS SANITARIOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL Eva Vázquez Fernández, Margarita Rosa Pino Juste	1360

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE EDUCADORES/AS SOCIAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Mercedes López-Aguado
Facultad de Educación, Universidad de León
mmlopa@unileon.es

Maria do Céu Ribeiro
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD)
Ceu@ipb.pt

Ana M^a de Caso Fuertes
Facultad de Educación, Universidad de León
amcasf@unileon.es

Lourdes Gutiérrez-Provecho
Facultad de Educación, Universidad de León
lourdes.gutierrez@unileon.es

Rosa Novo
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
rnovo@ipb.pt

Ana Prada
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança
Centro de Investigação Transdisciplinar em Educação e Desenvolvimento (CITeD)
raquelprada@ipb.pt

Resumo

Em profissões como a Educação Social, o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para o bem-estar pessoal e social e uma atuação ética e responsável. São, contudo, escassas as investigações que analisam como o desenvolvimento de competências socioemocionais pode ser potenciado durante a formação inicial de estudantes de Educação Social. Neste sentido, o estudo desenvolvido, de carácter quantitativo e transversal, partiu da seguinte questão-problema: De que forma a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos/as estudantes? Considerou-se ainda como objetivos específicos (i) aferir as propriedades psicométricas da Escala de Competência Socioemocional; (ii) comparar a perceção de competência socioemocional entre estudantes de duas IES, uma portuguesa e espanhola e (iii) identificar como o ano de escolaridade impacta a perceção dos/as estudantes sobre a sua competência socioemocional. Colaboraram 190 participantes de duas Instituições do Ensino Superior, 116 de Portugal e 74 de Espanha. Para a recolha de dados foi utilizada a Escala de Competência Socioemocional, nas suas versões adaptadas para as línguas portuguesa e espanhola. Este instrumento integra itens que avaliam teoricamente duas componentes socioemocionais: a adaptabilidade e a expressividade. Foram ainda recolhidas informações sobre variáveis sociodemográficas e relativas ao percurso formativo. Ambas as versões da escala obtiveram uma boa consistência interna. Os dados evidenciaram, contudo, a existência de apenas um único fator no qual se distribuem todos os itens, pelo que se

defende uma estrutura unifatorial do construto medido pela escala. Partindo desta premissa, as pontuações totais da escala foram analisadas comparando-as entre os dois grupos de estudantes e por anos de escolaridade. Concluiu-se que os/as estudantes da Instituição de Ensino Superior Espanhola parecem evidenciar uma pontuação mais elevada do que os/as estudantes da Instituição de Ensino Superior Portuguesa. Por outro lado, observou-se um ligeiro aumento das competências socioemocionais ao longo da escolaridade, nos/as estudantes de ambas as instituições, apesar da ausência de intervenção direta específica. Importa igualmente realçar que os/as estudantes finalistas, que participaram em estágios curriculares, apresentaram maiores pontuações na escala. Estes dados sugerem que a vivência de experiências práticas em contexto de estágio pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de competências socioemocionais. Futuras investigações deverão aprofundar a compreensão do potencial dos estágios na formação inicial e o seu contributo para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as estudantes, futuros/as Educadores Sociais.

Palavras-chave: educação social, competência socioemocional, formação inicial.

Introdução

As competências socioemocionais têm ganho especial destaque na formação de estudantes do ensino superior (Fincias et al., 2022) e nos contextos profissionais, especialmente em áreas que envolvem interação social e impacto direto sobre outras pessoas, como é o caso dos/as educadores/as sociais (Aneas et al., 2023; Vallés, 2015).

A intervenção socioeducativa do/a educador/a social pressupõe um planeamento e uma atuação transformadora, ética, responsável e humanizada (Dias & Bonifácio, 2019) com indivíduos ou grupos, muitas vezes, em situações de vulnerabilidade social. A qualidade desta atuação depende, substancialmente, das suas competências socioemocionais, caso contrário persiste o risco de uma atuação superficial.

As competências socioemocionais – também denominadas de “não cognitivas” - podem ser moldadas mediante aprendizagem e socialização (Weissberg et al., 2015) sendo, por conseguinte, passíveis de desenvolvimento nos processos formativos de educadores/as sociais. Neste contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) assumem uma relevância considerável no desenvolvimento das competências socioemocionais dos/as estudantes dado que este não ocorre de forma automática, exigindo intencionalidade, experiências pedagógicas diversificadas e participação em contextos reais. Pese embora o contributo destas competências, escasseiam investigações neste sentido quanto à formação inicial de educadores/as sociais. Assim, o estudo desenvolvido, de carácter quantitativo e transversal, decorreu da seguinte questão-problema: De que forma a formação inicial pode contribuir para o desenvolvimento de competências socioemocionais dos/as estudantes? A pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos (i) aferir as propriedades psicométricas da Escala de Competência Socioemocional; (ii) comparar a perceção de competência socioemocional entre estudantes de duas IES, uma portuguesa e espanhola e (iii) identificar como o ano de escolaridade impacta a perceção dos/as estudantes sobre a sua competência socioemocional, cujos dados preliminares serão apresentados neste artigo.

Método

Este estudo adotou uma abordagem transversal e quantitativa, para análise das competências socioemocionais percebidas pelos/as estudantes da Licenciatura de duas IES selecionadas por conveniência. A recolha de dados foi realizada num único momento temporal, no final do ano letivo de 2024-2025, utilizando a Escala de Competência Socioemocional, nas

suas versões adaptadas para as línguas portuguesa e espanhola. Foram ainda recolhidas informações sobre variáveis sociodemográficas e relativas ao percurso formativo.

Participantes

Para participação no estudo foram convidados/as todos/as os/as estudantes matriculados/as e a frequentar os cursos de Licenciatura de Educação Social das duas IES selecionadas. Importa ainda referir que, na IES portuguesa, a formação inicial em Educação Social tem a duração de três anos, enquanto na IES espanhola abrange quatro anos.

No total, colaboraram 190 participantes, 116 da IES portuguesa e 74 de IES espanhola, como se resume na Tabela 1.

Tabela 1

Distribuição dos/as participantes por ano de escolaridade e IES.

	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	Total
IES portuguesa	50	33	33	–	116
IES espanhola	23	10	24	17	74
Total	73	43	57	17	190

Instrumento de recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizada a Escala de Competência Socioemocional de McBrien et al. (2018), nas suas versões em português (Santos et al., 2022) e espanhol (Fonseca & González, 2019). Este instrumento integra 25 itens que avaliam teoricamente dois fatores: a adaptabilidade (referente às competências que a pessoa possui, para adaptar-se facilmente a uma variedade de relações sociais e emocionais) e a expressividade (alusiva às capacidades que a pessoa dispõe, para expor as suas emoções perante outras pessoas). Os itens são respondidos numa escala do tipo Likert com cinco alternativas de resposta que variam de 1 (Nunca) a 5 (Sempre), sendo que quanto maior é a pontuação, maior é o nível de competências socioemocionais apresentadas pelo/a respondente.

Procedimentos

O estudo foi analisado e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade de León em setembro de 2024 e com autorização das unidades orgânicas das instituições envolvidas. A

recolha de dados decorreu em contexto de sala de aula, nos diferentes anos da Licenciatura em Educação Social, das duas IES, num único momento, no final do ano letivo de 2024/2025. No momento supracitado, os/as participantes foram informados/as sobre os objetivos do estudo. Foi ainda solicitado o consentimento informado, reiterando-se o carácter voluntário da sua participação. Cada estudante preencheu o questionário de forma individual, no seu próprio dispositivo (computador, tablet ou telemóvel). O preenchimento do questionário teve uma duração aproximada de 15 minutos.

Posteriormente, foi realizada uma análise de fiabilidade ou consistência interna das versões utilizadas da escala, com recurso ao coeficiente omega de McDonald's (ω). Realizaram-se ainda análises estatísticas descritivas e inferenciais, cujos principais resultados são detalhados a seguir.

Resultados

A versão portuguesa da escala apresentou índices de fiabilidade muito elevados (McDonald's $\omega = .95$; estimativa bicaudal (95%): $.93 < \omega < .96$), evidenciando uma excelente consistência interna. Todos os itens demonstraram correlações positivas e consistentes entre si, contribuído de forma adequada para o construto. Embora o valor mais baixo de correlação item-total seja de $.48$, nenhum item melhoraria a fiabilidade se fosse removido, reforçando a robustez psicométrica do instrumento (Tabela 1).

Tabela 2

Análise da fiabilidade dos itens individuais da escala, na sua versão adaptada para a população portuguesa.

Ítem	Caso se elimine o ítem			
	McDonald's ω	Correlação item-total	Média	Desvio Padrão
Item 1	0.95	0.52	3.49	0.95
Item 2	0.94	0.60	3.87	0.89
Item 3	0.95	0.55	3.42	0.92
Item 4	0.94	0.64	3.66	0.91
Item 5	0.95	0.48	3.53	0.94
Item 6	0.95	0.59	3.54	0.91
Item 7	0.94	0.66	3.94	0.90
Item 8	0.94	0.60	3.60	0.97
Item 9	0.94	0.74	3.74	0.82
Item 10	0.94	0.66	3.64	0.96
Item 11	0.94	0.76	3.83	0.88
Item 12	0.95	0.58	3.31	0.99
Item 13	0.94	0.69	3.68	0.91
Item 14	0.94	0.65	3.18	1.03
Item 15	0.94	0.60	3.26	1.06
Item 16	0.95	0.57	3.68	0.99
Item 17	0.95	0.55	3.14	0.93
Item 18	0.94	0.74	3.34	0.84
Item 19	0.94	0.66	3.64	0.84
Item 20	0.94	0.63	3.92	0.92
Item 21	0.94	0.63	3.20	1.00
Item 22	0.94	0.63	3.37	1.04
Item 23	0.94	0.61	3.83	0.94
Item 24	0.94	0.66	3.51	0.95
Item 25	0.94	0.66	3.99	0.86

No entanto, contrariamente à proposta original dos autores do instrumento (McBrien et al., 2018), verificou-se que os dois fatores propostos (expressividade e adaptabilidade) não se sustentaram, sendo a escala unidimensional. A análise fatorial realizada com rotação oblíqua (promax) determinou que todos os itens se agregaram exclusivamente num único fator (Bartlett: $X^2 = 2165.44$; gl 300; $p < .001$; Qui-quadrado=588.97; gl 275; $p < .001$), que explica .42 da variância total e no qual os itens apresentaram cargas fatoriais elevadas, acima de .50 em todos os casos (Tabela 2).

Tabela 3*Cargas dos fatores (matriz de estrutura) na versão portuguesa da escala.*

Ítem	Fator 1
Item 1	0.54
Item 2	0.62
Item 3	0.56
Item 4	0.66
Item 5	0.50
Item 6	0.60
Item 7	0.69
Item 8	0.62
Item 9	0.76
Item 10	0.68
Item 11	0.79
Item 12	0.60
Item 13	0.71
Item 14	0.66
Item 15	0.62
Item 16	0.59
Item 17	0.56
Item 18	0.76
Item 19	0.67
Item 20	0.65
Item 21	0.65
Item 22	0.66
Item 23	0.63
Item 24	0.68
Item 25	0.67

A análise da fiabilidade da versão espanhola revelou resultados inferiores aos obtidos na escala portuguesa, apesar de se encontrar um índice de fiabilidade elevado (McDonald's $\omega=.89$; estimativa bicaudal (95%): $.85 < \omega < .92$). Ao contrário da versão portuguesa, alguns itens não se

relacionaram de forma consistente com os restantes itens da escala (sendo os valores inferiores a .30), e vários deles melhorariam a fiabilidade se fossem removidos (Tabela 3).

Tabela 4

Análise da fiabilidade dos itens individuais da escala, na sua versão adaptada para a população espanhola.

Ítem	Caso se elimine o item		Média	Desvio Padrão
	McDonald's ω	Correlação item- total		
Item 1	0.88	0.36	3.64	0.83
Item 2	0.88	0.65	4.00	0.82
Item 3	0.88	0.37	3.74	0.89
Item 4	0.88	0.43	3.90	0.81
Item 5	0.89	0.27	4.24	0.64
Item 6	0.89	0.24	3.89	0.80
Item 7	0.89	-0.03	3.21	0.93
Item 8	0.89	0.33	3.77	0.93
Item 9	0.88	0.67	3.94	0.78
Item 10	0.88	0.58	3.74	0.88
Item 11	0.88	0.47	4.13	0.78
Item 12	0.88	0.44	3.30	0.99
Item 13	0.88	0.41	3.33	0.89
Item 14	0.88	0.60	3.04	1.04
Item 15	0.88	0.61	3.53	0.84
Item 16	0.88	0.62	3.81	0.86
Item 17	0.88	0.59	2.89	1.16
Item 18	0.88	0.54	3.32	0.87
Item 19	0.88	0.56	3.52	0.86
Item 20	0.89	0.17	4.19	0.90
Item 21	0.88	0.44	2.76	1.14
Item 22	0.88	0.54	3.56	1.07
Item 23	0.89	0.36	4.24	0.69
Item 24	0.88	0.57	3.69	0.84
Item 25	0.88	0.52	4.14	0.87

O item 7 (cuja menção na versão em espanhol é “*Utilizo el justo y necesario tipo de contacto en mis interacciones sociales*”) foi particularmente problemático, denotando uma correlação muito fraca com os demais (-.03). Esta fragilidade poderá estar relacionada com a inadequação na tradução para a língua espanhola, que não reflete com exatidão o conteúdo do item original (“*I use just the right amount and kind of touch in my social interaction*”), que se refere ao contacto físico, uma nuance mantida na versão portuguesa (cuja tradução é “*Sou cuidadoso/a na forma como uso o toque nas minhas interações sociais*”), mas ausente na versão espanhola. Estes resultados sugerem a necessidade de revisão da versão espanhola da escala.

Acresce ainda referir que, também na versão espanhola, se reforçou a hipótese de existência de um único fator no qual se distribuem todos os itens. Como se apresenta na Tabela 4, a análise fatorial com rotação oblíqua (promax) revelou que todos os itens se organizaram num único fator (Bartlett: $X^2=813,06$; gl 300; $p < .001$; Qui-quadrado= 400.59 ; gl 275; $p < .001$), explicando apenas .29 da variância total, um valor muito inferior ao da versão portuguesa. Sobressai, deste modo, a necessidade de revisão da tradução da versão em espanhol, já que quatro itens (6, 7, 8 e 21) apresentaram cargas fatoriais inferiores a .40, abaixo do critério recomendado.

Tabela 5*Cargas dos fatores (matriz de estrutura) na versão espanhola da escala.*

Ítem	Fator 1
Item 1	0.49
Item 2	0.63
Item 3	0.54
Item 4	0.54
Item 5	0.63
Item 6	<.40
Item 7	<.40
Item 8	<.40
Item 9	0.43
Item 10	0.65
Item 11	0.52
Item 12	0.67
Item 13	0.64
Item 14	0.58
Item 15	0.69
Item 16	0.65
Item 17	0.61
Item 18	0.54
Item 19	0.63
Item 20	0.47
Item 21	<.40
Item 22	0.53
Item 23	0.44
Item 24	0.61
Item 25	0.60

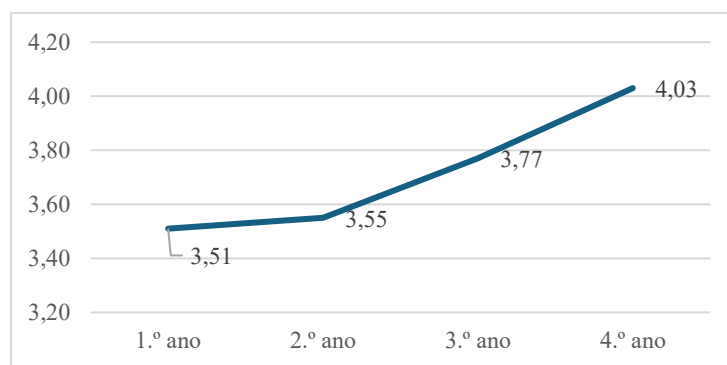
Partindo da premissa de uma estrutura unifatorial do construto medido pela escala, as suas pontuações totais foram analisadas comparando-as em função da IES de pertença dos/as estudantes e por anos de escolaridade, e que se aborda de seguida.

Quando se analisam os resultados em função da IES foram notórias diferenças estatisticamente significativas ($F = 7.34$; $gl: 2,187$; $p < .001$). Mais concretamente, os/as estudantes da IES espanhola ($M = 3.84$; $DP = 0.48$) apresentaram uma perceção mais elevada de competência socioemocional comparativamente com os/as estudantes da IES portuguesa ($M = 3.54$; $DP = 0.63$).

Outro dado evidente deste estudo foi a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade frequentado pelos/as estudantes ($F = 4.87$; $gl: 2,183$; $p = .003$). Verificou-se uma maior competência socioemocional percebida nos/as estudantes que se encontravam nos últimos anos do curso e a frequentar o estágio curricular (Figura 1).

Figura 1

Evolução da perceção de competência socioemocional ao longo da formação inicial dos/as estudantes de Educação Social, nas duas IES.



Apesar da ausência de uma intervenção direta específica na promoção de competências socioemocionais, globalmente estes dados podem justificar-se pelo facto de ao longo do percurso formativo em ambas as IES serem abordados conteúdos académicos, mas também proporcionadas experiências práticas e reflexivas em contextos reais que podem favorecer o desenvolvimento de competências socioemocionais. Por outro lado, não se pode descurar que, com o passar dos anos e o aumento da idade dos/as estudantes, é expectável um maior amadurecimento socioemocional, o qual poderá igualmente contribuir para o fortalecimento destas competências.

Discussão e implicações práticas

Concluiu-se deste estudo que a escala de Escala de Competência Socioemocional, apresentou, nas versões nas línguas portuguesa (Santos et al., 2022) e espanhola (Fonseca & González, 2019), uma boa consistência interna, corroborando a fiabilidade do instrumento na mensuração deste construto. Não obstante, a análise da dimensionalidade evidenciou a presença de um único fator subjacente. Pode assim confirmar-se que esta escala é um recurso com potencial utilidade, pela simplicidade dos itens que a integram, mas também pela sua robustez, na análise das competências socioemocionais em estudantes da formação inicial em Educação Social.

Um outro aspeto merecedor de uma análise cuidada foram as diferenças nas competências socioemocionais nos diferentes anos de formação, sobretudo, nos/as estudantes finalistas que participaram em estágios curriculares. Com base nestes dados inferiu-se que a vivência de experiências práticas em contexto de estágio curricular pode desempenhar um papel essencial no desenvolvimento de competências socioemocionais. A este propósito, o estudo de Novo et al. (2021), também com estudantes da licenciatura em Educação Social, corrobora, de certo modo estas evidências, salientando como a maioria dos/as estagiários/as percecionou muito favoravelmente as competências desenvolvidas, sobretudo, nos domínios do fazer, do saber estar e do saber ser. Futuras investigações deverão, contudo, aprofundar a compreensão deste potencial contributo dos estágios na formação inicial.

Apesar da relevância desta pesquisa não podem descurar-se as suas limitações. Os resultados restringiram-se a licenciaturas de Educação Social de duas IES não podendo os mesmos ser generalizados a outros contextos formativos. Além disso, a ausência de dados recolhidos longitudinalmente limitou a compreensão evolutiva das competências socioemocionais. Também é importante sublinhar que a perceção destas competências recaiu exclusivamente em medidas de autorrelato dos/as estudantes estando, portanto, potencialmente sujeitas a vieses de deseabilidade social ou à influência de outros fatores externos não considerados no estudo.

Conclui-se, sublinhando que, mesmo sem uma intervenção direta e específica, parecem ter existido ganhos nas competências socioemocionais, o que aliado ao atual conhecimento da literatura (Prada et al., 2025) remete para a necessidade de encetar ações estruturadas nas IES que possam potenciar o seu desenvolvimento. Considerando os resultados obtidos, importa, portanto, salientar a necessidade de integrar intencionalmente nos *curricula*, nos trabalhos de campo e nos estágios curriculares (Martos et al., 2024; Mora et al., 2022), espaços e tempos de reflexão crítica e reflexiva sobre a forma como essas vivências e experiências contribuem para o

seu desenvolvimento socioemocional. Tal poderá contribuir para melhorias substantivas no exercício da prática profissional de educadores/as sociais, particularmente, no trabalho com populações vulneráveis e exigentes do ponto de vista relacional.

Referências bibliográficas

- Aneas, A., Carmona C., Lorenzo, N., & Ferré, M. (2023). Relación entre Prejuicios, Competencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento en estudiantes de Educación Social. Estudio exploratorio en tres universidades españolas. *Revista Lusófona de Educação*, 60, 121-138.
- Días, E., & Bonifácio, E. (2019). O iceberg do educador social: Contributos reflexivos de futuros profissionais. *Revista de Educación Social (RES)*, 28, 238-254.
- Fincias, P.T., Hueso, A.M., Santamaría, V.G., & Álvarez, M.I.C. (2022). La formación en educación emocional en el marco de la Sociedad global. Oportunidades y retos educativos. In A.V.Martín-García, & L. B. Espejo Villar (Coords.), *Educación en la Sociedad global: Lecturas de la agenda política y social* (pp. 229-249). Octaedro.
- Fonseca, C., & González, M. (2019). *CEFR Mediation Strategies: Towards a Socio-Emotionally Enhanced Plurilingual Language Education (Project)*. Education Policy Division of the Council of Europe
- Prada, A., Novo, R., & Lima, C. P. de. (2025). Construindo pontes: contributos do educador social para a aprendizagem socioemocional no contexto escolar. *Revista Portuguesa De Investigação Educativa*, (29), 1-14. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2025.17532>
- Martos, M. V., Caparrós, E., & Blanco, N. (2024). Repensar la Educación Social: De la intervención a la relación. Una experiencia formativa en el Prácticum de Educación Social. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación (REDC)*, 51(2), 253-261.
- McBrien, A., Wild, M., & Bachorowski, J. A. (2018). Social-Emotional Expertise (SEE) scale: Development and initial validation. *Assessment*, 27(8), 1718–1730. <https://doi.org/gd4jft>
- Mora, B., Triviño, M.Á, & García, A-D. (2022). Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión. *Revista Practicum*, 7(2), 45–59. <https://doi.org/n4hb>
- Novo, R., Prada, A., Gutiérrez-Provecho, L., & López-Aguado, M. (2021). Perceções dos estudantes da licenciatura em educação social sobre o estágio curricular. In L. G. Correia, & T. Neves

(Org), *Livro de Atas do XV Congresso da SPCE* (pp. 40-48). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Santos, A.B, Cunha, M., Novo, M., Massano-Cardoso, I., & Gallharo, A. (2022). Validação da versão portuguesa da Social-Emotional Expertise Scale. *Rev Port Int Comport Soc*, 81, 1-17. <https://doi.org/10.31211/rpics.2022.8.1.245>

Vallés, J. (2015). ¿El Educador/a social nace o se hace? *Revista de Educación Social*, 20, 237-242.

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (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.

Agradecimentos: Este trabalho foi apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do Projeto UIDB/05777/2020 (<https://doi.org/10.54499/UIDB/05777/2020>)