

COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ATIVIDADE DO EDUCADOR SOCIAL: IMPLICAÇÕES À INCLUSÃO ESCOLAR

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA ACTIVIDAD DEL EDUCADOR SOCIAL: IMPLICACIONES PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR

SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS IN SOCIAL EDUCATOR ACTIVITY: IMPLICATIONS FOR SCHOOL INCLUSION

Sabina VALENTE¹

RESUMO: O educador social é um agente de mudança social que utiliza estratégias de intervenção educativa. Na sua maioria trabalha com grupos e indivíduos em risco de exclusão social, o que implica um trabalho em que a heterogeneidade e complexidade das realidades estão presentes, e onde o vínculo emocional entre o profissional e o indivíduo em risco é essencial para o desenvolvimento do referido processo social. Considerando que os atuais contextos sociais são progressivamente mais mutantes, torna-se pertinente analisar a importância das competências socioemocionais na atividade profissional do educador social. Neste sentido, o presente artigo teve por objetivo fazer uma abordagem de reflexão sobre o valor do educador social e das competências socioemocionais à inclusão escolar. Apresentam-se projetos que evidenciam a relevância destas competências como oportunidades de capacitação. Concluindo que o trabalho do educador social enfrenta na atualidade grandes desafios e muitas oportunidades de sucesso se recorrer a estratégias de aprendizagem social e emocional para colmatar as assimetrias sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Educador social. Competências socioemocionais. Inclusão escolar.

RESUMEN: El educador social es un agente de cambio social que utiliza estrategias de intervención educativa. Se trabaja principalmente con grupos y personas en riesgo de exclusión social, lo que implica que la heterogeneidad y complejidad de las realidades están presentes, y donde el vínculo emocional entre el profesional y el individuo en riesgo es fundamental para el desarrollo de ese proceso social. Considerando que los contextos sociales actuales son progresivamente más cambiantes, es importante analizar la importancia de las competencias socioemocionales en la actividad profesional del educador social. En este sentido, el presente artículo tuvo como objetivo En este sentido, el presente artículo tuvo como objetivo realizar un acercamiento de reflexión sobre el valor del educador social y las competencias socioemocionales para la inclusión escolar. Se presentan proyectos que muestran la relevancia de estas habilidades como oportunidades de formación. Concluyendo que el trabajo del educador social enfrenta hoy grandes desafíos y muchas oportunidades de éxito si se recurre a estrategias de aprendizaje social y emocional para salvar asimetrías sociales.

PALABRAS CLAVE: Educador social. Competencias socioemocionales. Inclusión escolar.

¹ Universidade de Évora (UE), Évora – Portugal. Pesquisadora no Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2314-3744>. E-mail: sabinav@uevora.pt

ABSTRACT: *The social educator is a social exchange agent that uses educational intervention strategies. Works mainly with groups and people at risk of social exclusion, which implies that the heterogeneity and complexity of realities are present, and where the emotional link between the professional and the individual in risk is fundamental for the development of this social process. Considering that current social contexts are progressively changing, it is important to analyze the importance of social-emotional skills in the professional activity of the social educator. In this sense, this manuscript had as objective make a reflection approach on the value of the social educator and the social-emotional skills for the school inclusion. Projects are presented that show the relevance of these skills as training opportunities. Concluding that the social educator faces great challenges today and many success opportunities of resorting to social and emotional learning strategies to bridge racial asymmetries.*

KEYWORDS: *Social educator. Social-emotional skills. School inclusion.*

Introdução

Numa sociedade marcada pela rápida mudança e globalização da informação e do conhecimento, antecipar as alterações na educação exige a interpretação das competências necessárias a desenvolver nos profissionais de educação social, em benefício de uma formação que vá ao encontro das necessidades sociais. A este desafio, acrescem outros como o atualmente vivenciado com a pandemia da Covid-19, que provoca alterações a nível pessoal, familiar, profissional e social. Todas estas modificações exigem do educador social competências para enfrentar as exigências de novos contextos e garantir o sucesso pessoal e profissional, respetivamente.

O educador social é um profissional que desenvolve a sua prática num processo de ação-reflexão-ação, que se debate com problemas, conflitos e dilemas éticos (MATEUS, 2016). De referir que trabalha com indivíduos de diversas faixas etárias, na sua maioria, em risco de exclusão social, o que implica um trabalho em que a heterogeneidade e complexidade das realidades estão presentes, e onde o vínculo emocional entre o profissional e o indivíduo em risco é essencial para o desenvolvimento do referido processo social. Nesta sequência, uma formação que inclua conteúdos de educação emocional é fundamental ao educador social. No entanto, é de salientar a ausência de estudos que relacionem as competências emocionais, ou socioemocionais do educador social à sua eficácia laboral.

Tendo por objetivo fazer uma abordagem de reflexão sobre o educador social e as competências socioemocionais na inclusão escolar, o presente artigo sistematiza informação disponível e procede a uma reflexão teórica, partindo de uma revisão de publicações científicas e de informações disponíveis em fontes oficiais, tendo por foco o trabalho do educador social com crianças e jovens, devido à sua relevância no processo de inclusão na escola. Numa

primeira abordagem, faz-se uma descrição dos profissionais de educação social, e uma incursão sobre a importância da educação emocional na formação inicial destes profissionais. Em seguida, é abordada a pertinência das aprendizagens sociais e emocionais nos jovens, assim como se apresentam alguns programas de desenvolvimento de competências socioemocionais, assumidas como ferramenta essencial ao trabalho do educador social. Finalmente, faz-se referência específica ao trabalho do educador social em contexto escolar, especificamente no que concerne à inclusão escolar em situação de pandemia da Covid-19.

O profissional de educação social

A educação social deve ser conceptualizada e explicada em função de determinados fatores como o contexto social, a conceção política, a cultura predominante, a situação económica e a realidade educativa. Para compreender a educação social e a sua necessidade importa considerar as mudanças que dizem respeito a cada um destes fatores e às suas consequências em contexto social (PETRUS, 1994). Segundo Pérez Serrano (2010), a educação social pode estar relacionada ao processo de socialização e ao ciclo de vida do indivíduo, ou centrar-se numa educação especializada, com a finalidade de intervenção e tratamento de algum tipo de inadaptação social. Portanto, assim entendida, a educação social promove e dinamiza uma sociedade que educa e uma educação que socializa, integra e ajuda a evitar, equilibrar e reparar o risco, a dificuldade ou o conflito social (DÍAZ, 2006). Na perspectiva de Parcerisa (1999), a dimensão educativa da educação social é a que traz qualidade de vida e bem-estar social ao indivíduo.

O educador social é o profissional de educação social que trabalha diretamente com grupos ou indivíduos socialmente desprivilegiados e oprimidos nas suas condições objetivas e subjetivas, e exerce atividade na execução de políticas sociais que tenham a educação social como prática de promoção social (PEREIRA, 2019a). Para Azevedo (2011), o dever deste profissional consiste no empoderamento, socialização e integração social de grupos e de indivíduos que se encontram em risco de exclusão ou marginalização social.

Como alude Mateus (2016), do educador social depende uma integração social positiva, visto o seu trabalho ser orientado por critérios de competência profissional baseada em metodologias e técnicas orientadas para a prática social de intervenção, a que corresponde um espaço profissional desenhado no “ponto de encontro, e de cruzamento, entre as áreas de trabalho social e da educação” (CARVALHO; BAPTISTA, 2004, p. 83). Assim, os contextos de trabalho deste profissional podem ser muito diversificados, dado que pode atender a

inúmeras realidades sociais, e faixas etárias, onde é responsável pela criação de pontes entre o indivíduo, a família, as instituições e a sociedade em geral, e por apontar caminhos para a solução de problemas vividos e sentidos nos contextos que intervêm (e.g., lares da terceira idade, escolas, prisões, hospitais, autarquias). Para Valléz (2009), em concordância com o contexto profissional do educador social, existem três grandes grupos: a educação social especializada (procura auxiliar a inserção social), a animação sociocultural (apoia as necessidades socioculturais e o desenvolvimento da comunidade), e a educação de adultos. No que concerne às problemáticas em que o educador social trabalha são considerados três grupos principais (VALLÉZ, 2009): população em risco social (e.g., indivíduos que foram vítimas de abandono, negligência e/ou mau trato), população em situação de desadaptação social (e.g., pessoas vítimas de delinquência e/ou exclusão), e população em geral (e.g., desenvolvimento local).

Nesta sequência, pode-se afirmar que o profissional de educação social é um agente de mudança social que utiliza estratégias de intervenção educativa. Atua na inclusão social, nas inaptações sociais e no favorecimento das autonomias e do bem-estar social. Contribui para o desenvolvimento comunitário, para a construção de projetos de vida, envolve-se nas necessidades formativas da população em diversos contextos e desenvolve a adaptação sócio-laboral. Intervém particularmente em grupos sociais com vivências de risco. Como indica Pereira (2019b), o educador social atua na execução de políticas sociais que tenham a educação social como uma das práticas de promoção social, em organizações governamentais e não governamentais que auxiliam crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, desempenham uma atividade fulcral na sociedade, principalmente no contexto atualmente vivenciado de pandemia da Covid-19, que produz situações de elevada vulnerabilidade social.

A formação do educador social nasce da interceção de várias práticas e identidades profissionais, que têm em comum uma intencionalidade educativa e uma intervenção em e a partir dos mais variados contextos (MATEUS, 2016). Deste modo, deve ser detentor de competências para exercer a atividade profissional numa perspetiva inclusiva e promover o desenvolvimento de atividades de dinamização, usando estratégias mobilizadoras do quadro sociocultural da comunidade e do indivíduo em que intervêm. Neste sentido, as competências profissionais dos educadores sociais podem ser definidas de acordo com duas dimensões (VALLÉZ, 2009): competências fundamentais (englobam os diferentes níveis sobre como atuar/intervir, refletir e avaliar nos diferentes contextos da sua prática profissional), e competências centrais (que proporcionam ferramentas metodológicas para o trabalho e incluem

as competências: relacionais e pessoais; sociais e comunicativas; organizativas; sistêmicas; de aprendizagem e desenvolvimento; geradas pelo exercício das profissões; teóricas e metodológicas; condutoras; culturais; e criativas). No levantamento de competências e capacidades do educador social, elaborado por Pereira (2019), observamos que estas são centradas no educativo permeadas pelo social, o que legitima ao educador social ser um profissional da educação. No entanto, da análise feita por Pereira (2019), salientamos a ausência de competências emocionais, fundamentais a qualquer profissional, principalmente aos profissionais da educação. Para Saarni (2000), a competência emocional refere-se ao grau de consciência de um indivíduo sobre os sentimentos, próprios e dos outros, e se é capaz de agir sobre esta consciência, bem como à capacidade para regular a experiência emocional e de forma eficaz navegar as relações interpessoais. Como indicam Nelson *et al.* (2006), a competência emocional assume um papel fulcral entre as competências, pois as formas mais precoces de aprendizagem social baseiam-se na comunicação não verbal, primordialmente, através da contemplação da face humana. Deste modo, o reconhecimento das emoções desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da competência social (ROJAHN; ZAJA, 2007).

Mateus (2016) indica que este profissional é um dinamizador de grupos, capaz de lidar com os afetos, as emoções, as angústias, os êxitos e as decepções dos indivíduos, um agente promotor de mudanças e de aproveitamento dos recursos humanos e materiais disponíveis, quer a nível local, quer a nível regional. Como tal, e sendo um profissional que trabalha diretamente com grupos e indivíduos socialmente desfavorecidos, em risco ou em exclusão social, implica que desenvolve um trabalho em que a complexidade emocional está presente. Nesta sequência, o vínculo emocional entre o educador social e o indivíduo em risco é fundamental para o correto desempenho profissional, assim como o desenvolvimento das competências socioemocionais dos indivíduos em risco são fundamentais a uma correta inclusão social, na medida que estas competências têm uma importância decisiva em todas as aprendizagens e são cruciais ao desenvolvimento humano (FERNÁNDEZ-BERROCAL; EXTREMERA, 2002). Deste modo, dá-se destaque à pertinência da formação em educação emocional no educador social, com foco em programas de aprendizagem social e emocional. Sendo a aprendizagem socioemocional definida como

os processos através dos quais as crianças e os adultos adquirem e aplicam efetivamente o conhecimento, atitudes e competências necessária para compreender, gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos positivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relações positivas e tomar decisões responsáveis (CASEL, 2012, p. 4).

Competências socioemocionais promotoras do desenvolvimento dos alunos

O educador social atua na inclusão, nas inaptações e no favorecimento de autonomias e do bem-estar, com intervenção em contextos sociais diversificados e desfavorecidos. Nesta sequência, o desenvolvimento de competências socioemocionais no próprio é uma mais valia para que as possa transmitir e desenvolver junto das crianças e jovens com quem trabalha. Não obstante, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico incluiu no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes, a avaliação do bem-estar dos alunos. Neste relatório é problematizado se os alunos são felizes, se os mesmos se sentem como parte da escola, e o quanto a qualidade dos relacionamentos interpessoais influencia o seu desempenho académico (OECD, 2019). O indício para tais questões está centrado na compreensão de que os alunos passam a maior parte do seu tempo em contexto escolar e que as escolas não devem ser espaços unicamente de aquisições académicas, mas, principalmente, serem concebidas como ambientes favoráveis ao desenvolvimento das capacidades pessoais e socioemocionais, imprescindíveis para que os alunos prosperem e sejam felizes.

As competências socioemocionais organizam-se num grupo de cinco domínios principais, sendo de natureza cognitiva, afetiva e comportamental (CASEL, 2015): autoconhecimento, consciência social, autorregulação, gestão de relacionamentos e tomada de decisão responsável. Estas competências podem ser adquiridas, aprendidas e aplicadas no dia-a-dia do jovem, quer em contexto escolar quer em outros contextos igualmente ricos em experiências e oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais (COELHO; SOUSA, 2018a; WEISSBERG *et al.*, 2015), com o suporte dos principais agentes envolvidos na educação dos jovens, a família, a escola e a comunidade (COSTA; FARIA, 2019). Também Weissberg *et al.* (2015) indicam que o desenvolvimento de competências socioemocionais, na abordagem da aprendizagem social e emocional, ocorre dentro e fora da sala de aula em contexto escolar, mas também ao nível familiar, comunitário e político.

Se todo o desenvolvimento visa a autonomia, a autodeterminação e a autorrealização, nem sempre as competências cedidas pela escola são as mais empoderadoras desse destino desejável e normativo. A escola ensina português, matemática, biologia, e tantos outros conteúdos, no entanto, as aprendizagens mais necessárias não estão tão presentes, tais como o saber ler emoções, saber interpretar o que se sente e como se sente, o saber comunicar e, particularmente, o saber ouvir. Competências socioemocionais essenciais para potenciar o desenvolvimento pessoal de cada aluno não aparecem desenvolvidas de forma sistemática e deliberada. Acresce que a escola não só deve instruir em conteúdos académicos, mas também

ceder técnicas e competências para que cada aluno se conheça melhor e desenvolva relacionamentos interpessoais mais saudáveis (VALENTE *et al.*, 2019). Na sequência desta perspectiva, as competências essenciais para potenciar o desenvolvimento pessoal dos alunos permanecem fora dos currículos. Como indicam Cristóvão, Candeias e Verdasca (2017), cada indivíduo conta, e estaremos prestando um péssimo serviço às crianças se não orientarmos as práticas educativas à individualidade de cada um, às suas potencialidades e necessidades.

Importa referir que a discussão relativa à importância das competências socioemocionais, ou seja, às capacidades e atitudes demonstrativas do “saber estar” e do “saber gerir” emoções no sentido de alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras (OECD, 2015), ganhou destaque e relevância com o Paradigma do Desenvolvimento Humano, proposto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP, 1990), e com o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (UNESCO, 1996). Todos estes documentos contribuíram para o debate sobre a necessidade de uma educação plena voltada para o desenvolvimento integral do aluno em todas as suas dimensões, incluindo a socioemocional (VALENTE, 2019).

Neste sentido, em Portugal foi aprovado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME/DGE, 2017), onde se estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências, a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Das áreas de competências apresentadas salientam-se: (a) o relacionamento interpessoal (competências que permitem reconhecer, expressar e gerir emoções, construir relações, estabelecer objetivos e dar resposta a necessidades pessoais e sociais), e a (b) a autonomia e desenvolvimento pessoal (competências relacionadas com os processos através dos quais os alunos desenvolvem confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente). Como alude Valente (2019), assim se contribui para a valorização do desenvolvimento integral do aluno, potenciando um futuro benéfico à educação, e possibilitando aos alunos o desenvolvimento de competências socioemocionais. De salientar, no entanto, que estas competências são consideradas transversais, o que implica não serem trabalhadas numa única disciplina, aliás podem não depender das disciplinas e, antes, aproveitar outras oportunidades educativas no quotidiano escolar. De qualquer modo, o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória abre portas à criação das medidas necessárias para que no futuro seja implementada a disciplina de educação emocional a todos os alunos, inclusive ser uma disciplina obrigatória, pois só assim

se garante que as aprendizagens em competências sociais e emocionais chegam a todas as crianças e jovens.

Investigadores que trabalham nessa linha de ação (BARRANTES-ELIZONDO, 2016; BRACKETT *et al.*, 2019; COSTA; FARIA, 2017) defendem diversas razões para a inclusão das competências socioemocionais nos currículos escolares, indicando serem um aspeto fundamental ao desenvolvimento humano, de forma a regular as emoções para prevenir comportamentos de risco e também a necessidade em preparar para a gestão de situações imprevisíveis e difíceis de gerir. O desenvolvimento destas competências é fator promotor em distintas áreas, das quais se salientam: o aumento do sucesso académico, a capacidade de adaptação ao ambiente externo, e a capacidade para lidar melhor com adversidades e situações de stress. Estas competências diminuem os comportamentos agressivos e aumentam a capacidade para estabelecer relações mais saudáveis (COELHO; SOUSA, 2018b; GARCÍA-SANCHO; SALGUERO; FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2014; MARQUES; CARVALHO, 2012).

Considerando os benefícios das competências socioemocionais em contexto educativo e a importância do educador social trabalhar as mesmas, apresentam-se alguns programas existentes. Desses programas destacam-se a nível internacional: (a) o *Social and Emotional Learning* (SEL): originário nos Estados Unidos da América, e desenvolvido com o intuito de prevenir a violência escolar. Assenta na crença de que as competências académicas estão intrinsecamente relacionadas à capacidade que as crianças e jovens têm em gerir e controlar as suas emoções, bem como em comunicar e resolver dificuldades e conflitos interpessoais (DURLAK *et al.*, 2011). O paradigma SEL contempla cinco áreas de competências interligadas (o autoconhecimento, a consciência social, a autogestão e organização, a resolução de problemas de forma responsável e a gestão de relacionamentos). O ensino destas competências é vital para lidar com problemas comportamentais, académicos, disciplinares e de segurança, promovendo a autoconsciência, a gestão das emoções e a aquisição de competências como a empatia, a capacidade de perceber diferentes perspetivas e pontos de vista, o respeito pela diversidade e a capacidade de tomar decisões acertadas (ZINS *et al.*, 2004). Os programas SEL referem-se a processos de desenvolvimento de competências socioemocionais, que dependem da capacidade do indivíduo para reconhecer, compreender e gerir emoções. Estas capacidades são os principais pilares de construção para outros resultados que os programas SEL incluem, como a capacidade em persistir perante desafios, a gestão do stress, a capacidade para desenvolver relacionamentos saudáveis, suscitar confiança nos outros, e para prosperar tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social. Num estudo realizado em mais de 213

programas SEL, foi possível concluir que uma escola que aplique com êxito um currículo de qualidade do programa de SEL pode obter melhorias comportamentais e um aumento positivo nos resultados das avaliações (DURLAK *et al.*, 2011); (b) o *Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating* (RULER): representa uma abordagem sistêmica do SEL. Foi criado com base no modelo de capacidades da inteligência emocional, de Mayer e Salovey (1997), e tem por foco o desenvolvimento da inteligência emocional de crianças e adultos, implicando a escola, os pais, os professores e toda a comunidade educativa (BRACKETT *et al.*, 2012). O RULER centra-se na aprendizagem de capacidades que lidam com questões de conflito interpessoal e ensinam estratégias de regulação emocional. A evidência empírica, relativa à eficácia dos programas RULER, indica que estes potenciam o rendimento académico dos alunos, melhoram a qualidade dos ambientes de aprendizagem, melhoram as relações professor-aluno e diminuem os problemas de comportamento dos alunos, sendo um êxito na redução da violência e de comportamentos abusivos em sala de aula (BRACKETT *et al.*, 2019); e o (c) *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL): criado com o objetivo de estabelecer a educação social e emocional em contexto escolar e fazer desta uma realidade na educação atual. Tem como propósito aplicar programas SEL de alta qualidade, baseados em evidências, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário (CASEL, 2003). Os resultados da aplicação deste programa revelam alterações significativas nas capacidades socioemocionais, nas interações sociais e nos resultados académicos por parte dos alunos que frequentaram tais programas. Entre tais resultados, esses alunos mostram-se melhores comunicadores, mais colaborativos em trabalho de equipa e mais resistentes aos desafios ou resilientes face às dificuldades (DURLAK; WEISSBERG; PACHAN, 2010).

De salientar que a perspetiva da aprendizagem social e emocional surgiu para enfrentar diversos problemas sentidos nas escolas. Nesta sequência, estas competências são detentoras de ferramentas que permitem aos alunos questionar os saberes estabelecidos, agregar conhecimentos emergentes, perceber as distintas perspetivas existentes, comunicar eficientemente e saber solucionar problemas complexos (VALENTE, 2019). Assim, quando beneficiam do acesso a técnicas que têm por finalidade o desenvolvimento socioemocional, os alunos encontram um sentido de vida mais gratificante, e tornam-se mais cooperantes com o meio envolvente (VALENTE *et al.*, 2019).

Em Portugal, a promoção específica das competências sociais e emocionais teve início na década de 1990, com o aparecimento de alguns programas de intervenção, muitas vezes impulsionados por entidades ou associações locais (CRISTÓVÃO *et al.*, 2017), no entanto só

recentemente se priorizou a avaliação e a promoção destes programas de forma mais sistemática e empiricamente válida (COSTA; FARIA, 2019).

O estudo de Cristóvão e colaboradores (2017) identifica a escassez de literatura sobre a implementação de programas de aprendizagem social e emocional em escolas portuguesas. Das 17 publicações analisadas, sete pertenciam à mesma iniciativa, o projeto “Atitude Positiva”, implementado desde 2004. Concluindo que, além da escassez de pesquisas, existe também pouca diversidade entre os programas de aprendizagem social e emocional. Os autores indicam ainda que as primeiras publicações científicas referentes a programas de aprendizagem social e emocional surgiram em 2008 e têm aumentado nos últimos anos. Acrescem a importância da preparação dos profissionais de educação em programas de aprendizagem social e emocional.

De referir, que em Portugal, a iniciativa desenvolvida pela Fundação Calouste Gulbenkian que, desde 2018, tem dinamizado anualmente as Academias do Conhecimento, com o objetivo de identificar, apoiar e disseminar projetos que promovam as competências sociais e emocionais das crianças e jovens até aos 25 anos. Deste modo, tem apoiado diversos projetos de instituições públicas e privadas, e pretende conseguir alcançar e incluir nestas ações até 10 mil jovens nos próximos 5 anos, criando oportunidades para gerar conhecimento útil à transformação da sociedade e das suas futuras gerações (COSTA; FARIA, 2019).

O desenvolvimento destas competências não deve ter por foco unicamente alunos sinalizados com problemas comportamentais, mas todos os alunos, por serem competências fundamentais à sua formação integral. Acresce a importância em implementar também programas de aprendizagem social e emocional em pais e profissionais da educação, por constituírem os modelos ao desenvolvimento dos alunos. Após o exposto, pode-se aferir que os programas de aprendizagem social e emocional são uma ferramenta de excelência ao trabalho do educador social nos processos de inclusão escolar e social.

Educador social e a sua importância no processo de inclusão escolar

O educador social é um educador, que atua na área social, com processos educativos para indivíduos em situação de marginalidade social. Sendo a sua atividade referenciada nas questões pedagógicas em instituições não escolares e também escolares, onde realiza trabalho pedagógico com crianças e jovens para que estes venham a sanar dificuldades de aprendizagens, de relacionamento, de percepção da cultura, arte e corpo como dimensões humanas, entre outras (PEREIRA, 2019). Deste modo, desempenha um papel essencial ao processo da inclusão escolar.

O relatório para a Unesco elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI apresenta quatro pilares sobre os quais a educação se deve estabelecer: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser (UNESCO, 2010). Apoiar a educação inclusiva nestes pilares é garantir que a aprendizagem de todos os alunos aconteça através de diversas possibilidades de desenvolvimento na escola.

Se há crianças e jovens que, devido às contingências sociais, são vítimas do previsível agravamento das desigualdades, também no plano educativo, os que apresentam necessidades e carecem de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, são, indubitavelmente, os mais penalizados. Em resposta a estas desigualdades, em Portugal, a inclusão escolar concretiza o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Decreto-Lei n.º 54/2018). Acresce que para a visão integrada e contínua da inclusão escolar contribui decisivamente um processo de avaliação de apoio à aprendizagem que considera aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também fatores ambientais, uma vez que desse processo resulta toda a sequencialização e dinâmica da intervenção educativa.

Neste sentido, existem nas escolas portuguesas equipas multidisciplinares, que incluem educadores sociais, para a concretização de medidas centradas em dimensões essenciais ao sucesso e inclusão educativos, nomeadamente o aperfeiçoamento de competências sociais, emocionais e de desenvolvimento pessoal, o aprofundamento da relação entre escola e família e o envolvimento da comunidade na parceria para o sucesso (SANCHES, 2020). Assim, é consagrada uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno, garantindo uma educação de qualidade a todos ao longo da escolaridade obrigatória. De salientar, ainda, a possibilidade de as escolas poderem desenvolver parcerias entre si, com as autarquias e com outras instituições da comunidade que permitam potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação de respostas necessárias à implementação das medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Costa e Faria (2019) indicam que os contextos sociais e económicos progressivamente mais exigentes e competitivos em que vivemos afetam as sociedades e os indivíduos nas mais diversas esferas de realização. A esta situação acresce o contexto vivenciado pela pandemia da Covid-19, com forte impacto junto das famílias mais carenciadas, implicando o risco de exclusão escolar, por serem famílias desprovidas de conhecimentos literários e recursos tecnológicos que lhes possibilitem um efetivo apoio aos filhos.

Estes alunos que necessitam de apoio à aprendizagem e inclusão representam um grupo vulnerável que carece de ajuda permanente, relativamente aos seus colegas, que podendo ter também dificuldades, não sofrem com tanta severidade as consequências destas. A situação dos alunos mais vulneráveis foi um problema cuja dimensão cresceu com as aulas on-line, por encontrarem imensas barreiras e falta de apoio a uma educação de qualidade durante o confinamento social. São alunos que carecem de apoio acrescido a fim de minimizar as dificuldades vivenciadas. Deste modo, a intervenção do educador social é essencial e imprescindível junto destas crianças e jovens com realidades sociais mais vulneráveis, pois a situação de pandemia irá aprofundar ainda mais as diferentes formas de exclusão. Como aludem Costa e Faria (2019), relativamente aos alunos que apresentam percursos académicos conturbados, pautados por indisciplina e absentismo, desafeto, falta de suporte familiar ou com historial de insucesso académico, torna-se crucial envolver, motivar e manter estes alunos através de estratégias eficazes de desenvolvimento socioemocional que permitirão o seu progressivo envolvimento e comprometimento com a escola e potenciarão as suas oportunidades na vida profissional futura.

Em termos mundiais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura salienta no relatório “Inclusão e educação: todos, sem exceção” que a pandemia da Covid-19 aumentou o número de alunos excluídos do sistema educativo, sobretudo nos países mais pobres, indicando que, durante o confinamento, 258 milhões de crianças ficaram sem aulas (UNESCO, 2020). Acresce, o mesmo relatório, que cerca de 40% dos países com menos rendimentos não deram o apoio necessário aos alunos mais necessitados durante o período em que as escolas encerraram por imposição do confinamento, e que em países com rendimentos médios e baixo os jovens mais ricos têm três vezes mais probabilidades de concluir o ensino secundário do que os de famílias mais desfavorecidas. O relatório alerta também para o fato das oportunidades educativas continuarem a ser distribuídas de forma desigual, e que antes da atual pandemia, um em cada cinco adolescentes, jovens e crianças estava totalmente excluído da educação. Além disso, a existência de estigmas, estereótipos e discriminação significa que outros milhões são excluídos nas próprias salas de aula. O mesmo relatório salienta que mais de dois terços dos países definem o que é educação inclusiva, no entanto apenas 57% dessas definições abrangem múltiplas formas de marginalização.

Nesta sequência, a diretora-geral da Unesco indica que a pandemia da Covid-19 evidenciou e aprofundou as desigualdades, bem como a fragilidade da sociedade, defendendo que, hoje, mais do que nunca, tem de existir responsabilidade coletiva no apoio aos mais vulneráveis e desfavorecidos. Indicando também que a crise atual irá perpetuar ainda mais essas

diferentes formas de exclusão, visto mais de 90% da população estudantil mundial ter sido afetada pelo encerramento de escolas devido à Covid-19, assim o mundo está prestes a sofrer uma perturbação de grandes dimensões e sem precedentes na história da educação, pois as diferenças sociais e digitais colocam os mais desfavorecidos numa situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem ou de abandono escolar (UNESCO, 2020).

Tendo em consideração que a educação é um direito universal, numa sociedade com lacunas sociais tão acentuadas, nem todos os alunos têm acesso a uma educação de qualidade. Lacunas que se aprofundam com a pandemia da Covid-19. Deste modo, o trabalho do educador social enfrenta grandes desafios e oportunidades para diminuir as assimetrias sociais, nomeadamente no que concerne ao apoio cedido junto de crianças e jovens. Com efeito, e considerando que a sociedade está em permanente mutação, estamos a instruir para um futuro desconhecido, como indicam Lemos e Almeida (2019), importa criar oportunidades para promover o desenvolvimento de capacidades que se assumam relevantes para uma vida em sociedade responsável e de qualidade. Do mesmo modo, a educação deve facultar e incentivar o desenvolvimento pessoal dos alunos, com o conhecimento de que todos são diferentes e detentores de talentos inatos. Identificar estas diferenças e talentos, e agir de acordo com esse reconhecimento, é o único modo de prevenir problemas, independentemente da origem dos mesmos. Importa valorizar o que cada um sente, o que pensa, e o que deseja. Importa não exaltar o ter, *per si*, mas também o ser e o sentir ser, para a promoção do desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens.

Nesta sequência, e em concordância com o recomendado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico que indica que o ensino deve dar maior ênfase ao desenvolvimento de competências socioemocionais, consideradas vitais na redução do abandono escolar e na melhoria da qualidade e equidade na escola (OECD, 2015), o educador social deve ter nestas uma ferramenta de sucesso à inclusão escolar.

Considerações finais

Este artigo teve por objetivo fazer uma abordagem de reflexão sobre o educador social e as competências socioemocionais à inclusão escolar de crianças e jovens de realidades vulneráveis e mais desfavorecidas. Numa sociedade em que todos têm acesso à educação, atentamos distintas mazelas na sociedade contemporânea, aprofundadas pela pandemia da Covid-19, consequência de se ter descuidado a educação mais importante, a educação

emocional, para que os alunos aprendam a gerir emoções, a viver em equilíbrio emocional, a conhecerem-se, ao próprio e ao outro, a saberem resolver conflitos, e a saberem comunicar.

Investigadores que trabalham nesta linha de ação indicam que as aprendizagens sociais e emocionais são fator promotor em distintas áreas, das quais destacam: melhores resultados na avaliação escolar, diminuição dos problemas de comportamentos disruptivos e de violência, e aumentam a capacidade para estabelecer relações mais saudáveis (COELHO; SOUSA, 2018b; BRACKETT *et al.*, 2019; DURLAK *et al.*, 2010; DURLAK *et al.*, 2011). Verificando-se que as alterações que decorrem das aprendizagens sociais e emocionais contribuem para a inclusão a nível escolar e social na vida dos alunos.

Nesta sequência, é essencial o desenvolvimento de competências socioemocionais à correta e efetiva inclusão escolar, pois importa educar emoções e comportamentos, o saber sentir e o saber ser, em benefício de uma sociedade futura mais salutar, com o próprio e com o ecossistema social que o rodeia. Assim, e considerando o trabalho desempenhado pelo educador social, é essencial que sejam detentores destas mesmas competências, pois têm a responsabilidade de apoiar e encaminhar os mais vulneráveis e desfavorecidos, ao mesmo tempo que lhe cedem competências de vida e para a vida, de modo a reduzir e anular as fissuras sociais. No entanto, a formação inicial destes profissionais não engloba a educação emocional, com o intuito de potenciar o desenvolvimento de competências emocionais como elemento essencial ao desenvolvimento integral (pessoal e profissional) do futuro educador social. Como tal, assume particular relevância a promoção e o reforço destas aprendizagens no educador social pela intervenção intensa e emotiva que a sua atividade laboral exige.

Pelo exposto, poder-se-á concluir que perante o próprio, o outro, as mudanças e incertezas sociais, importa que os alunos façam aprendizagens sociais e emocionais, e que estas aprendizagens lhe sejam transmitidas também pelo educador social, contribuindo para o seu desenvolvimento integral, através de ferramentas que lhes permitam gerir, de modo eficaz, os desafios do quotidiano e a prosperarem tanto no contexto académico, como na vida pessoal e social. Se são aprendizagens importantes na vida de qualquer aluno, tornam-se primordiais na vida dos alunos vulneráveis e discriminados socialmente. Concluindo, deste modo, que o trabalho do educador social enfrenta grandes desafios na atualidade e muitas oportunidades de sucesso se recorrer a estratégias de aprendizagem social e emocional para colmatar as assimetrias sociais.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, S. **Técnicos superiores de educação social**. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional. Porto: Fronteira do caos Editores, 2011.

BARRANTES-ELIZONDO, L. Educación emocional: el elemento perdido de la justicia social. **Revista Electrónica Educare**, v. 20, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2016.

BRACKETT, M. A.; BAILEY, C. S.; HOFFMANN, J. D.; SIMMONS, D. N. RULER: A Theory-Driven, Systemic Approach to Social, Emotional, and Academic Learning. **Educational Psychologist**, v. 54, n. 3, p. 144-161, jun. 2019.

BRACKETT, M. A.; RIVERS, S. E.; REYES, M. R.; SALOVEY, P. Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER Feeling Words Curriculum. **Learning and Individual Differences**, v. 22, n. 2, p. 218-224, abr. 2012.

CARVALHO, A. D.; BAPTISTA, I. **Educação social**: fundamentos e estratégias. Porto: Porto Editora, 2004.

CASEL. Collaborative for Academic, Social & Emotional Learning. **Safe and sound**: an educational leader's guide to evidence-based Social and Emotional Learning SEL programs. Chicago: CASEL, 2003.

CASEL. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. **Guide**: effective social and emotional learning programs – Middle and high school edition. Chicago: CASEL, 2015. Disponível em: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CASEL. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. **2013 CASEL guide**: Effective social and emotional learning programs (Preschool and elementary school edition). Chicago, IL: Authors, 2012.

COELHO, V. A.; SOUSA, V. A Multilevel Analysis of the Relation Between Bullying Roles and Social and Emotional Competencies. **Journal of Interpersonal Violence**, p. 1-23, out. 2018b.

COELHO, V. A.; SOUSA, V. Differential Effectiveness of a Middle School Social and Emotional Learning Program: Does Setting Matter? **Journal of Youth Adolescence**, v. 47, p. 1978-1991, jul. 2018a.

COSTA, A.; FARIA, L. Educación social y emocional revisitada: perspectivas sobre la práctica en la escuela portuguesa. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 88, n. 31.1, p. 65-76, 2017.

COSTA, A.; FARIA, L. Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspectivas no contexto português. **Revista Diversidades**, n. 55, p. 6-9, dez. 2019.

CRISTÓVÃO, A. M.; CANDEIAS, A. A.; VERDASCA, J. Social and Emotional Learning and Academic Achievement in Portuguese Schools: A Bibliometric Study. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 1913, p. 1-12, nov. 2017.

DÍAZ, A. S. Uma Aproximação à Pedagogia-Educação Social. **Revista Lusófona de Educação**, v. 7, n. 7, p. 91-104, 2006.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMNIKI, A. A.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405-432, fev. 2011.

DURLAK, J.; WEISSBERG, R.; PACHAN, M. A meta-analysis of afterschool programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. **American Journal of Community Psychology**, v. 45, n. 3-4, p. 294-309, jun. 2010.

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. La inteligencia emocional como una habilidad esencial en las escuelas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 29, n. 1, p. 1-6, jan. 2002.

GARCÍA-SANCHO, E.; SALGUERO, J.M.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. Relationship between emotional intelligence and aggression: a systematic review. **Aggressive and Violent Behavior**, v. 19, p. 584-591, ago. 2014.

LEMONS, G. C.; ALMEIDA, L. S. Compreender, raciocinar e resolver problemas: Novo instrumento de avaliação cognitiva. **Análise psicológica**, v. 37, n. 2, p. 119-133, 2019.

MARQUES, S. D.; CARVALHO, D. J. Sucesso escolar e inteligência emocional. **Millenium**, v. 42, n. 17, p. 67-84, jun. 2012.

MATEUS, M. N. O educador social na construção de pontes socioeducativas contextualizadas. **EDUSER: Revista de educação**, v. 4, n. 1, p. 60-71, dez. 2016.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. What is Emotional Intelligence? In: SALOVEY, P.; SLUYTER, J. (Ed.). **Emotional development and emotional intelligence: educational implications**. New York: Basic Books, 1997. p. 3-31.

NELSON, C. A.; PARKER, S. W., GUTHRIE, D.; BUCHAREST EARLY INTERVENTION PROJECT CORE GROUP. The discrimination of facial expressions by typically developing infants and toddlers and those experiencing early institutional care. **Infant Behavior and Development**, v. 29, n. 2, p. 210-219, abr. 2006.

OECD. **PISA 2018 Assessment and Analytical Framework**. Paris: OECD Publishing, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>

OECD. **Skills Strategy Diagnostic Report Executive Summary Portugal**. 2015. Disponível em: <https://www.oecd.org/portugal/oecd-skills-strategy-diagnostic-report-portugal-2015-9789264300279-en.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

PARCERISA, A. **Didáctica en la educación social**. Barcelona: Graó, 1999.

PEREIRA, A. O educador social e suas competências de atuação profissional: um trabalhador da educação pela LDBEN N. 9.394/96? **Debates em Educação**, v. 11, n. 23, p. 312-332, jan./abr. 2019b.

PEREIRA, A. Os sujeitos da eja e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan. 2019a.

PÉREZ SERRANO, G. **Investigación cualitativa**: retos y interrogantes. Métodos. Madrid: Editorial La Muralha, 1994.

PETRUS, A. Educación social y perfil del educador social. In: CARRERAS, S. (Coord.). **El educador social**. Murcia: Universidad de Murcia, 1994.

PORTUGAL. DECRETO-LEI n. 54, de 6 de julho de 2018. Ministério da Educação. **Diário da República**: série 1, Lisboa, n. 129. 6 jul. 2018. Disponível em <https://dre.pt/home/-/dre/115652961/details/maximized>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação [ME/DGE]. **Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória**. Lisboa: Autor, 2017. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf Acesso em: 20 ago. 2020.

ROJAHN, J.; ZAJA, R. H. The emotion specificity hypothesis in intellectual disabilities. **Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 33, n. 2, p. 4-6, 2007.

SAARNI, C. The social context of emotional development. In: LEWIS M.; HAVILAND J. (Eds.). **Handbook of emotions**. New York: Guilford Press, 2000. p. 306-322.

SANCHES, A. Escolas têm até 24 de Agosto para se candidatarem à contratação de psicólogos e mediadores. **Jornal Público**, Lisboa, 6 ago. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/08/06/sociedade/noticia/escolas-ate-24-agosto-candidatarem-contratacao-psicologos-mediadores-1927335?fbclid=IwAR0ygFyLsgX918AD1RtroFf7XxI2-YmVxl69pyk89Xk1U5x1bra7oecfud4>. Acesso em: 12 ago. 2020.

UNDP. **Human Development Report 1990**. Concept and measurement of Human Development. New York: Oxford University Press, 1990. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nostats.pdf Acesso em: 21 ago. 2020.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO. 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 21 ago. 2020.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris: UNESCO. 2010. Julho 2010. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por Acesso em: 21 ago. 2020.

UNESCO. **Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: inclusão e educação para todos. Paris: UNESCO, jun. 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por Acesso em: 21 ago. 2020.

VALENTE, S. Competências socioemocionais: O emergir da mudança necessária, **Revista Diversidades**, n. 55, p. 10-15, dez. 2019.

VALENTE, S.; KLOSE, P.; CARVALHEIRO, A.; ESTARREJA, A.; LOUREIRO, P. M. A importância das dinâmicas de desenvolvimento pessoal na escola. *In*: PERALBO, M.; RISSO, A.; BARCA, A.; DUARTE, B.; ALMEIDA, L.; BRENLLA, J. C. (Eds.). CONGRESO INTERNACIONAL GALLEGO-PORTUGUÉS DE PSICOPEDAGOGÍA, 15., 2019, Coruña. Anais [...]. Coruña, 2019. p. 1683-1694.

VALLÉZ HERRERO, J. **Manual del educador social**. Intervención en Servicios Sociales. Madrid: Pirâmide, 2009.

WEISSBERG, R. P.; DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; GULLOTTA, T. P. Social and emotional learning: Past, present and future. *In*: DURLAK, J. A.; DOMITROVICH, C. E.; WEISSBERG, R. P.; GULLOTTA T. P. (Eds.). **Handbook of social and emotional learning: research and practice**. New York: The Guilford Press, 2015. p. 3-19.

ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; WANG, M. C.; WALBERG, H. J. **Building school success though social and emotional learning**. New York: Teachers College Press, 2004.

Como referenciar este artigo

VALENTE, S. Competências socioemocionais na atividade do educador social: implicações à inclusão escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2332-2349, nov., 2020. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>

Submetido em: 20/07/2020

Revisões requeridas em: 30/08/2020

Aprovado em: 29/09/2020

Publicado em: 30/10/2020