

DESENVOLVIMENTO AFETIVO-EMOCIONAL NA ESCOLA: O OLHAR DOS EDUCADORES SOBRE A HUMANIZAÇÃO DO ENSINO

Emily Karoline Andrade dos Santos¹

Gabrielly Andrade do Nascimento²

Renata Diniz Spínola Ribeiro³

Thamyres Maria Gomes de Almeida⁴

Juliana Fonsêca de Almeida Gama⁵

RESUMO

Compreender de que forma se dá a relação entre alunos e professores no contexto escolar é essencial, sobretudo para que seja possível a criação de um espaço favorável ao desenvolvimento de competências socioemocionais, imprescindíveis a construção da identidade pessoal e social de todos os envolvidos neste espaço. É através desse desenvolvimento que o sujeito se torna capaz de relacionar sua compreensão sobre o mundo com suas próprias emoções. Por isso, havendo um trabalho adequado, torna-se possível alcançar melhores habilidades no trato de situações e demandas relacionais e intrapsíquicas. Seguindo essa perspectiva, a presente pesquisa se propôs a analisar quais estratégias têm sido desenvolvidas pelos docentes para relacionar a prática pedagógica com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, especialmente no que diz respeito às demandas afetivas e emocionais destes. Verificou-se que os professores, em sua maioria, reconhecem a importância de estimular as competências socioemocionais dos alunos, no entanto, situações que envolvam este tema ainda causam insegurança nos educadores. Estes profissionais demonstraram compreender a importância da escola na promoção de saúde mental e bem-estar, assim como os benefícios que seriam alcançados ao efetivar tal função. Endossa-se, pois, que esse fator é atravessado pela deficiência de capacitações que preparem o professor para identificar possibilidades de desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos e para lidar com as eventuais dificuldades advindas desse processo.

Palavras-chave: Competências Socioemocionais, Relação Aluno-Professor, Educação, Saúde Mental.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da personalidade do ser humano é um processo que depende, em grande parte, das relações sociais. No período da adolescência, mudanças nos aspectos físicos, cognitivos e emocionais são intensificadas, trazendo para o sujeito novas construções, representações de si e, conseqüentemente, do mundo. O sujeito passa a experimentar novas

¹ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, emilyandrade140@gmail.com;

² Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, gabriellyadn@gmail.com;

³ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, renatadinizspinola@gmail.com;

⁴ Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, tmgomesalmeida@gmail.com;

⁵ Professora Orientadora: psicóloga, mestre em Psicologia pela UFPE, doutoranda em Psicologia Clínica pela UNICAP, professora substituta na UEPB, julianaafgama@gmail.com

formas de relacionar-se com o mundo e tem início a inserção no desafio da construção de seus próprios projetos de vida.

Em todo esse processo, a escola tem uma grande importância e responsabilidade. As experiências vivenciadas pelos jovens dentro do contexto escolar influenciam diretamente a construção da identidade dos mesmos. A escola deve, portanto, viabilizar oportunidades para que os jovens possam desenvolver competências referentes, por exemplo, à capacidade de lidar de forma saudável com suas emoções, gerenciamento de metas e relacionamento com o mundo através do autoconhecimento, empatia, espírito colaborativo e capacidade de adaptação a situações adversas.

Por esse motivo, o educador no contexto escolar assume um importante lugar de comprometimento com o desenvolvimento humano. O professor tem o papel de desenvolver alternativas capazes de transformar o contexto de aprendizagem em um espaço onde seja possível estimular, além do conhecimento técnico, um conhecimento voltado ao crescimento subjetivo do sujeito. Contudo, vê-se atualmente que a relação entre o professor e o aluno no contexto escolar muitas vezes caracteriza-se de forma contraditória a esse propósito.

Partindo desses tensionamentos, o presente artigo se apresenta enquanto desdobramento dos resultados encontrados em uma pesquisa realizada como exigência de avaliação do componente curricular Psicologia da Saúde, referente ao curso de Psicologia ofertado na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB.

Seguindo essa perspectiva, o objetivo se pauta na análise das estratégias que têm sido desempenhadas pelos professores no ambiente escolar do Ensino Médio nas redes pública e particular de Campina Grande/PB, e como tais práticas pedagógicas se relacionam com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos, especialmente no que diz respeito às demandas afetivas e emocionais destes.

A compreensão de competências socioemocionais trazida na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na teoria Big Five de personalidade, assim como na teoria de Aprendizagem Mediada proposta por Reuven Feuerstein serviram de aparato para análise e discussão do material obtido através das respostas dos educadores.

METODOLOGIA

A pesquisa que dá origem ao presente artigo é proveniente de um dos componentes curriculares obrigatórios do curso de Psicologia da UEPB, intitulado Psicologia da Saúde. A disciplina prevê, dentre seus objetivos, a discussão acerca da inserção do psicólogo nas

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

instituições de saúde e em diversos contextos sociais e institucionais, assim como a atuação desse profissional em equipe interdisciplinar. Isso posto, como forma de exigência avaliativa, o componente possibilitou o desenvolvimento de projetos de pesquisa e a aproximação dos alunos com os desafios inerentes à prática da psicologia nos campos em que esta se insere.

Dessa forma, atendendo aos objetivos propostos na disciplina, foi desenvolvida uma pesquisa de ordem qualitativa e quantitativa relacionando Psicologia da Saúde e o contexto educacional. A amostra alcançada consistiu no total de vinte e quatro professores que lecionam ativamente no município de Campina Grande - PB, nas séries correspondentes ao Ensino Médio, seja em escolas particulares e/ou públicas.

A coleta de dados, por sua vez, foi realizada na plataforma digital Google Forms através de um instrumento autoral composto por um questionário sociodemográfico seguido por perguntas direcionadas à relação aluno-professor e suas repercussões no desenvolvimento das habilidades socioemocionais de adolescentes. Tal processo se estendeu por três semanas entre os meses de abril e maio de 2019, tendo início portanto a análise do material coletado. Utilizou-se análise de conteúdo temática e estatística simples para analisar dados qualitativos e quantitativos, respectivamente, sendo estes últimos o foco das discussões aqui apresentadas.

1. AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As diversas e grandiosas transformações que têm marcado a atualidade fazem surgir uma nova demanda de ser social. Abed (2014, p. 6) elenca fatores como a popularização da internet e dos instrumentos de busca e redes sociais, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana como evidências que convocam um novo modelo de formação de homem.

Percebendo a escola como o ambiente que subsidia e estimula de forma direta o crescimento dos sujeitos, torna-se evidente a indispensabilidade de uma nova compreensão do ensino-aprendizagem que englobe as emoções e a socialização. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento que reúne diretrizes do MEC no tocante aos conteúdos imprescindíveis à educação escolar, surge como fator que confirma a relevância da escola no tema em questão. É previsto, portanto, que competências socioemocionais sejam desenvolvidas paralelamente aos componentes curriculares da educação básica.

A elucidação do tema parte da compreensão trazida pela BNCC, a qual afirma que:

[...] Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 8).

Sendo assim, o caminho que leva ao cumprimento efetivo e satisfatório da função da escola perpassa pelo estímulo e valorização de conhecimentos, habilidades e valores para além da transmissão de conteúdos teóricos, empregando-se uma perspectiva holística e biopsicossocial no sistema de ensino. Tendo em vista a diversidade de teorias e perspectivas que se propõem a caracterizar tais competências, levou-se em consideração para fins de pesquisa as taxonomias trazidas na BNCC, assim como a teoria Big Five de personalidade.

A Base Nacional Comum Curricular reúne em seu conteúdo variados direcionamentos que, sendo aplicados na educação básica, levam ao desenvolvimento transversal de competências gerais. São eles: capacidade de entender e explicar a realidade, curiosidade intelectual e pensamento crítico, compreensão e respeito às diferenças, comunicação e compartilhamento de ideias, tecnologia e informação, exercício da cidadania e elaboração de projetos de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação, assim como ações de ordem pessoal e coletiva.

Outra perspectiva que contribui para a compreensão das competências socioemocionais é trazida por Santos, Berlingeri e Castilho (2017) ao pontuar que:

Nas últimas décadas, manifestou-se entre os psicólogos um consenso de que os comportamentos humanos associados a traços de personalidade se agrupam em cinco dimensões - os chamados Cinco Grandes Domínios de personalidade (Big Five): Abertura a Novas Experiências, Extroversão, Amabilidade, Conscienciosidade e Estabilidade Emocional (SANTOS, BERLINGERI, CASTILHO, 2017, p. 4).

Vê-se, portanto, que as competências estabelecidas pelo MEC através da Base Nacional Comum Curricular muito se assemelham aos fatores evidenciados na teoria dos Big Five. Em ambas as colocações propostas, objetiva-se o desenvolvimento inter e intrapessoal do sujeito a partir de critérios que desempenham papel importantíssimo no amadurecimento social e emocional do indivíduo, assim como na promoção do sucesso individual e coletivo.

2. A ATUAÇÃO DOS EDUCADORES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Haja vista a primordialidade de que sejam levadas em conta as competências socioemocionais dos alunos e o apelo para que tal atitude seja tomada pelo professor, o que se

manifesta no dia a dia do contexto escolar é que a atuação do educador vai de encontro às diretrizes propostas pelo MEC. Atualmente, ainda há na prática pedagógica o ideário de educação como mera transmissão de conhecimentos, sem levar em conta o que dizem grandes nomes da educação e do desenvolvimento humano, como Piaget, Wallon e Vygotsky sobre como o saber vai além da cognição apenas.

A incessante reprodução e perpetuação desta forma de aprendizagem, em que o professor é aquele que detém o saber e o aluno está ali apenas para assimilar e reproduzir, é fruto também da formação desses docentes. É por esse motivo que, segundo Martins (2004, apud ROSIN-PINOLA & DEL PRETTE, 2014), há diversas discussões nos dias de hoje que ressaltam a importância da capacitação de professores em habilidades políticas e interpessoais. Tais autores concluem, no entanto, que levará algum tempo para que o desenvolvimento dessas habilidades seja incorporado à formação, ainda deficiente, do professor.

Nessa perspectiva, já é possível compreender que a prática pedagógica pautada apenas no ensino de conteúdos teóricos não é eficaz para a educação de pessoas, afinal, a aprendizagem não é um processo mecânico.

É neste cenário ilustrado até então, que está fundamentada a relação aluno-professor. Toda esta conjuntura acaba por tornar cada vez mais problemática, conflitante, heterogênea e distante uma relação que deveria ser baseada em respeito mútuo. O conhecimento, que deveria ser aquilo que une os sujeitos, acaba por se tornar tão somente o que mais os afasta e oprime. E é a partir da má qualidade das relações interpessoais que começam a surgir conflitos entre os atores educacionais (RODRIGUES & GARMS, 2007).

Os autores Bzuneck e Sueson Sales (2011) trazem em sua discussão a Teoria Interpessoal da Motivação, proposta por Weiner, em que “o ponto central [...] são as atribuições realizadas por pessoas significativas na vida do aluno – pais, amigos, familiares ou professores” (Weiner, 2000; 2004 apud BZUNECK & SUESON SALES, 2011, p. 308). Essas atribuições causais, feitas normalmente pelos professores, são à respeito do sucesso ou mau rendimento dos alunos, o que leva Weiner a comparar a sala de aula à um tribunal, onde o professor atua como educador e juiz, ao julgar os alunos responsáveis pelo controle de seus resultados, reforçando cada vez mais o modelo mecanicista de aprendizagem (Weiner, 2000; 2004 apud BZUNECK & SUESON SALES, 2011).

Bzuneck e Sueson Sales (2011) apontam que o modo como os alunos são julgados interfere diretamente em suas emoções e afirmam:

Assim, se na percepção do professor a causa de um mau desempenho pudesse ter sido evitada pelo aluno (por exemplo, saiu-se mal numa prova porque não estudou), o professor o considera como pessoalmente responsável pelo ocorrido e, com base nesta inferência, sentirá raiva do aluno. Esta emoção, por sua vez, acarretará reações comportamentais do professor, que incluem repreender, deixar de atender e até punir. [...] Além disso, as próprias atribuições comunicadas ao aluno geram nele respostas emocionais. Quando um professor atribuir o êxito de um aluno a seu esforço, provocará nele provável emoção de orgulho. Mas se atribuir o fracasso, a falta de capacidade, a emoção será de vergonha e humilhação. (HARELI & WEINER, 2002 apud BZUNECK e SUESON SALES, 2011, p. 308)

Com base nessas evidências, fica claro que a relação aluno-professor é de grande importância no contexto educacional e pessoal, e que possui também forte influência para o desenvolvimento das competências socioemocionais do estudante. É imprescindível que essas relações sejam positivas para que haja mais possibilidades de um bom desenvolvimento do dia a dia escolar.

Sabendo disso, surge uma demanda para que o educador adeque sua prática pedagógica à atual necessidade de que se formem sujeitos com competências e habilidades socioemocionais eficientes. Há a necessidade de uma adaptação na formação desses profissionais, para que nela haja, também, habilidades de reflexão acerca da condução de sua prática educativa.

Assim como afirmam Del Prette e Del Prette (1998), o campo das Habilidades Sociais vem sendo bastante explorado no espaço dos processos educacionais. É imprescindível que haja a atualização do professor para mediar o desenvolvimento dessas habilidades, e tal capacidade requer um conjunto de habilidades interpessoais profissionais e um pensar crítico a respeito da função social da escola na construção e desenvolvimento da subjetividade e das competências socioemocionais dos alunos.

Para que isso seja possível, Abed (2018) propõe que se mude, primeiramente, o papel do professor e que, assim como sugere Vygotsky, que este profissional ocupe a posição de mediador, tornando ativo o sujeito estudante. Acerca dos fatos apresentados, surge a indagação em relação às características e atitudes que são desejáveis ao educador para que este favoreça o desenvolvimento integral de seus alunos.

A teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada proposta pelo professor e psicólogo Reuven Feuerstein, possibilita a elucidação dessa questão. Feuerstein propõe doze critérios sobre a atuação do professor para que, ao invés de um “dador de aulas”, este se torne um mediador, alguém que com suas ações configura situações de aprendizagem significativas (ABED, 2016, p. 18).

De acordo com Turra (2007, p. 304), os doze critérios de mediação de Feuerstein são intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; sentimento de competência; controle e regulação da conduta; comportamento de compartilhar; individuação e diferenciação psicológica; conduta de busca e planificação e realização de objetivos; desafio, busca pelo novo e complexo; percepção da consciência da modificabilidade humana; escolha da alternativa otimista e, por fim, sentimento de inclusão.

É de suma importância, portanto, que o professor assuma integralmente sua função de mediador entre o aluno e os conteúdos e habilidades a serem absorvidos. Agindo em consonância com os critérios propostos, o educador reforça e desenvolve no aluno diversas das competências socioemocionais abarcadas tanto pelas determinações da Base Nacional Comum Curricular quanto na teoria dos Big Five.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre as questões que compuseram o instrumento utilizado, uma delas dirigia-se de forma específica à investigação das competências socioemocionais mais presentes na prática pedagógica dos professores respondentes. Para tanto, foram elencados sete construtos baseados na taxonomia da Base Nacional Comum Curricular e na teoria dos Cinco Grandes Fatores da personalidade. Os educadores deveriam selecionar as competências que são desenvolvidas por eles em sala de aula, sendo estes os itens listados: desenvolver a criatividade; exercitar a empatia e cooperação; promover o autoconhecimento; acolher sentimentos negativos; estimular o pensamento crítico; estimular a argumentação; trabalhar a resolução de conflitos.

A partir da análise dos resultados obtidos, constatou-se que *estimular o pensamento crítico* foi a opção mais selecionada e, portanto, a competência mais desenvolvida pelos professores em sala de aula, alcançando o percentual de 79% da amostra. Em segundo lugar, com o percentual de 66%, tem-se a *argumentação* como competência mais estimulada. Em contraposição, o construto *promover o autoconhecimento* é um dos menos predominantes na prática pedagógica dos respondentes (41%). O elemento *acolher sentimentos negativos* aparece como competência socioemocional menos desenvolvida pelos professores em sala de aula, obtendo percentual de apenas 25%.

Isto posto, percebe-se a formação de dois polos bem delimitados: de um lado, como competências mais desenvolvidas pelos educadores, estão aquelas voltadas ao potencial intelectual e cognitivo dos alunos; de outro, enquanto competências menos desenvolvidas, estão aquelas de caráter afetivo e emocional. Tal constatação permite que sejam levantadas hipóteses

acerca da perpetuação do sistema de ensino voltado à transmissão de conteúdo, no qual os agentes da educação se esquivam de questões subjetivas e reafirmam sua atuação mecanicista.

Uma vez que a visão biopsicossocial do aluno é proposta pelo próprio Ministério da Educação através da BNCC, de forma transversal e paralela ao ensino convencional, os fatos evidenciados na questão supracitada trazem à tona questionamentos sobre a formação desses educadores. Nesse sentido, Abed (2018, p. 9) pontua que:

Os professores são os grandes maestros da cena pedagógica: são eles os responsáveis diretos pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido (sem diminuir o papel dos demais), o principal desafio [...] é levar adiante um grande e profundo processo de formação dos professores para que eles possam atuar como mediadores na promoção do desenvolvimento integral de seus alunos e de si mesmos (ABED, 2018, p. 09).

Estando os docentes na linha de frente, ou seja, no contato direto com o aluno, é imprescindível que ele esteja apto e disponível para acolher e lidar com as mais diversas demandas. A perspectiva biopsicossocial deve ser fortalecida no contexto escolar para que os estudantes sejam vistos em sua integralidade, levando-se em consideração o contexto em que ele se insere, a sua história de vida e sua subjetividade, além dos atravessamentos desses determinantes na vida do aluno.

Analisando o construto *acolher sentimentos negativos* de forma isolada em outra questão do instrumento, levando em consideração o grau de importância atribuído pelos professores respondentes a esta prática em sala de aula, percebe-se que 28% consideram muito importante, enquanto 25% deles consideram extremamente importante. No entanto, é importante constatar que uma parcela representativa de 45,83% dos professores avalia o acolhimento de sentimentos negativos como uma atitude nem um pouco (12,5%), pouco (8,33%) ou moderadamente importante (25%).

Tal fato nos remete à perpetuação de um ambiente escolar voltado à transmissão de conteúdo, que negligencia os fatores do contexto e das emoções vivenciadas pelo aluno e a interferência destes no desenvolvimento integral do mesmo. Reafirma-se, portanto, que existe um receio e até mesmo um despreparo do profissional para lidar com questões que ultrapassem a dinâmica tradicional da sala de aula.

Ademais, uma das competências socioemocionais propostas por Santos & Primi (2014) na teoria dos Big Five é a estabilidade emocional (ou neuroticismo). Além de ser um indicativo de previsibilidade e consistência emocional, os autores afirmam que esse fator também pode sugerir a habilidade de lidar com emoções negativas (SANTOS & PRIMI, 2014, p. 21). Para

que tal competência seja estimulada e desenvolvida de forma plena, é necessário que os professores possam administrar também questões de ordem subjetiva dos estudantes.

Quando questionados acerca da sua disponibilidade para atender eventuais demandas pessoais/emocionais dos alunos, 54% dos professores afirmam estar muito disponíveis, enquanto 25% estão extremamente disponíveis e 21% moderadamente disponíveis. Existe, portanto, uma incongruência nas respostas quando notamos que a maioria dos respondentes está favorável a ter um espaço de diálogo sobre as questões emocionais dos alunos ao mesmo tempo em que não consideram importante acolher sentimentos negativos.

Abed (2016) propõe que:

É possível supor que os professores desejam instrumentalizar-se para essa prática, pois são eles que precisam lidar, no dia a dia da sala de aula, com situações sociais carregadas emocionalmente, que muitas vezes são bastante difíceis de serem administradas (ABED, 2016, p. 17).

Percebe-se, pois, que existe a compreensão da importância e dos benefícios que são alcançados ao tornar a escola um espaço promotor de saúde mental e bem-estar. No entanto, esse fator é atravessado pela deficiência de capacitações (seja na formação acadêmica ou de forma continuada) que preparem o professor para identificar possibilidades de desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos e para lidar com as eventuais dificuldades advindas desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este estudo buscou-se analisar quais estratégias têm sido desenvolvidas pelos professores no Ensino Médio para relacionar a prática pedagógica com o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, especialmente no que diz respeito às demandas afetivas e emocionais destes. Por meio de questões direcionadas aos professores, pudemos compreender como os profissionais da educação interpretam e atuam nesse contexto, constatando que a grande maioria compreende a importância de estimular competências necessárias para o crescimento subjetivo e social do sujeito.

Dessa forma, fomenta-se o entendimento acerca da necessidade que a formação do professor seja aprimorada e implicada com a responsabilidade de construir profissionais da educação capazes de compreender integralmente o desenvolvimento de seus alunos, considerando aspectos biopsicossociais do sujeito e os incorporando no cotidiano escolar.

Observamos, no entanto, que situações relacionadas às questões de ordem emocional dos alunos causam certo receio nos educadores. Tal constatação evidencia que, apesar de reconhecerem a importância e o papel da escola na promoção de saúde mental e bem-estar, existe uma formação deficiente no que diz respeito ao agir dos professores frente a tais demandas afetivo-emocionais.

Esperamos com esses resultados trazer contribuições positivas para a comunidade científica, bem como ampliar a discussão acerca do papel do professor no desenvolvimento socioemocional e afetivo dos estudantes. Ensejamos também encorajar reflexões nos profissionais da educação sobre sua posição frente a demandas de ordem subjetiva em sala de aula e trazer à tona questionamentos acerca de sua prática e de seu contínuo aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção Psicopedagógica**: São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <<https://is.gd/t9sMq6>>

ABED, A. L. Z. Sujeitos na Escola: em debate, o desenvolvimento das competências socioemocionais. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: v. 23, n. 144, p. 6-11. Setembro de 2018.

BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, p. 7-10, 2018. Disponível em <<https://is.gd/YvgwtT>>

BZUNECK, J. A.; SUESON SALES, K. F. **Atribuições interpessoais pelo professor e sua relação com emoções e motivação do aluno**. Psico-USF, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 307-315, set/dez 2011.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais**. Temas psicol., [S. l.], v. 6, n. 3, p. 217-229, 1998.

RODRIGUES, S. A.; GARMS, G. M. Z. **Relação professor-aluno e afetividade: reflexões wallonianas sobre o ambiente de aprendizagem e prática docente**. Série Estudos..., Campo Grande - MS, n. 23, p. 31-41, jan/jun 2007.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Inclusão escolar, formação de professores e assessoria baseada em habilidades sociais educativas.** Rev. Bras. Educ. Espec. [S. l.], v. 20, n. 3, 2014.

SANTOS, D. PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, p. 16-23, 2014. Disponível em <<https://is.gd/Ktm671>>

SANTOS, D. BERLINGERI, M. M., CASTILHO, R. B. **Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala.** Ribeirão Preto, p. 3-5, 2017. Disponível em <<https://is.gd/4uyGGZ>>

TURRA, N. C. **Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a modificabilidade cognitiva estrutural.** Revista Educere Et Educare: Revista de Educação. São Paulo: v. 2, n. 4, p. 297-310, 2007. Disponível em <<https://is.gd/IFMXmL>>