

A formação docente e o estímulo às competências socioemocionais na aprendizagem de Matemática e Ciências da Natureza.

Felipe Augusto de Mesquita Comelli¹

GDn°9 – Processos cognitivos e linguísticos em Educação Matemática

Resumo do trabalho. Competências sociais e emocionais compreendem um conjunto de habilidades de ordem variada, mas não cognitivas – embora a essas relacionadas –, como a capacidade de se colocar no lugar do outro, buscar resolver problemas de modo independente, ser flexível em situações conflituosas, ser curioso, ser persistente, ser criativo, entre outras, são essenciais para o sucesso na vida escolar e profissional. O que se propõe no presente projeto é a investigação da formação continuada e das práticas realizadas por docentes de Matemática e Ciências da Natureza na educação básica, do Município de Santos, São Paulo, durante o período de dois anos, a iniciar-se em 2017, fundamentalmente no que diz respeito ao estímulo e desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos em favor da melhoria da sua aprendizagem. Buscamos a observação da trama entre aspectos da formação do professor e o resultado dessa relação nas reflexões e ações que são estabelecidas nas práticas aplicadas nos espaços de aprendizagem – consequentemente, nos resultados cognitivos, sociais e emocionais dos alunos –, o que poderá, ao final, também levar-nos a proposições para a (re)construção de práticas que ampliem as competências aqui refletidas, tanto dos alunos quando dos professores.

Palavras-chave: competências socioemocionais; formação continuada; não cognitivo; habilidades.

Introdução

A experiência como professor na área das Ciências da Natureza, e também como coordenador pedagógico, vem reforçando uma série de questionamentos em relação às práticas e objetivos do ensino, sendo que algumas dessas inquietações e dúvidas não cessam com a rotina diária de trabalho. Ao contrário, as perguntas se avolumam e reforçam a busca de respostas por meio do estudo e da pesquisa.

Silva (2009), entre outros, nos revela que, para a prática da docência, mais do que estudar um conjunto de disciplinas na graduação, mais do que ter um saber teórico, como ocorre na formação inicial dos professores por meio dos cursos de licenciatura, é preciso uma atenção especial aos saberes práticos, às diversas variáveis que se sobrepõem no dia a dia da sala de aula. Esse estudo, assim como tantos outros (Alarcão, 2005; Di Giorgi *et al.*, 2010; Tardif, 2014; Nóvoa & Amante, 2015; Lira *et al.*, 2015), aponta, ainda, que a prática se aprende na prática, e precisa ser fruto da reflexão, ser renovada e discutida constantemente em diferentes âmbitos, como percebemos intuitivamente ao longo dos

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, e-mail: famcomelli@gmail.com, orientador: Dra. Ana Lúcia Manrique.

anos. E o saber docente é alimentado por tudo que trazemos de nossa formação acadêmica, de vida, das relações que são construídas em cada local de trabalho.

Dessa mesma, forma aconteceu no início da minha trajetória como professor, em 1997. Quando comecei a lecionar Ciências da Natureza, e mesmo mais adiante como professor de Biologia, carregava a expectativa que penso ser a existente em todos os que dão os primeiros passos nessa área: seria um bom professor e tornaria meu aluno um amante das ciências! Inexperiente no magistério e com histórico somente no desenvolvimento de pesquisas em zoologia – o mestrado na área foi iniciado antes da minha trajetória como docente –, foi necessário mudar o foco das minhas atenções, reformular os meus paradigmas. Assim, não foi difícil concluir que era preciso, entre as diversas atribuições docentes, entender mais de perto os processos pelos quais os alunos constroem e reconstroem seus saberes, a maneira pela qual incorporam às suas vidas conhecimentos que permitem que possam, na outra mão, modificá-las positivamente.

Foram se avolumando as percepções sobre a importância das atribuições que tem um professor, sobre o papel contundente na sociedade, no diferencial que exerce para aproximar os diferentes mundos sociais, a contribuição para tornar cada aluno um cidadão completo, um sujeito pleno em seu meio, um indivíduo capaz de atuar com justiça e ética, e de reivindicar uma sociedade mais igualitária. Portanto, percepções que se cristalizaram de que o papel do professor está muito além do ensino dos conteúdos ditos formais.

No final de 1999, tornei-me coordenador pedagógico, ainda que não soubesse muito bem como desempenhar a função e aquilo que essa figura tão importante realiza na formação dos professores - mais uma vez aprendi (e aprendo, ainda!) na ação, na reflexão sobre a prática, do mesmo modo que me tornei professor inicialmente sem saber muito sobre o ofício docente. Passados tantos anos desde o início do meu percurso como professor e, depois, como coordenador, observo que as dificuldades básicas e os dilemas essenciais continuam os mesmos. Por outro lado, a formação inicial e continuada dos professores modificou-se positivamente, forçadas por uma cobrança maior do mercado de trabalho e por uma revisão do papel das licenciaturas. A sociedade começou a ampliar as exigências sobre as escolas, e conseqüentemente sobre seus professores e equipes pedagógicas, para além da formação dos alunos nas competências cognitivas tradicionais, fortalecendo a discussão sobre as competências chamadas de socioemocionais.

Relacionadas a características como a persistência, estabilidade emocional, capacidade de resolver conflitos, de decidir, de corrigir, de enfrentar desafios, de inovar, de trabalhar em

equipe, de conviver com o inusitado, dentre outras presentes no aprendizado dos alunos, essas competências são também uma realidade das pesquisas e dos debates acadêmicos.

Sedimentaram-se em mim algumas percepções e preocupações em relação à importância do desenvolvimento dos saberes não cognitivos dos alunos e sobre a forma como os professores os desenvolvem em aula, quer seja de maneira intencional ou intuitiva. D'Ambrosio (1997) nos revela que o processo de ensino vai além da técnica:

Ninguém poderá ser um bom professor sem dedicação, preocupação com o próximo, sem amor num sentido amplo. O professor passa ao próximo aquilo que ninguém pode tirar de ninguém, que é o conhecimento. Conhecimento só pode ser passado adiante por meio de uma doação. O verdadeiro professor passa o que sabe não em troca de um salário, mas somente porque quer ensinar, quer mostrar os truques e macetes que conhece. (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 84).

Referencial Teórico e Justificativas

Embora não exista uma definição globalmente aceita sobre o termo “competências socioemocionais” (Taylor, 2016), é possível apresentá-las como o conjunto de habilidades de ordem variada, mas não cognitivas – embora a essas relacionadas –, como a capacidade de se colocar no lugar do outro, buscar resolver problemas de modo independente, ser flexível em situações conflituosas, ser curioso, ser persistente, ser criativo, entre outras, são essenciais para o sucesso na vida escolar e profissional.

Em seu desenvolvimento integral, enseja-se que as crianças e adolescentes tenham na escola e na sociedade os seus agentes promotores, visto que o domínio das competências sociais reflete-se na consolidação das competências profissionais, adquiridas nos processos que ocorrem dentro da família, dentro das escolas e dentro da própria profissão (Costa & Faria, 2013; Gondim *et al.*, 2014).

Para além dos resultados que os alunos possam obter durante seus anos de escola, mas, fundamentalmente no que se constituirá nas diferentes esferas do bem-estar social, o desenvolvimento de competências socioemocionais pode trazer novas perspectivas às gerações presentes e futuras (OCDE, 2014).

Contudo, há muito pela frente a se pesquisar. Entre as várias questões que vem sendo levantadas, podemos citar a preocupação a respeito de quais competências devem ser promovidas, do problema na sua avaliação como política pública, da sua redução a aspectos não relacionados às dimensões cognitivas, da forma como desenvolvê-las ou

acelerá-las, dos meios de avaliá-las e às práticas pedagógicas, e mesmo a preocupação sobre se a escola atual conseguirá potencializá-las (Costa & Faria, 2013; Santos & Primi, 2014; Smolka *et al.*, 2015).

Dissociar dessa discussão a investigação das práticas pedagógicas do professor é alijar do debate um dos elementos fundamentais que marcam a relação didática na qual, certamente, essas competências irão se desenvolver e se efetivar (Pinto, 2003). O estudo da prática do professor pode se configurar na janela que permite, além de espiar seus saberes, concepções, valores, juízos, instrumentos metodológicos, verificar sua intencionalidade e as maneiras como se processa a construção dos saberes do aluno (Silva, 2009).

Em Del Prette & Del Prette (2010) são levantadas questões referentes a aspectos pouco enfatizados na literatura sobre a interface entre habilidades sociais e competência social enquanto produtos da seleção de padrões de comportamento social ou as implicações daí decorrentes que se refletem em práticas culturais relacionadas com a qualidade de vida na sociedade contemporânea. Levantam, também, alguns dilemas, entre eles a possibilidade de que as habilidades sociais são transformadoras do ambiente social e não apenas comportamentos sociais adaptativos, exemplificando o papel das habilidades de condução de grupos e da assertividade na liderança de movimentos sociais (Del Prette & Del Prette, 2003 *apud* Del Prette & Del Prette, 2010).

Muitos são os desafios impostos por um mundo que se transforma a cada instante. Por isso, habilidades sociais e emocionais desenvolvidas parecem ser tão importantes quanto as competências cognitivas. Logo, privar qualquer ser humano do mínimo que lhe permita compreender e atuar em sua comunidade, sua cidade e para além dela, acaba por constituir-se em um ato de violência, de autoritarismo que não se coaduna com um sistema democrático de direito.

Devemos, ainda, manter uma posição crítica, e nos perguntar, quando nos deparamos com as propostas relacionados às competências que se quer desenvolver nas crianças: para que elas servem e a serviço de quem estão esses saberes? A serviço do aluno, da criança? Afinal, “O conhecimento não é neutro;” ou seja “[...] a serviço de quem estamos trabalhando?” (Vasconcellos, 1992, p.13). Em Bourdieu (1989, p.10) vemos que

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas;

para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação das distinções. Este efeito ideológico, produ-lo a cultura dominante dissimulando a função da divisão na função de comunicação: a cultura que une (intermediário de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante.

Não há como a escola ficar de “[...] costas voltadas para a sociedade nem esta para aquela. Mas também os professores não podem permanecer isolados no interior da sala de aula” (Alarcão, 2005, p.58). Se com a idade não se tem a melhoria de competências sociais de algumas crianças (Vale, 2009), é fundamental que os processos dessa necessária construção se concretizem o mais rápido possível na integração entre escola, professores e família.

É preciso romper com a visão tradicional e artificial da divisão de tarefas entre família e escola na formação das crianças em seus vários aspectos, particularmente os socioemocionais:

Classicamente, a função social e emocional era atribuída aos pais, e aos professores a função intelectual. Hoje em dia essas fronteiras encontram-se diluídas, e pais e educadores entram por vezes em conflito no que diz respeito aos sistemas de valores. Uma prevenção que realmente previna fundamenta-se numa educação emocional adequada, precoce e concertada entre pais e educadores (Vale, 2009, p.142).

É lícito, portanto, que qualquer prática ou política de ensino garanta à maioria dos alunos as ferramentas indispensáveis para exercerem plenamente seu papel na sociedade e, na essência, em igualdade de direitos e pela ação integrada de pais e educadores.

Assim

Estudar, portanto, o desenvolvimento e a aprendizagem humana, bem como suas condições de realização e possibilidades de avaliação é tarefa, sem dúvida, importante e necessária para compreender de que forma os equipamentos sociais que colaboram para formar as novas gerações podem intervir e ser melhor sucedidos na concretização de seus objetivos e na consecução das suas metas. (Smolka *et al.*, 2015, p.221)

Entretanto, não se pretende, aqui, propor o estudo do núcleo familiar, mas sim os acontecimentos que se sucedem nos espaços de aprendizagem mediados pelos professores. Se faz necessário, conseqüentemente, observar as relações didáticas que emergem a partir desse objeto, que é o conjunto de certas habilidades não-cognitivas desenvolvidas na interação professor-aluno-saberes e que são gerenciadas pelos contratos didáticos estabelecidos.

Pinto (2003, p.9) afirma que é na complexidade das relações didáticas que alunos e professores interagem com o saber, e é essa relação que tem dinamizado parte do debate sobre o ensino e a aprendizagem. E ainda, que essas relações são gerenciadas por um contrato didático que precisa ser compreendido em sua concepção. A autora, em referência a pesquisadores da didática da Matemática, discute que

[...] em toda situação de ensino há um contrato didático implícito que vai se constituindo à medida que são efetivadas as responsabilidades recíprocas do professor e do aluno na gestão dos saberes. Ao longo do curso, ou do programa, as relações com o saber vão apresentando determinadas características, evoluindo ou transformando-se em rotinas. São, justamente, as interações estabelecidas entre professor, aluno e saber que marcam toda a complexidade da relação didática. A função de um contrato é gerir essas relações, não as engessando, mas fazendo-as progredir, colocando-as em tensão, por meio de uma série de rupturas. Essa mobilidade do contrato é que irá permitir, aos atores envolvidos, efetivar seus papéis de aprendizes e produtores de conhecimento. O motor do contrato didático é, portanto, a relação didática mantida com o saber.

As relações didáticas, por conseguinte, os contratos didáticos constituídos, estão vinculados ao contexto do espaço onde ocorrem, a formação docente e à vida dos alunos, nos remetendo à necessidade da compreensão da construção do *ser professor*, visto que é este ator que deve ter a capacidade de provocar, desafiar, ajudar os alunos a construir a autonomia para a elaboração do conhecimento (Vasconcellos, 1992; Silva, 2009).

Estamos de acordo com Silva (2009, p.13), quando levanta a hipótese de que “os saberes práticos são aprendidos na prática do ofício e não na universidade, onde se aprende a imprescindível teoria para o aprendizado da prática.” É, portanto, “[...] no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada.” (Libâneo, 2001, p.35). É a prática, em suas linhas e entrelinhas, que demonstra as ideias, concepções e ações do professor, refletindo sua formação passada e presente.

Falamos de investigar a formação, mas imaginamos também contribuir com a formação em um processo de retroalimentação porque também acreditamos que

A formação constitui, sem dúvida alguma, um dos elementos básicos do desenvolvimento profissional de qualquer profissão e, naturalmente, dos Professores e constitui um importante instrumento para a qualidade do ensino. Proporcionar formação que desperte e desenvolva as competências emocionais nos profissionais de educação e fornecer-lhes ferramentas que lhes permitissem aumentar, por sua vez, essas competências aos seus discentes. (Coelho, 2013, p.66).

Em Chacón (2003), encontramos que a abordagem no currículo de fatores afetivos e crenças sobre a natureza da matemática; o autoconceito do aluno como aprendiz de

matemática; a matemática como conhecimento cultural; a interação entre cognição e afeto, entre outros aspectos, repercutem em melhora considerável nas competências emocionais. A autora argumenta sobre o modo como as emoções interferem no modo como os alunos podem lidar com a matemática, apontando que as reações podem mostrar-se em “rajadas”, desencadeando condutas de resistência e repúdio à matemática:

“...quando a atividade os faz lembrar da situação vivida, quando se deparam com determinados conteúdos matemáticos com os quais tiveram problemas, quando a figura do professor os faz lembrar situações negativas anteriores ou quando a concepção da matemática não coincide com a concepção “mecanicista” que interiorizaram” (Chacón, 2003, p. 123).

De modo coerente com o exposto, o que se propõe no presente projeto é a investigação das práticas realizadas por docentes de Matemática e Ciências da Natureza na educação básica, fundamentalmente no que dizem respeito ao estímulo e desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos em favor da melhoria da sua aprendizagem. Buscamos, a observação da trama entre aspectos da formação continuada do professor, e o resultado dessa relação nas reflexões e ações que são estabelecidas nas práticas aplicadas nos espaços de aprendizagem – consequentemente, nos resultados cognitivos, sociais e emocionais dos alunos –, o que poderá, ao final, também levar-nos a proposições para a (re)construção de práticas que ampliem as competências aqui refletidas, tanto dos alunos quanto dos professores.

Mais, começamos a nos perguntar quais seriam as estratégias relevantes para os docentes desenvolverem as competências socioemocionais em seus alunos. Por exemplo, será que incentivar nas escolas a criação de grupos de aprendizagem que transmitam a sensação de segurança e apoio, que promovam uma cultura e um modelo de excelência e de valorização do esforço, que encorajem o *feedback* contínuo e preparem os alunos para fazer argumentações sólidas, para aprenderem em níveis elevados, como propõe o documento Character Education Partnership (2008) é um caminho adequado? Ou o proposto pela pesquisa de Elias *et al.* (2003), centrando argumento em três pontos? Quais sejam: a necessidade de preparar profissionais com um conjunto de habilidades necessárias para liderar os esforços de ampliação dos projetos socioemocionais na escola, dar mais importância para uma perspectiva de investigação-ação, e, por último, a necessidade de documentar melhor as histórias de inovação para que detalhes contextuais possam enriquecer a compreensão do que é necessário para ter sucesso em projetos dessa ordem.

O desenvolvimento do presente projeto se justifica na medida em que, certamente, existem muitas lacunas na compreensão do papel das competências socioemocionais para a aprendizagem de matemática e ciências da natureza, na forma de desenvolvê-las, nas circunstâncias nas quais professor e aluno interagem produtivamente para sua construção, nas concepções relativas ao assunto, nas propostas e maneiras de sua avaliação, entre outras. Pretende-se, por conseguinte, contribuir para que se amplie o conhecimento nessa área, e com o conjunto dessas informações, buscar a aproximação do saber acadêmico às necessidades da sociedade, particularmente na esfera escolar, no núcleo das relações didáticas, fornecendo subsídios para a transformação das práticas de ensino, logo, para uma formação mais ampla e cidadã dos alunos.

Problemática, questão de pesquisa e objetivos

O presente projeto tem como proposta o estudo da formação continuada e das práticas de docentes de Matemática e Ciências da Natureza relacionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais em alunos da educação básica, visando uma aprendizagem mais significativa, do Município de Santos, São Paulo, durante o período de dois anos, a iniciar-se em 2017.

Segundo Abed, (2013) em estudo realizado para a UNESCO sobre a temática não cognitiva, um dos requisitos para que diretrizes voltadas às competências socioemocionais sejam aplicadas nas escolas é a formação de professores.

Buscaremos por meio de tal investigação, elementos que nos permitam responder à seguinte questão de pesquisa: quais caminhos deverão ser trilhados na formação dos professores para a possível transformação da prática em sala de aula em favor do desenvolvimento de competências socioemocionais nos alunos, visando uma aprendizagem significativa?

Metodologia

A pesquisa que pretendemos desenvolver se efetivará por meio da abordagem qualitativa com a utilização de uma modalidade teórico crítica do problema que pretendemos investigar.

A pesquisa qualitativa é marcada fundamentalmente pela compreensão, pelas razões e sentidos que os sujeitos dão às suas práticas, assim como institui a análise dos fenômenos no seu contexto social, antropológico e histórico. Além disso, reconhece a existência de uma relação direta entre o sujeito e o objeto de investigação, ou seja, o

pesquisador como sendo parte integrante do processo de conhecimento, dedica-se à análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações no meio ecológico em que constroem suas vidas, à compreensão do sentido dos seus atos e das decisões dos atores sociais. Nesse sentido, seguiremos a visão de Lüdke e André (1986).

Utilizaremos a teoria crítica (Denzin e Lincoln, 1994 *apud* Aires, 2011) como paradigma na investigação, por se tratar de uma abordagem onde o pesquisador tem um envolvimento, uma obrigação com o objeto da pesquisa; também por evidenciar um compromisso social, sendo esse compromisso o ponto de partida e de chegada da pesquisa, ao analisar e levar a compreensão das raízes do fenômeno não existindo espaço para a neutralidade.

Relacionando os pressupostos da pesquisa qualitativa anteriormente expostos, com o objeto de nossa investigação – formação e a prática de docentes de Matemática e Ciências da Natureza – temos a intenção de, inicialmente, contextualizar historicamente esse objeto de estudo, enfatizando a ligação entre os conceitos de competências socioemocionais e de aprendizagem em Matemática e Ciências da Natureza, sua relação com o objeto de estudo e os seus reflexos nas relações didáticas que se estabelecem.

Como procedimentos de pesquisa utilizaremos entrevistas abertas e também questionários fechados como forma de obter informações e dados a serem categorizados e analisados posteriormente. A coleta de dados poderá contribuir para a exploração do significado das experiências vividas pelos indivíduos em seu cotidiano, como as percebem e as descrevem, e, ao final, extrair tanto os significados expressos, quanto os significados que estão imersos na vida e na linguagem habitual dos atores sociais, já que pressupõe contatos partilhados com os indivíduos que experienciam o fenômeno sob investigação. Além disso, serão realizadas observações diretas de aulas, para se verificar as estratégias, intervenções, questionamentos, concepções dos professores, o que permitirá, também, examinar a relação didática. A observação direta servirá, além de fonte de informação, de parâmetro para análise dos discursos das entrevistas e dos dados obtidos, permitindo um exame mais claro da relação entre discurso e prática.

Após uma análise reflexiva sobre os dados, e sobre quais condições e com qual motivação descreveram suas experiências, as informações serão transformadas em categorias ou conceitos a partir dos quais será possível compor uma análise crítica da experiência investigada e atribuição dos significados encontrados para o problema da pesquisa.

Referências

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: Ministério da Educação e Cultura – Conselho Nacional de Educação, 2014.
- AIRES, L. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.** Lisboa: Universidade Aberta, 2011.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2005.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Lisboa: Difel, 1989.
- CHACÓN, I. M. G. **Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Character Education Partnership. Performance values: Why they matter and what schools can do to foster their development. **Character Education Paternsip**, Washington DC, 2008.
- COELHO, M. G. **O crescimento emocional beneficia a supervisão pedagógica?** 127 f. Dissertação - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, 2013.
- COSTA, A.; FARIA, L. Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 4, p. 407-424. 2013.
- D'AMBRÓSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** São Paulo: Papirus, 1997.
- DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Revista perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 104-115. 2010.
- DI GIORGI, C. A. G. et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivo.** São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2010.
- ELIAS, M. J. et al. Implementation, sustainability, and scaling up of social-emotional and academic innovations in public schools. **School Psychology Review**, v. 32, n. 3, p. 303-319. 2003.
- GONDIM, S. M. G.; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C. A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Rev. Psicol., Organ. Trab.**, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 394-406. 2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola.** Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIRA, F. L. C.; MESQUITA, I. M.; SILVA, R. P. Formação de professores no Brasil: uma abordagem histórica. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional.** 2015. v. 8, n. 1.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

NÓVOA, A.; AMANTE, L.. Em busca da Liberdade: A pedagogia universitária do nosso tempo. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, v. 13, n. 1, p. 21-34. 2015.

OCDE. **Promovendo competências socioemocionais para o progresso social no Rio de Janeiro**. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico. **Diálogo Educacional**, n. 10. 2003.

SANTOS, D.; PRIMI, R. **Desenvolvimento socioemocional e aprendizado escolar: uma proposta de mensuração para apoiar políticas públicas**. Relatório sobre resultados preliminares do projeto de medição de competências socioemocionais no Rio de Janeiro. São Paulo: OCDE, SEEDUC, Instituto Ayrton Senna, 2014.

SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: UNESP/Cultura Acadêmica, 2009.

SMOLKA, A. et al. O PROBLEMA DA AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS COMO POLÍTICA PÚBLICA: EXPLICITANDO CONTROVÉRSIAS E ARGUMENTOS. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, p. 219-242. 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes Limitada, 2014.

TAYLOR, E. Investigating the Perception of Stakeholders on Soft Skills Development of Students: Evidence from South Africa. **Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning**, v. 12, p. 1-18. 2016.

VALE, V. Do tecer ao remendar: os fios da competência socio-emocional. **Exedra: Revista Científica**, n. 2, p. 129-146. 2009.

VASCONCELLOS, C. S. Metodologia dialética em sala de aula. **Rev Educ AEC**, v. 21, n. 83, p. 28-55. 1992.