e construção da identidade.

Os critérios de organização apontados trazem uma reflexão sobre o como é necessário pensar o espaço de uma instituição escolar para a educação infantil, focando um olhar criterioso que não prive a criança de seus direitos primordiais, sendo acolhida num espaço seguro, aconchegante, adequado á quantidade de crianças; equipada com materiais e brinquedos propiciadores de uma exploração que gere aprendizado, e principalmente convivendo com adultos que visem cotidianamente á forma de pensar, agir, se desenvolver e de aprender das crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; WAJSKOP, G. Creches: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 2004.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER. G. E. (Orgs). Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. Aprender e ensinar na educação infantil.

CARVALHO, M. I. C. e RUBIANO, M. R. B. Organização do Espaço em Instituições Pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. (org). Educação Infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001, p. 107-130.

FERRAZ, B e FLORES, F. Espaço atraente: espelho de valores. Revista criança do professor de educação infantil. N. 33. Dezembro de 1999. p, 34.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na Educação Infantil. In ZABALZA. M.

A. (org). Qualidade em educação infantil. Porto: Alegre: Artmed, 2001. p. 229-281.

GALVÃO, I. HENRI WALLON: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.

17. Ed. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 2008.

KISHIMOTO, T. M. (org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LE BOULCH, J. Educação Psicomotora. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. ZABALZA, M. A. (org.) Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed. RODRIGUES, M. O desenvolvimento do Pré-escolar e o Jogo. São Paulo: 2001

SMOLE, K. C. S. A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOSTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL

RENATA ALVES DE SOUZA GROSSI

RESUMO

As crianças tendem a se concentrar em si mesmas e no mundo ao seu redor. Eles estão trabalhando muito para apren-

der e descobrir como seu ambiente pode ajudá- los a aprender, desenvolver e imaginar. Eles estão focados em como podem dar sentido ao mundo ao seu redor e relacioná-lo com eles mesmos. À medida que as crianças crescem, espera-se que desenvolvam habilidades que lhes permitam interagir de forma mais ampla. Para fazer isso, as crianças em idade escolar devem sair de seu próprio mundo e levar em consideração as emoções, culturas e perspectivas de outras pessoas. O tema da convivência escolar ganhou visibilidade muito significativa e se tornou um tema prioritário na agenda da política educacional. Da mesma forma, verifica-se que existe um grupo importante de alunos insatisfeitos com o clima escolar e com as formas de atuação dos professores e que existe um baixo nível de diálogo entre as instituições de ensino e as famílias.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente; Emoções; Habilidades.

INTRODUÇÃO

Aprofundando-se nos aspectos que regulam atualmente as escolas, Litichever (2012) explora aqueles que estão incluídos nas normas de coexistência, a fim de identificar a existência de um marco regulatório compartilhado. Dentre os resultados, indica que as normas estão relacionadas à aparência, aquelas relacionadas à pontualidade; aquelas que se referem ao cuidado da instituição; aquelas que se referem ao respeito pelos símbolos nacionais ou rituais escolares; aquelas que enfocam questões mais específicas do processo de ensino-aprendizagem e, por vezes, também são explicitadas regras que procuram regular o relacionamento com os outros. Nesse sentido, conclui que seria desejável que essas diretrizes refletissem a necessidade de ensinar a convivência no ambiente escolar e social.

As ideias expressas por Litichever (2012) reforçam o interesse atual na área do ensino em geral para o alcance de objetivos educacionais de alto nível, visando a formação integral dos alunos; isto é, tanto em suas dimensões intelectuais quanto afetivas. Portanto, a relevância do desenvolvimento emocional é enfatizada a fim de contribuir para o seu bem-estar e equilíbrio afetivo. Diante disso, é necessário dar continuidade a ações para que haja pesquisas que abordem o desenvolvimento socioafetivo dos alunos e os fatores que o favorecem.

Nessa linha, Martínez-Garrido e Murillo (2015) exploram alguns fatores educacionais que impactam no autoconceito dos alunos, identificando cinco aspectos: a experiência docente, a avaliação da aprendizagem, a metodologia de ensino, atenção à diversidade e maximizar o uso de tempo na sala de aula.

Da mesma forma, Garrido Natarén e Gaeta González (2016) destacam a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem dos alunos e no desenvolvimento socioemocional que esse processo acarreta; insistindo que para isso é necessário aprofundar o estudo dos estados socioemocionais do professor para que os profissionais docentes possam funcionar adequadamente em sala de aula. Nesse sentido, apontam para a importância de desenvolver a capacidade de perceber emoções; para acessar, gerar e usar emoções para ajudar o pensamento e para

regular as emoções a fim de promover o crescimento emocional e intelectual.

Gaeta González e Martínez Otero-Pérez (2017) apresentam algumas reflexões e experiências empíricas em relação ao desenvolvimento emocional em diferentes contextos educativos. Entre suas contribuições apontam a adolescência como uma fase de fragilidade emocional em que a educação da afetividade é fundamental, uma vez que as mudanças biológicas, cognitivas, psicossociais e emocionais constituem um enredo complexo que nos permite compreender melhor o porquê na busca de uma nova identidade, é comum o adolescente mudar de humor, vivenciar emoções intensas ou testar constantemente os limites como forma de reafirmar sua independência e autonomia. Dessa forma, essa etapa se apresenta como uma oportunidade de educar emocionalmente os adolescentes, evitando comportamentos destrutivos e suas consequências danosas.

Os educadores que sistematicamente colocam limites às crianças e dizem como elas se devem comportar, sem explicarem o porquê desse comportamento, transmitem unicamente que o bom comportamento radica na aceitação das ordens e da autoridade. Por outro lado, as crianças a quem não são postos limites podem ser levadas a pensar que apenas os seus desejos determinam o que é o comportamento adequado (VALE, 2009, s/p).

Márquez Cervantes e Gaeta González (2018) defendem que para o aluno desenvolver plenamente sua dimensão afetiva é imprescindível ter um "educador emocional". O professor, além de possuir o conhecimento da matéria a ser ministrada, deve ser capaz de transmitir uma série de valores aos seus alunos, trabalhar nos processos que facilitem a tomada de decisão responsável e ser uma figura mediadora. Ou seja, deve ser um exemplo a seguir, uma vez que os alunos passam grande parte da infância e da adolescência em sala de aula, períodos em que ocorre principalmente o seu desenvolvimento emocional.

A prática da educação afetiva implica, portanto, conceber programas a partir de um referencial teórico; e para colocá-los em prática, ter um corpo docente bem preparado e bem preparado. Para isso, é importante que o professor se torne um modelo de enfrentamento emocional, habilidade empática e resolução reflexiva de conflitos interpessoais, como fonte de aprendizagem para seus alunos. Em virtude do exposto, o desenvolvimento emocional requer um trabalho contínuo que começa na infância, se desenvolve na adolescência e se define na idade adulta, razão pela qual requer pessoal de educação emocional que, por sua vez, é um modelo de enfrentamento emocional e habilidades interpessoais.

A este respeito, Márquez-Cervantes e Gaeta-González (2018) destacam a importância da promoção do trabalho docente em sala de aula para o reconhecimento das emoções e o fortalecimento de relações interpessoais positivas entre os alunos; bem como a tomada de decisão responsável. Dessa forma, o ambiente de sala de aula configura-se como um espaço ideal de socialização emocional, onde os professores com suas atitudes e comportamentos constituem a principal referência.

O clima na sala de aula tem uma influência significativa na atitude do professor e dos alunos em relação ao ensino e

à aprendizagem. Um clima de confiança e respeito mútuo favorece tanto o desenvolvimento dos alunos como a atividade docente. Alguns dos comportamentos específicos dos professores para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem são: promover atitudes positivas dos alunos em relação ao tema a ser abordado, manter expectativas positivas em relação aos alunos apesar das possíveis dificuldades, oferecer apoio e incentivo aos que têm dificuldades, enfrentar com calma o possível os incômodos que podem surgir em sala de aula, transmitem preocupação pessoal com cada aluno e sua aprendizagem e promovem a confiança dos alunos entre si, entre outros.

Assim, estes últimos devem desenvolver, por sua vez, habilidades emocionais para identificar, compreender e regular as próprias emoções, uma vez que estas têm mostrado impacto nos processos de aprendizagem, na saúde física, na qualidade das relações interpessoais e no desempenho acadêmico do aluno, bem como no desempenho laboral do corpo docente.

Paralelamente ao que foi dito, é necessário que existam canais de comunicação e ação articulada entre o corpo docente, as mães e os pais de família, para que o trabalho realizado tenha continuidade, pois, como já indicamos, o educativo e os contextos familiares são os principais protagonistas na educação emocional de crianças e adolescentes.

Se partirmos da ideia de que os ambientes familiar e escolar são os que mais influenciam no desenvolvimento do indivíduo e em seu processo educacional, faz-se necessária a colaboração coordenada desses atores na formação de crianças e adolescentes. A falta de um trabalho conjunto entre as famílias e o campo educacional pode fazer com que nossa sociedade gere pessoas frustradas, violentas e irresponsáveis, vítimas de vícios e insegurança. Por isso, é fundamental fortalecer o desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes para facilitar sua transição para a vida adulta com equilíbrio e satisfação.

A IMPORTANCIA DO AFETO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM

À medida que a pesquisa científica sobre o conhecimento, o desenvolvimento e a aprendizagem avançam em ritmo rápido, favorece a oportunidade de moldar práticas educacionais mais eficazes. Tirar proveito desses avanços, no entanto, requer a integração de percepções em vários campos - desde as ciências biológicas e neurociências até a psicologia, sociologia, ciências do desenvolvimento e da aprendizagem - e conectá-los ao conhecimento de abordagens bem-sucedidas que estão surgindo na educação.

Pino (2000, p. 128) ressalta que os fenômenos afetivos definem o modo de ser do ser humano:

Os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser no mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes à seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências

que elas evocam (...). São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo (idem, p. 130-131).

Os principais insights da ciência da aprendizagem e desenvolvimento são que o cérebro e o desenvolvimento de inteligências e capacidades são maleáveis, e o desenvolvimento do cérebro é um processo dependente da experiência, que ativa as vias neurais que permitem novos tipos de pensamento e desempenho. Em função das experiências, o cérebro e as capacidades humanas crescem ao longo de todo o continuum de desenvolvimento e em todo o espectro de desenvolvimento (físico, cognitivo, afetivo) de maneiras interativas.

O que acontece em um domínio influencia o que acontece em outros. Por exemplo, as emoções podem desencadear ou bloquear o aprendizado. As emoções e os contextos sociais moldam as conexões neurais que contribuem para a atenção, concentração e memória, para a transferência e aplicação do conhecimento. Compreender como os processos de desenvolvimento se desdobram ao longo do tempo e interagem em diferentes contextos pode contribuir para designs mais favoráveis aos ambientes de aprendizagem.

Além disso, as tendências gerais de desenvolvimento são modificadas pelas interações entre aspectos únicos da criança e seus contextos de família, comunidade e sala de aula. Como resultado, as crianças têm necessidades e trajetórias individuais que requerem instrução e apoios diferenciados para permitir um crescimento ideal em competência, confiança e motivação.

(...) O afeto que inspira a nossa pedagogia, tomado em seu sentido supino, é, além de um sentimento de alma elevada, índole, mas exaltada, em consonância com a Justiça Social, como uma estratégia de uma estratégia política, igualmente compreendida na sua sobrevivência para o indivíduo, povos e nações. Os seres humanos – portanto, os cidadãos, entre eles os esperançosos jovens – são muito mais do que um saco de carne, ossos, músculos, nervos, sangue. Amam e sofrem. Sonham, desejam, constroem, frustram-se e, apesar de tudo, prosseguem, vão em frente... Merecem, além de leis, respeito para que elas jamais constituam obscuros privilégios, e possam ser cumpridas em benefício de todos (...). (PERIOTTO, 2009, p.22)

Uma implicação central para os educadores é que esse sistema de desenvolvimento integrado e dinâmico é otimizado quando todos os aspectos do ambiente educacional dão suporte a todas as dimensões do desenvolvimento infantil. Isso exige uma abordagem profundamente integrada à prática que apoie toda a criança em escolas e salas de aula que funcionem de forma coerente e consistente para construir relacionamentos fortes e comunidades de aprendizagem; apoiar o desenvolvimento social, emocional e cognitivo; e fornece um sistema de suporte conforme necessário para um desenvolvimento saudável, relacionamentos produtivos e progresso acadêmico. Esta abordagem holística deve necessariamente se conectar com contextos familiares e comunitários: desenvolvendo parcerias fortes e respeitosas para compreender e construir sobre as experiências das crianças.

O DESAFIO DE ENSINAR

Quando se aborda o assunto ensino e aprendizagem no âmbito escolar, se refere a um processo diferenciado da forma de como se ensina e aprende em casa, com a família ou amigos, no ambiente em que se vive, com brinquedos e meios de comunicação.

A escola tem um modo específico e especial de organizar e propor situações para que ocorra a aprendizagem de determinados conteúdos culturais. A questão central da escola é o ensinar. Para que uma aprendizagem ocorra é necessário um bom planejamento, sustentado no trabalho coletivo dos educadores. De cada professor é exigido preparo profissional que garanta o saber e o saber-fazer, ou seja, domínio do conteúdo e da metodologia de ensino.

Se o professor não tiver o domínio do conteúdo não será capaz de selecionar, sequenciar e dosar o que vai ensinar, não consegue flexibilidade na escolha e no emprego de caminhos seguros para promover a aprendizagem em sala de aula. A metodologia de ensino que o professor adota é exclusivamente própria de como o mesmo trata o ensino, como é seu posicionamento e sua atitude diante do processo. O professor que entende a educação como prática social, transformadora e democrática trabalha com seus alunos na direção da ampliação do conhecimento, vinculando conteúdos de ensino à realidade, escolhendo procedimentos que assegurem a aprendizagem efetiva. Sabendo que conhecimento, desenvolvimento e aprendizagem são processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação, o professor privilegia conteúdos significativos e integra ao trabalho em sala de aula situações desafiadoras, problematizadoras, prevendo interações com os alunos e deles entre si, e com o conhecimento.

É importante ressaltar que a atuação docente pode ou não promover a aprendizagem dos alunos. Quando o professor reconhecer importância de envolvê- los, mobilizar seus processos de pensamento, explorar todas as dimensões e oportunidades de aprendizagem, fizer ou refizer percursos, criar e renovar procedimentos e olhar seu grupo-classe a partir de suas próprias características, estará propiciando aprendizagem.

Modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já faz parte de sua formação anterior. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro. Muitas vezes o professor pensa mais adiante, mas ainda repete em sala de aula o que viveu como aluno.

Para os educadores é sempre possível e necessário prever e organizar as situações de aprendizagem, mas nem sempre pode se prever a maneira de conduzir uma aula ou um processo de estudo. Aquilo que se mostrou mais eficaz numa situação, pode não surtir o mesmo efeito em outra.

Não há modelos gerais, aplicáveis em qualquer situação, pois cada sala de aula é única: cada professor é diferente, os alunos não são iguais nem podem ser idealizados. Cada um tem sua história, trajetória escolar, pontos de vista e estilos cognitivos diferentes. Além disso, não se pode esquecer das condições do ambiente em que ocorrem as interações e a aprendizagem. Estas tornam singular o trabalho com cada grupo-classe: a atividade do professor não deve se repetir sempre, sem novidades ou desafios.

Os interesses que as crianças manifestam no cotidiano dão vida ao currículo. Conciliar esses interesses com os objetivos das atividades planejadas é um grande desafio; fazer com que cada situação de ensino seja uma experiência nova, é o que dá, ao trabalho de cada professor, um sabor original e único.

Não é possível então, padronizar práticas pedagógicas. Mas sempre é interessante refletir sobre elas. Os procedimentos adotados em uma determinada situação costumam revelar caminhos que são frutos da criatividade do professor e mostram maneiras originais de desencadear a aprendizagem, compatíveis com a concepção de educação que o professor adote.

O currículo escolar compõe-se de conteúdos sequenciados, articulados, selecionados pela escola como sendo os mais significativos nas diversas áreas do conhecimento. Tais conteúdos são apresentados em situações de ensino especialmente preparadas pelo professor, levando em conta as características e necessidades dos alunos.

Em geral, as situações de aprendizagem são desencadeadas a partir de questões já selecionadas e programadas no currículo. Podem ter união com um fato que desperte o interesse da classe, ou por um assunto que se revele oportuno.

Uma boa forma para decidir e verificar a relação entre as questões novas e o que já foi programado: se forem possíveis entradas para algum assunto, se exemplificam e ampliam a abordagem de outro, se permitem integrar conteúdos de diferentes áreas. É bom deixar claro que todo programa deve ser flexível para permitir novos arranjos ao longo de sua execução.

Quando o momento não é oportuno porque há outro tema sendo estudado, é interessante identificar, junto com a classe, o que está provocando interesse para uma futura exploração. Podem aparecer, então, assuntos que não tenham relação imediata com o que foi programado. Se forem situações significativas para os alunos, será possível fornecer algumas explicações através de leitura, discussão ou vídeo e retomar o estudo em andamento.

O tempo de abordagem dos assuntos não previstos pode ser maior ou menor, dependendo das possibilidades que apresentem para desencadear ou enriquecer o estudo dos conteúdos curriculares.

Na relação ativa com o novo, o contato com várias fontes, as explicações do professor, as discussões em grupo ou outras atividades devem permitir ao aluno entender, localizar e relacionar informações, tirar conclusões, ampliar sua compreensão, ou seja, apropriar-se dos conteúdos culturais básicos, com isso o aluno estará aprendendo a aprender para encontrar sozinho o caminho para outras aprendizagens.

O professor tem que levantar hipóteses, dando dicas para que o aluno consiga concluir o seu pensamento sozinho, claro que da sua forma, pois só assim ele vai conseguir construir o seu próprio conhecimento e se apropriar daquilo que ele mais deseja e gosta.

A CRIANÇA E O INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A infância é considerada a fase das descobertas, onde tudo se aprende com

facilidade. Uma fase rica que se bem trabalhada possibilitará uma infinidade de aprendizados significativos para a construção de um sujeito íntegro e preparado para agir em sociedade.

Tendo em mente que cada ser humano tem ritmos e maneiras diferentes de desenvolvimento para andar, falar, brincar, comer, ler e escrever. Pode-se concluir que a educação deve ser voltada para tais perspectivas, considerando as múltiplas dimensões e entendendo o desenvolvimento como um processo contínuo.

Em síntese, podemos dizer que o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal / intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (cientifica e pedagógico / educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO, PIMENTA, 2002, p.44)

A concepção de criança que temos hoje, como um ser humano, sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar, dentro de uma determinada cultura, com direitos e deveres; é muito recente e veio sendo construída ao longo da história de forma heterogênea. Para Rousseau (1712-1778), apud Elias (2000, p. 30): "A criança não é um adulto em miniatura, tem sua própria história, é um ser concreto e real, que desde cedo já constrói suas experiências próprias".

Dessa forma, a criança foi desempenhando diferentes papéis nas sociedades e seu desenvolvimento tornou-se foco de pesquisas.

A palavra criança era entendida como falta de idade, maturidade ou de adequada integração social. Portanto essa definição está longe de ser apenas o fator da idade, pois está associada a determinados papéis e desempenhos específicos e esses papéis dependem estreitamente da classe social que a criança pertence.

Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas se diferenciam dependendo da posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Se essa inserção social é diferente, fica impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

A infância tem sido encurtada e o processo de transformação em adulto ocorre mais cedo. A brincadeira, tão importante para saúde mental do ser humano, é abandonada ou colocada em segundo plano. Muitas vezes, a criança é precocemente submetida a situações estruturadas e levada a cumprir tarefas para alcançar um desempenho que é esperado dela. O processo de aprendizado, que deveria ser estimulante, muitas vezes se torna maçante. Isso acaba comprometendo sua espontaneidade e reduzindo a possibilidade de ela encontrar sua vocação e descobrir seu próprio jeito de ser. (ZATZ; ZATZ; HALABAN: 2006, p.15)

No Brasil, “é considerado criança, todo e qualquer indivíduo que tenha entre zero e doze anos” (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990).

A ideia de infância não existiu sempre e da mesma forma. Ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que muda a inserção e o papel social desempenhado pela criança na comunidade. Este conceito de infância é determinado pela modificação das formas de organização da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em padrões de desenvolvimento infantil e em pesquisas de prevenção, uma nova geração de programas de desenvolvimento social e emocional está sendo usada em milhares de escolas. Os educadores de hoje têm uma perspectiva renovada sobre o que o bom senso sempre sugeriu: quando as escolas atendem sistematicamente às habilidades sociais e emocionais dos alunos, o desempenho acadêmico das crianças aumenta, a incidência de comportamentos problemáticos diminui e a qualidade das relações em torno de cada criança melhora. E os alunos se tornam os membros produtivos, responsáveis e contribuintes da sociedade que todos nós desejamos. Talvez a redescoberta mais importante seja que trabalhar em salas de aula e escolas onde as habilidades sociais e emocionais são ativamente promovidas é divertido e gratificante. À medida que permitimos a humanidade, decência e infantilidade dos alunos (e de nós mesmos,

Assim, a educação social e emocional às vezes é chamada de peça que falta-va, aquela parte da missão da escola que, embora sempre próxima do pensamento de muitos professores, de alguma forma os escapou. Agora, o evasivo se tornou o centro, e as oportunidades para remodelar a escolaridade estão sobre nós.

A competência social e emocional é a capacidade de compreender, gerenciar e expressar os aspectos sociais e emocionais da vida de uma pessoa de maneiras que permitem a gestão bem-sucedida das tarefas da vida, como aprender, formar relacionamentos, resolver problemas cotidianos e adaptar-se às demandas complexas de crescimento e desenvolvimento. Inclui autoconsciência, controle da impulsividade, trabalho cooperativo e cuidado consigo mesmo e com os outros. A aprendizagem social e emocional é o processo pelo qual crianças e adultos desenvolvem as habilidades, atitudes e valores necessários para adquirir competência social e emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, Para quê?. 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LITICHEVER, L. O que é regulamentado nas escolas hoje? Uma olhada nas prescrições dos regulamentos de coexistência. Revista Ibero-americana de Educação. 2012.

MARTÍNEZ-GARRIDO, C. & MURILLO, F. 2015. Desenvolvimento do autoconceito dos alunos na escola: um estudo dos fatores associados. In AIDIPE (ed.). Investigue com e para a sociedade, 2, 911-921. Cádiz, Espanha: Bubok. Disponível em: http://aidipe2015.aidipe.org. Acesso em 9