



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
Instituto de Educação/UFRRJ
Programa de Pós-graduação em Educação Física
Campus de Seropédica – Rio de Janeiro

FLÁVIO MONTEIRO

**CAMINHOS PARA O APRENDIZADO
SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR**

SEROPÉDICA, RIO DE JANEIRO
2024



FLÁVIO MONTEIRO

CAMINHOS PARA O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins

SEROPÉDICA – RIO DE JANEIRO
2024



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

M772c

Monteiro, Flávio, 1978-

Caminhos para o Aprendizado Socioemocional nas aulas de Educação Física Escolar / Flávio Monteiro. - Niterói, 2024. 165 f.: il.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto de Educação, 2024.


1. Socioemocional. 2. Educação Física. 3. Emoções. 4. Aprendizagem. I. Martins, Rodrigo Lema Del Rio, 1984, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/Instituto de Educação III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/UFRRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF/UFRRJ


FLÁVIO MONTEIRO

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Física Escolar.


DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/02/2024

Documento assinado digitalmente
 **RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS**
Data: 24/04/2024 19:24:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


Rodrigo Lema Del Rio Martins. Dr. UFRRJ
(Orientador - ProEF)

Documento assinado digitalmente
 **RICARDO DE ALMEIDA PIMENTA**
Data: 29/03/2024 22:25:03-0300
CPF: ***.732.208-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Ricardo de Almeida Pimenta. Dr. UFRRJ
(Membro interno - ProEF)

Documento assinado digitalmente
 **AMPARO VILLA CUPOLILLO**
Data: 02/04/2024 14:45:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Amparo Villa Cupolillo. Dra. UFRRJ (Membro
interno - ProEF)

Documento assinado digitalmente
 **JOSE RICARDO DA SILVA RAMOS**
Data: 24/04/2024 18:17:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Ricardo da Silva Ramos. Dr. UFRRJ
(Membro externo – PPGA)

FLÁVIO MONTEIRO

CAMINHOS PARA O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins

Data da defesa: 29/02/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS

Data: 02/04/2024 20:58:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente e Orientador: Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)



Documento assinado digitalmente

RICARDO DE ALMEIDA PIMENTA

Data: 29/03/2024 22:24:02-0300

CPF: ***.732.208-**

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Membro Interno Titular: Dr. Ricardo de Almeida Pimenta

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)



Documento assinado digitalmente

AMPARO VILLA CUPOLILLO

Data: 02/04/2024 14:45:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>



Documento assinado digitalmente

JOSE RICARDO DA SILVA RAMOS

Data: 02/04/2024 18:27:03-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Interno Titular: Dra. Amparo Villa Cupolillo

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)



Documento assinado digitalmente

JOSE RICARDO DA SILVA RAMOS

Data: 02/04/2024 18:33:42-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Externo Titular: Dr. José Ricardo da Silva Ramos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Local: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Instituto de Educação
UFRRJ – Campus de Seropédica

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Maria do Carmo, cujo amor e apoio incondicionais sempre iluminaram meu caminho. À minha amada esposa, Robertta, minha parceira de vida e fonte constante de inspiração, cujo apoio inabalável torna cada jornada mais significativa. Aos meus amados filhos, Isabella e Lucca, cuja presença traz alegria e motivação para alcançar meus objetivos. Esta dissertação é dedicada a vocês, minha família extraordinária, cujo amor é a força propulsora por trás de cada conquista. Muito Obrigado!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Além desse apoio, houve a contribuição significativa de diversas pessoas e instituições, às quais gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Então, primeiramente, desejo agradecer à Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, entendendo que iniciativas como esta podem mudar a perspectiva de vida de muitos profissionais da Educação Básica, assim como eu.

À dedicada equipe de profissionais da Escola Municipal Professora Bolívia de Lima Gaetho, cujo comprometimento com a educação proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico e profissional e que, desde o início de minha trajetória no Mestrado profissional, não poupou esforços para me ajudar a cursar as disciplinas e realização da pesquisa de campo, contribuindo de forma significativa para a conclusão deste trabalho.

À banca de qualificação, composta pelos professores Amparo e Ricardo, e que, posteriormente, contribuíram ainda mais na Banca de Defesa ao lado do professor José Ricardo. Agradeço a atenção dedicada à avaliação do meu trabalho. Suas sugestões e *insights* foram valiosos para o aprimoramento da pesquisa, e estou honrado por ter recebido seus conhecimentos e orientações.

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro merece uma menção especial. Sua função social, realizada na figura de seus professores, foi fundamental para minha formação acadêmica e pessoal e que, sem dúvidas, representa a universidade pública e de qualidade. Agradeço profundamente por proporcionarem um ambiente de aprendizado tão enriquecedor. Mais do que apenas transmitir informações, os professores desta instituição investiram em minha formação integral, incentivando o desenvolvimento de habilidades interpessoais e éticas que são inestimáveis em minha vida pessoal e profissional.

Aos meus colegas de mestrado, Anderson Guerra, Denis Bastos, Everton Silva, Joni Nascimento, Leandro Miller, Luana Torquato, Mariana Braz, Marila Welsch, Marina Boechat, Priscilla Souza, Rodrigo Lima e Tiago Silva, agradeço pela troca de experiências enriquecedoras e pelo suporte mútuo ao longo deste percurso. O

compartilhamento de ideias e desafios fortaleceu nossa jornada acadêmica, e é com apreço que reconheço a contribuição valiosa de vocês.

Aos meus colegas parceiros de grupo, Luana e Leandro, agradeço a colaboração e o trabalho conjunto que enriqueceram o processo de pesquisa. A sinergia e a dedicação demonstradas pelo nosso grupo foram fundamentais para o sucesso desta dissertação, e é com satisfação que reconheço a importância de cada um de vocês.

Expresso também meu profundo agradecimento à minha família, cujo apoio incondicional e compreensão foram alicerce essencial ao longo desta jornada. O amor e o encorajamento de vocês foram a força motriz que impulsionou meu comprometimento com este trabalho.

Ao grupo de pesquisa GPDEF, agradeço a oportunidade de fazer parte de uma comunidade comprometida com a excelência acadêmica. A colaboração e o intercâmbio de conhecimentos neste grupo foram cruciais para o enriquecimento da minha formação.

Quero dedicar um agradecimento especial e reverente ao meu orientador, Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, cuja influência e orientação transcendem palavras. Sua excepcional *expertise*, paciência incansável e direcionamento perspicaz foram não apenas fundamentais, mas verdadeiramente transformadores para o desenvolvimento desta dissertação e fonte de inspiração para futuros trabalhos acadêmicos e profissionais.

A todos que contribuíram, meu muito obrigado. Este trabalho não seria possível sem o apoio generoso e as contribuições valiosas de cada um de vocês.

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiamos, teorizamos. Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso (Abed, 2014, p. 8).

MONTEIRO, Flávio. CAMINHOS PARA O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2024. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

RESUMO

O Aprendizado Socioemocional (ASE) vem ganhando grande importância tanto para o desempenho acadêmico quanto para a vida das pessoas. Esse aprendizado é uma tarefa conjunta da família, da escola e da sociedade como um todo. No entanto, a escola assume a responsabilidade de garantir direitos e atender demandas educacionais e socioemocionais, amparada por vários documentos oficiais brasileiros que vêm sinalizando para a importância do desenvolvimento integral. O referencial teórico utilizado foi composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ASE, trazendo seus principais conceitos, legislações e estabelecendo relações com a Educação Física Escolar. Tem em consideração a BNCC, também trouxemos pontos e contrapontos importantes a serem considerados na construção desse documento. No que diz respeito ao ASE, contextualizamos a partir do início dos estudos sobre Quociente Intelectual passando pelas teorias das Inteligências Múltiplas, Inteligência Emocional e estabelecendo os conceitos de Competências Socioemocionais (CSE) e o ASE, além de apresentar alguns desafios e possibilidades relacionando o ASE a Educação Física Escolar. Além disso, esta dissertação apresenta uma revisão de literatura para investigar se ou mesmo como os pesquisadores/professores desenvolvem o ASE integrado as aulas de Educação Física Escolar no contexto brasileiro. Complementando esse estudo, realizou-se uma Pesquisa-Ação do tipo existencial em que foram feitas oito mediações pedagógicas com o objetivo de promover o ASE a partir da tematização da unidade temática Danças. Apoiada nesse contexto, esta dissertação também tem como propósito elaborar um material didático pedagógico metodologicamente sistematizado para aulas de Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que contemple aprendizagens socioemocionais integradas a uma unidade temática da Educação Física prevista na BNCC e que poderá servir de inspiração para que outros professores possam desenvolver seus próprios materiais e mediações pedagógicas. Como conclusões deste estudo, observou-se que: 1) As estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física foram valiosas para a promoção e a obtenção de indícios do ASE com foco na Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável junto aos alunos. 2) Ao tematizar a Unidade Temática Danças abordando as Danças de Matriz Africanas, não somente se pôde respeitar a especificidade deste componente curricular, mas também contemplar o Multiculturalismo dialogando com os Temas Contemporâneos Transversais. 3) A partir da realização de uma revisão de literatura e de uma Pesquisa-Ação Existencial vivenciada concretamente, foi possível produzir um Produto Educacional para o 5º ano do Ensino Fundamental, que integrou o ASE à Unidade Temática Danças.

Palavras-chave: Socioemocional. Educação Física. Emoções, Aprendizagem.

MONTEIRO, Flávio. CAMINHOS PARA O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins. 2024. 165f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2024.

ABSTRACT

Socio-emotional Learning (SEL) has gained great importance both for academic performance and for people's lives. This learning is a joint task of the family, school and society as a whole. However, the school assumes the responsibility of guaranteeing rights and meeting educational and socio-emotional demands, supported by several official Brazilian documents that have highlighted the importance of integral development. The theoretical framework used was composed of the National Common Curricular Base (BNCC) and the SEL, bringing its main concepts, legislation and establishing relationships with School Physical Education. Taking the BNCC into account, we also brought important points and counterpoints to be considered in the construction of this document. With regard to SEL, we contextualize it from the beginning of studies on Intellectual Quotient, going through the theories of Multiple Intelligences, Emotional Intelligence and establishing the concepts of Socio-Emotional Competences (SEC) and SEL, in addition to presenting some challenges and possibilities relating SEL School Physical Education. Furthermore, this dissertation presents a literature review to investigate whether or even how researchers/teachers develop SEL integrated into School Physical Education classes in the Brazilian context. Complementing this study, an existential-type Action Research was carried out in which eight pedagogical mediations were carried out with the aim of promoting SEL based on the theme of the Dances thematic unit. Supported in this context, this dissertation also aims to develop a methodologically systematized pedagogical teaching material for Physical Education classes in the early years of Elementary School, which includes socio-emotional learning integrated into a thematic unit of Physical Education provided for in the BNCC and which could serve as inspiration so that other teachers can develop their own materials and pedagogical mediations. As conclusions of this study, it was observed that: 1) The pedagogical strategies used in Physical Education classes were valuable for promoting and obtaining evidence of SEL with a focus on Self-Awareness, Self-Management, Social Awareness, Relationship Skills and Decision Making Responsible to students. 2) By thematizing the Dance Thematic Unit addressing African Dances, it was not only possible to respect the specificity of this curricular component, but also to contemplate Multiculturalism in dialogue with Transversal Contemporary Themes. 3) By carrying out a literature review and concretely experienced Existential Action Research, it was possible to produce an Educational Product for the 5th year of Elementary School, which integrated SEL into the Dance Thematic Unit.

Keywords: Socioemotional. Physical Education. Emotions. Learning.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - “Temas Contemporâneos Transversais”	31
Imagem 2 - “Entrada da Escola”	82
Imagem 3 - “Pátio com vista para o parquinho”	82
Imagem 4 - “Quadra de aula e espaço externo”	83
Imagem 5 - “Autoavaliação utilizada na aula 1 pelo aluno B”	89
Imagem 6 - “Recorte da autoavaliação utilizada na aula 5”	91
Imagem 7 - “Relacionando-se em duplas e vivenciando movimentos do Maculelê”	103
Imagem 8 - “Construção coletiva dos bastões de Maculelê”	104
Imagem 9 - “Pensando e discutindo movimentos em grupo”	105
Imagem 10 - “Colocando em prática”	105
Imagem 11 - “Construção coletiva de cartazes”	106
Imagem 12 - “Produção da construção coletiva de cartazes”	106
Imagem 13 - “Registro da atividade qual é a dança?”	108
Imagem 14 - “Apresentação dos movimentos dos grupos para a turma”	110
Imagem 15 - “Registro do planejamento coletivo da coreografia”	111

LISTA DE FLUXOGRAMA E QUADROS

Fluxograma 1 – Busca de artigos.....	59
Quadro 1 – Temas Contemporâneos Transversais e seus marcos legais.....	32
Quadro 2 - Revista, Título, Autor/Ano de publicação, Objetivo e Conclusão.....	59
Quadro 3 – Estudo, Sujeitos, Tipos de pesquisa, Intervenção e Instrumentos avaliativos.....	62
Quadro 4 – Autores, Habilidades, Conteúdos e Principais estratégias evidenciadas	67
Quadro 5 – Categorias, Estudos e Quantidade.....	71
Quadro 6 – Resumo da Unidade Temática	87
Quadro 7 – Narrativas infantis presentes na Autoavaliação	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Unidades Temáticas evidenciadas nos estudos.....	69
Gráfico 2 – Categorias Temáticas.....	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASE	Aprendizado Socioemocional
BFI	Big Five Inventory
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEL	Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning
CSE	Competências Socioemocionais
GPDEF	Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física
HSE	Habilidades Socioemocionais
IE	Inteligência Emocional
IM	Inteligências Múltiplas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
VOG	Vila Olímpica da Gamboa

SUMÁRIO

1. NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: aproximação com o objeto de estudo.....	18
2. INTRODUÇÃO.....	23
2.1 Contextualização e problematização temática.....	23
2.2 Objetivos.....	27
2.2.1 Objetivo Geral.....	27
2.2.2 Objetivos Específicos.....	28
3. REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
3.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	29
3.1.1 Síntese histórica e principais fundamentos.....	29
3.1.2 A Educação Física na BNCC.....	35
3.1.3 Pontos e Contrapontos.....	37
3.2 O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL (ASE).....	39
3.2.1 Introdução ao ASE.....	40
3.2.2 Perspectivas sobre Inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional	41
3.2.3 ASE na Educação Física: Desafios e Possibilidades.....	45
4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E ITINERÁRIO DA DISSERTAÇÃO.....	47
Capítulo I.....	50
AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL.....	50
1. ABORDAGENS E DESAFIOS: INVESTIGANDO A INTEGRAÇÃO DO APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	50
2. PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS.....	51
2.1 Panorama sobre a relação do ASE e a Educação Física Escolar em artigos de revisões de literatura.....	51
2.2 A Educação Física e o ASE no contexto educacional brasileiro: O estado do conhecimento.....	55
2.2.1 Discussão das categorias temáticas.....	72
2.2.1.1 Metodologia Pedagógica e Integração de Atividades.....	72
2.2.1.2 Controle de Impulsos e Ensino de Comportamentos.....	75
2.2.1.3 Avaliação e Reflexão.....	76
3 Considerações gerais do capítulo.....	78
Capítulo II.....	80
AS APRENDIZAGENS SOCIOEMOCIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA EM FOCO.....	80
1. PERCURSO METODOLÓGICO.....	80
1.1 Conceituação da Pesquisa-Ação do tipo Existencial.....	80
1.2 Contexto da realização da pesquisa.....	81
1.3 Participantes.....	83
1.4 Materiais e Métodos.....	83
1.5 Instrumentos.....	84
1.6 Aspectos Éticos.....	86

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	87
2.1 Resumo do planejamento das aulas de acordo com os principais objetivos.....	87
2.2 O ASE em foco nas mediações pedagógicas.....	88
2.2.1 Autoconsciência.....	89
2.2.2 Autogestão.....	96
2.2.3 Consciência Social.....	98
2.2.4 Habilidades de Relacionamento.....	102
2.2.5 Tomada de Decisão Responsável.....	107
3 CONSIDERAÇÕES.....	112
Capítulo III.....	115
PRODUTO EDUCACIONAL.....	115
O Aprendizado Socioemocional nas aulas de Educação Física Escolar.....	115
CONSIDERAÇÕES GERAIS DA DISSERTAÇÃO.....	117
IMPRESSÕES AUTOBIOGRÁFICAS ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO EXISTENCIAL.....	121
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICES.....	132
APÊNDICE A – APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	134
APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	137
APÊNDICE C - MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS.....	140
APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	142
APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP.....	143
APÊNDICE F – TERMO DE ANUÊNCIA.....	143
APÊNDICE G – AUTOAVALIAÇÃO PARA AULA 1.....	144
APÊNDICE H – PALAVRA CRUZADA.....	145
APÊNDICE I – AUTOAVALIAÇÃO PARA AULA 5.....	146
APÊNDICE J – IMAGENS DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA..	147
APÊNDICE K – PRODUTO EDUCACIONAL.....	155

1 NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: Diálogo e aproximação com o objeto de estudo

Ingressei na Graduação em Educação Física no ano de 1998 na Universidade Salgado de Oliveira (Univero), localizada no Município de São Gonçalo , Rio de Janeiro (RJ), pois sempre fui muito ligado à prática de esportes, o que contribuiu para que eu fizesse a opção por este curso.

Fazendo uma análise dessa escolha, fui muito influenciado por uma Educação Física Escolar com viés esportista, além do fato de ter sido atleta de voleibol durante boa parte de minha adolescência. Jogava também pelo time da escola e, posteriormente, pela universidade. Então, minha intenção inicial era a de ser um técnico de voleibol ou trabalhar com a preparação física em algum esporte.

Essa influência continuou, mesmo após o ingresso no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, pois o próprio currículo do curso era predominantemente voltado para o esporte formal. Contudo, havia alguns professores que estimulavam o senso crítico dos alunos e começaram a despertar em mim um sentimento de que a Educação Física ia muito além dos esportes formais ou mesmo do ensino restrito à dimensão procedimental com ênfase nos movimentos e nos gestos técnicos.

Foi na graduação que comecei a entender mais, por exemplo, sobre como era a Educação Física nas escolas e um pouco de sua história, passando por modelos mecanicistas, tradicionais, esportivistas, até as tentativas de se romper com tais padrões, que acabaram coexistindo com as concepções críticas que ganharam notoriedade a partir das décadas de 1980 e 1990 (Darido, 2003). Entretanto, isso ainda era muito abstrato para mim, já que não havia vivenciado o ambiente escolar como professor de Educação Física. Antes de entrar na graduação e também não havia refletido sobre a possibilidade de trabalhar em escolas da Educação Básica. Até então, não me enxergava em tal ambiente.

Em função desse contexto formativo em que estive inserido, aliado à minha vida esportiva pregressa, minha trajetória profissional iniciou-se com práticas de treinamento relacionados ao voleibol, visto que eu já tinha uma vivência anterior como jogador desta modalidade durante vários anos. Após esse período e ainda na graduação, incentivado por minha namorada na época (atual esposa), prestei concurso para a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, no ano de 2001, e, ao final deste mesmo ano, eu me formei. Fui convocado para tomar posse no cargo de

Professor Docente I1 desta prefeitura no ano de 2003, começando a atuar em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde então.

Entre os anos de 2002 e 2005, realizei duas pós-graduações, uma em Fisiologia do Exercício e Avaliação Morfofuncional e a outra em Musculação e Personal Training, porque também atuava nesta época como professor de musculação, ginástica e *personal trainer* em academias e outros espaços.

No ano de 2006, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro promoveu um concurso interno para os professores de Educação Física que desejassem trabalhar em uma das Vilas Olímpicas da Rede. Participei e consegui uma das vagas, optando pela Vila Olímpica da Gamboa² (VOG). Iniciei meus trabalhos na VOG no ano de 2007, e trabalhei com as modalidades voleibol de quadra, voleibol de praia, futsal e natação para alunos e alunas de diversas idades, sendo a maioria estudantes matriculados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro.

Paralelamente ao trabalho na VOG, comecei a planejar e me dedicar mais aos trabalhos relacionados à Educação, optando por parar de trabalhar como professor em academias e treinamentos personalizados e assumindo mais horários com dupla regência³ em escolas da mesma prefeitura.

Assim, entre os anos de 2012 e 2014, participei de um concurso interno realizado pela SME-RJ para trabalhar como produtor de aulas do projeto Educopedia, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que contém aulas digitais⁴ por ano de escolaridade produzidas por professores da rede para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem junto aos discentes (SME-RJ, [s.d.]).

A partir dessa vivência, das pesquisas e do contato com os supervisores, revisores e demais profissionais do projeto, pude perceber que as aulas poderiam ser materializadas, todavia, nesta época, eu não atuava em uma escola da rede com os anos de escolaridade abrangidos pelo projeto (as aulas da plataforma eram voltadas a partir do 5º ano do ensino fundamental). Por isso, a experimentação das aulas na prática, por mim, ficou prejudicada. Apesar disso, muitos professores de Educação Física chegaram a utilizar a plataforma em suas aulas.

¹ Denominação dada a professores de disciplinas com alguma especificidade na rede municipal citada, caso da Educação Física.

² Localizada no bairro da Gamboa, que fica na região central do município do Rio de Janeiro.

³ Adicional de carga horária e remuneração mediante autorização da SME-RJ para trabalhar em regência de aulas.

⁴ As aulas oferecem planos e apresentações direcionados para professores utilizarem com os alunos, abordando temas, competências e habilidades conforme as orientações curriculares da SME-RJ.

Alguns anos depois, em 2017, na mesma Vila Olímpica, tive contato com outro projeto, o “Vamos Nessa”⁵ (*Line Up, Live Up*, na versão em inglês), do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODC), que trabalhava com adolescentes em situação de risco social com o objetivo de reforçar a resiliência por meio do estímulo ao desenvolvimento de habilidades para a vida, que, para o Manual do Instrutor deste projeto, seriam “[...] uma série de competências pessoais e interpessoais (sociais) que permitem que os indivíduos lidem de modo efetivo com as demandas, com os fatores de estresse e com os conflitos interpessoais do dia a dia” (UNODC, 2017, p. 2).

A despeito de vivenciar e de perceber algumas dessas possibilidades, apenas em 2019, inspirado por esses projetos, iniciei meus trabalhos em uma escola pública do município de Niterói/RJ⁶ que reunia condições para que eu pudesse trazer, para a prática, aulas em um modelo mais inclusivo, reflexivo e, ao mesmo tempo, mais conceitual, que alia o conteúdo próprio da Educação Física com algumas atitudes e valores necessários para a convivência em sociedade, tais como solidariedade; respeito ao próximo e às regras; tolerância; cooperação; resiliência e empatia.

Então, em 2020, a pandemia proporcionou mais tempo disponível para pesquisar, planejar e sistematizar melhor as minhas aulas em um formato remoto, sob forma de atividades escritas e de vídeos acessados de forma assíncrona e síncrona. Essa dinâmica favoreceu uma interação significativa com os alunos que acessavam a plataforma. As pesquisas que fiz para preparar aulas nesse novo formato me levaram a estudar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e perceber, a partir de suas competências gerais (principalmente as competências 7, 8, 9 e 10) e mais especificamente a dimensão de conhecimento da Educação Física “Construção de Valores” e “Protagonismo comunitário”, presentes no referido documento, uma aproximação com o aprendizado socioemocional⁷, que, de acordo com o *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL *et al*, 2003), esse aprendizado

⁵ “[...] programa de treinamento de habilidades para a vida com base em evidências [...]” (UNODC, 2017, p. 1).

⁶ Município distante 15 Km da capital fluminense, que compõe a Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

⁷ “[...] A aprendizagem socioemocional (ASE) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. ASE é o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL *et al*, 2020, p. 3, tradução nossa).

deve começar o mais cedo possível e continuar até o Ensino Médio, além de utilizar cinco competências socioemocionais fundamentais para o aprendizado dos discentes (autoconsciência, consciência social, autogestão, habilidades de relacionamento e tomada de decisão responsável).

Comecei a me interessar mais ainda pelo tema por entender que tinha muito a ver com minhas experiências anteriores. Enxerguei também uma possibilidade real de conseguir realizar uma aula voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental com base nas Unidades Temáticas presentes na BNCC, conferindo a elas intencionalidade e protagonismo também para atitudes e valores presentes em suas competências gerais⁸.

Com o retorno presencial dos alunos às escolas, veio a oportunidade de “testar” o modelo de aula, que inclui auxílio tecnológico para utilização de músicas e vídeos, produção e/ou utilização de materiais didático pedagógicos que possam auxiliar nas aulas no sentido de contemplar momentos de reflexão, de ação, de experimentação, de pausas entre as atividades para *feedbacks*⁹ e de interação entre os alunos e deles com o professor.

Venho trabalhando com esse modelo e percebo uma melhor qualidade em minhas aulas, bem como uma maior atenção que a escola tem dado a disciplina de Educação Física, tanto no que diz respeito à compra de materiais quanto às decisões tomadas pela equipe pedagógica, que têm se mostrado mais sensíveis às minhas opiniões em reuniões periódicas com o grupo de professores, de direção e de coordenação, que faço questão de participar.

Posso dizer que esses resultados me inspiraram a buscar mais informações e querer crescer cada vez mais como profissional e como ser humano.

Ainda trabalhando nessa mesma escola, no início do ano de 2022, comecei a pesquisar cursos de pós-graduação, tanto Lato Sensu quanto Stricto Sensu na área de Educação como forma de qualificar minha atuação profissional no campo escolar. Cursei duas especializações paralelamente, a de Psicomotricidade e a de Educação Especial e Inclusiva, com esse intuito de me apropriar mais das questões relacionadas à Educação Física Escolar.

⁸ As competências gerais dizem respeito às três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) articulando-se entre conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (BRASIL, 2018).

⁹ Momentos em que alunos e professores podem expressar seus pontos de vista a respeito de determinada vivência, mediando ativamente a aprendizagem por meio do diálogo.

Nesse movimento de busca por qualificação, vinha acompanhando há bastante tempo alguns editais de Mestrado e foi quando uma professora da escola compartilhou comigo um que eu já aguardava ansiosamente. Percebi que já me sentia em condições de aprofundar os estudos sobre práticas pedagógicas em Educação Física.

Dediquei-me ao máximo aos estudos e então, também no ano de 2022, ingressei na 1ª turma do Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (ProEF) na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para pesquisar caminhos para o trabalho pedagógico da Educação Física com as Competências Socioemocionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Pensei neste tema, pois, apenas em 2019, a Educação Física começou a fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e ainda há uma grande carência em relação a livros didáticos, ou mesmo materiais de apoio de natureza semelhante, que possam auxiliar o professor em seu planejamento sobre as tarefas de pensar e de agir a respeito de um objeto de conhecimento elencado na BNCC e a inserção das habilidades socioemocionais envolvidas para cada ano de escolaridade.

Cabe ressaltar que não estou em busca de redigir uma espécie de receita para a intervenção docente, que, supostamente, resolveria o problema de todos, mesmo porque isso é inviável diante de realidades tão distintas que existem no Brasil inteiro, porém, à medida que conseguirmos aumentar a produção dessas propostas metodológicas, compreendo que estas poderão ser ferramentas potentes de suporte aos professores e aos próprios alunos, inspirando novas/outras práticas pedagógicas no âmbito da Educação Física.

É nessa perspectiva que acredito que a produção de um material didático de caráter pedagógico para a Educação Física, com o recorte dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode contribuir com a intenção de ampliar e valorizar cada vez mais os conhecimentos tratado pela Educação Física, contribuindo com a proposta formativa da escola por meio do desenvolvimento das Competências Socioemocionais.

Assim sendo, pretendo buscar evidências para a construção de uma metodologia de ensino, utilizando, para isso, um material didático pedagógico, que se constituirá como o produto educacional dessa dissertação no ProEF, a fim de contribuir de forma significativa para uma Educação Física mais integral, inclusiva e diversa, e que esse processo possa ser acompanhado e avaliado de forma intencional e sistematizada, assumindo como eixo central o aprendizado socioemocional.

2 INTRODUÇÃO

2.1 Contextualização e problematização temática

O Aprendizado socioemocional (ASE) vem ganhando importância no cenário mundial diante de inúmeros desafios que podem ser notados ao longo do tempo. Petrucci *et al.* (2016) explicam que a família e a escola compartilham funções no que dizem respeito à socialização das crianças, porém as unidades de ensino, em particular, são responsáveis pela efetivação de alguns direitos e pelo atendimento de demandas educacionais e socioemocionais.

Apesar disso, na escola, podem ser observados muitos casos de indisciplina em aulas repletas de ações de desrespeito e até de agressões, que comprometem o relacionamento entre os envolvidos, além de atrapalharem o andamento das aulas e, apesar de ser uma questão importante para a escola, suas origens e suas soluções não são tão óbvias (Darido *et al.*, 2020).

Abed (2014) aponta que é preciso investir no desenvolvimento de habilidades que desenvolvam aspectos como selecionar e processar informações, tomar decisões, lidar com emoções etc. para que crianças e jovens possam enfrentar os desafios do século XXI. A autora considera ainda que políticas educacionais do Brasil e do mundo valorizaram mais os aspectos cognitivos e de transmissão de conhecimento de cada disciplina, refletindo, inclusive, nos processos de mensuração e de avaliação, deixando de lado aspectos emocionais e sociais do discente, que são imprescindíveis para avançarmos rumo a uma transformação, unindo todos os saberes.

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. Os professores também. Todos nós rimos, choramos, sofremos, nos encantamos, desejamos, fantasiemos, teorizamos...Somos seres de relação, repletos de vida, há infinitos universos dentro e fora de nós - não há como fugir disso (Abed, 2014, p. 8).

Apesar disso, Abed (2014) admite que, para transformar essa realidade, é necessário investir nos professores, pois muitos desses são de gerações anteriores e formados em modelos mais tradicionais de educação, justamente o que se pretende mudar. Estes também precisam desenvolver novas habilidades. Destaca-se ainda a importância de o professor não somente dominar os aspectos conceituais (dimensão

cognitiva) do que se ensina, mas também valorizar conscientemente outros aspectos como os energéticos e afetivos (dimensões emocional, social e ética) e a relação entre esses saberes. Esclarece ainda que “[...] o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, como motivação e engajamento, pode, e deve, ser promovido pelo entusiasmo e prazer com que o ensinante apresenta o conhecimento aos alunos” (Abed, 2014, p. 59-60).

O renomado autor brasileiro Paulo Freire (1987) defende que o conhecimento não pode ser passivamente depositado nos educandos (“educação bancária”). Ao invés disso, o modelo educacional deve ser baseado no diálogo e na conscientização, pela qual a experiência de vida dos estudantes é considerada, compreendendo suas emoções e preocupações para criar um ambiente educacional democrático e libertador.

Cavalcanti (2020) relata vários documentos oficiais brasileiros¹⁰ que enfatizam a necessidade de uma educação integral e utilizam a expressão “pleno desenvolvimento”, o que indica uma preocupação que extrapola a dimensão cognitiva.

Com base nessas definições, pode-se perceber a valorização do ASE, que seria parte integrante de uma educação integral, destacando a importância de uma abordagem que considere as necessidades emocionais e sociais dos alunos, e não apenas seu desempenho acadêmico e que, para se efetivar, precisa compreender o papel da Educação Física nesse contexto. Em nosso entendimento, a Educação Física não deve ser usada apenas como um mero instrumento da escola para ensino de outras disciplinas ou temas e muito menos ficar isolada em uma realidade paralela, alheia ao projeto político pedagógico a que está vinculada (Fensterseifer; González, 2013). Ela deve proporcionar aos alunos conhecimento e oferecer uma série de possibilidades que compreendem

[...] saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica (Brasil, 2018, p. 213).

¹⁰ Identificamos essa expressão no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e em trechos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018, p.9-10) apresenta 10 competências gerais com o objetivo de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, porém, para Cavalcanti (2020), quatro dessas competências são sociais ou emocionais.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Por sua vez, o componente curricular Educação Física se utiliza de oito dimensões de conhecimento (uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, compreensão e protagonismo comunitário). Estas dialogam entre si e contribuem para a formação integral do aluno, não sendo possível as tratar de forma isolada.

Cabe ressaltar que, conforme analisado por Silva *et al.* (2022), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já traziam essa discussão com as dimensões de conteúdo¹¹ (procedimental, conceitual e atitudinal) e que a “Construção de valores” e o “Protagonismo comunitário”, presentes na BNCC, estariam associados à dimensão atitudinal. Então, em nosso entendimento, tanto a BNCC quanto os PCNs, ao considerarem essas dimensões, chamam a atenção para a importância de um aprendizado social e emocional.

A BNCC destaca também o papel de tematização das práticas corporais em suas diversas manifestações pela Educação Física, inserindo-a no âmbito da cultura e não se limitando a apenas a aspectos físico-motores. Nesse sentido, a BNCC

¹¹ conteúdos conceituais envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais envolvem tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes (BRASIL, 1997).

ressalta que sistemas educacionais, escolas e redes de ensino têm a responsabilidade de integrar, em seus currículos e propostas pedagógicas, temas contemporâneos que impactam a vida humana em diferentes escalas, sendo realizado preferencialmente de maneira transversal e integradora, considerando a autonomia e a competência de cada esfera (BRASIL, 2018).

Presentes na BNCC, as práticas corporais da Educação Física compõem seis unidades temáticas e são abordadas ao longo do Ensino Fundamental, são elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

Ainda assim, a respeito dos conteúdos e as dimensões abordadas nas pesquisas sobre a Educação Física, Silva *et al.* (2022) consideram que predominam os conteúdos esportivos quando comparados à dança, às lutas, às práticas corporais de aventura, entre outros.

Somando-se a esses pontos, Souza e Reis (2021) constatam que muitos profissionais de Educação Física ainda não têm familiaridade com a temática das Danças, e que esse conteúdo fica relegado a momentos esporádicos, como datas comemorativas e eventos. Ressaltam ainda que mais estudos e formações superiores devem ser realizados a respeito do tema por meio de estratégias para que a dança seja incluída de forma efetiva no chão da escola.

Corroborando com esse entendimento, Sant'Helena (2021) apresenta conceitos e realça a relevância da Dança na escola, aprimorando técnicas, expressividade e relações corporais, citando que, embora haja benefícios para os alunos, a Dança ainda enfrenta desafios na implementação escolar. A autora destaca também a necessidade de pesquisas futuras sobre a integração da Dança e Educação Física em diferentes contextos escolares.

No entanto, ainda que a BNCC elenque as unidades temáticas, poucos materiais didáticos foram produzidos para auxílio de alunos e professores nas aulas de Educação Física. Cabe ressaltar que, mesmo que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tenha sido criado em 1985 (Loureiro; Moreira, 2020), a Educação Física não fazia parte do programa até o ano de 2019, passando a integrá-lo apenas em 2020, trinta e cinco anos depois (Silva *et al.*, 2020).

Bahiax, Darido e Tahara (2017) comentam que a Educação física não vem se apropriando sistematicamente de materiais didáticos. Evidenciam que a “[...] carência de estudos que versam sobre o tema e apresentem recursos que possam

efetivamente auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem” (Bahiax; Darido; Tahara, 2017, p. 377). Em conformidade com este autor, Darido, Impolceto; Barroso e Rodrigues (2010); Impolcetto (2012), Ginciene e Matthiesen (2015) observam que há pouca expressão de materiais didáticos na escola na área de Educação Física e que é necessário que se estimule a produção de tais obras.

Consideramos relevante a busca pelo embasamento teórico e pela promoção do ASE integrado à Unidade Temática Danças prevista na BNCC no âmbito das aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental.

Tendo como base o cenário apresentado, pretendemos responder, por meio deste trabalho, os seguintes questionamentos:

- Como a Educação Física poderia contribuir para um ASE dos estudantes?
- Seria possível realizar tal aprendizado sem perder as especificidades da Educação Física quanto componente curricular?
- Seria possível produzir uma trilha de aprendizagem de apoio a professores e a alunos voltados para o ASE articulados aos conteúdos de ensino da Educação Física?

Nessa perspectiva e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), com a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, espera-se que as aulas sejam momentos significativos de ensino-aprendizagem deste componente curricular de forma integral, proporcionando ao aluno a possibilidade de sua própria evolução como cidadão participativo, reflexivo e com protagonismo em sua ação na sociedade.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1. Objetivo Geral:

O objetivo geral da dissertação é analisar uma proposta de promoção das aprendizagens socioemocionais nas aulas de Educação Física para o 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da unidade temática Danças.

2.1.2. Objetivos Específicos:

- Compreender as proposições para a promoção das aprendizagens socioemocionais na Educação Física Escolar constantes na literatura acadêmica brasileira;
- Sistematizar uma sequência didático-pedagógica que integre o ASE às especificidades da Educação Física Escolar.
- Produzir um Produto Educacional em forma de trilha de aprendizagem que contribua para a formação de professores e de alunos de educação física na promoção do ASE nas aulas deste componente curricular aliado a unidade temática “Danças” voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Nosso referencial teórico focalizou a discussão conceitual entre a BNCC e o ASE no que tange às suas relações com a Educação Física.

3.1 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

3.1.1 Síntese histórica e principais fundamentos

Desde a Constituição de 1988, existe a indicação para a elaboração de currículos na Educação Básica. Este pensamento foi reafirmado em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e que, em seu artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

A partir disso, nos anos de 1997 (1º aos 5º anos), 1998 (6º aos 9º anos) e 2000 (Ensino Médio), foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que serviram como referenciais para a educação do Brasil e visavam auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos, sobretudo no desenvolvimento do currículo.

Ao longo dos anos, outras ações, iniciativas, seminários, diretrizes, pareceres e orientação curriculares continuaram a serem produzidos e estão presentes neste contexto como marcos legais que reforçaram a necessidade de se construir uma BNCC.

O próprio site da BNCC¹² informa que, em setembro de 2015, a primeira versão deste documento curricular foi disponibilizada para consulta pública e chegando a sua última versão homologada em 14 de dezembro de 2018. Com base nesses fatos, atualmente, contamos com uma BNCC (BRASIL, 2018), que assumiu a função de regulamentar as ações educativas nas redes municipais, estaduais e privadas, com destaque para a delimitação das aprendizagens consideradas “essenciais” a serem desenvolvidas com os alunos em todo o país.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

¹² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 10 dez. 2022.

desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Ademais, a BNCC também traz, como seus fundamentos, o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com uma denominada “educação integral”. O conceito de competências estaria ligado à

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso)

O termo “habilidade” na BNCC expressa “as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p.29). Por sua vez, o termo “educação integral”, explicitado pelo documento, refere-se à formação e ao desenvolvimento humano global em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, não privilegiando uma em detrimento de outras.

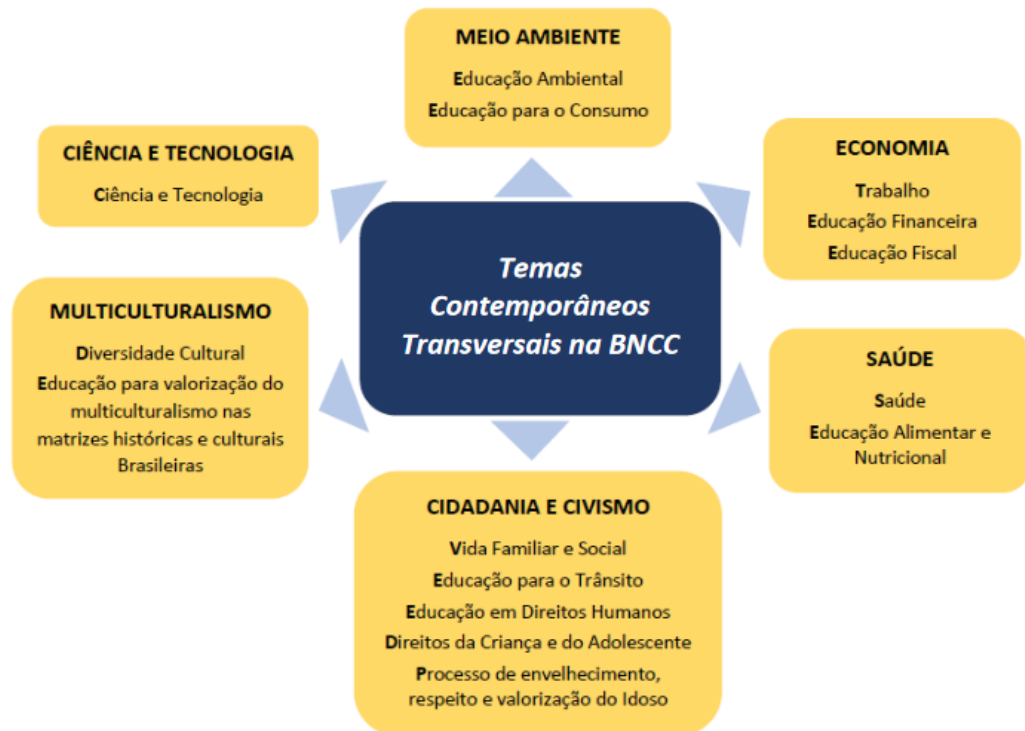
Somando-se a esse entendimento, a BNCC considera que compete aos sistemas educacionais, bem como às escolas, incluir nos currículos e nas propostas pedagógicas a análise de temas atuais que influenciam a vida humana em níveis local, regional e global. Essa inclusão deve ocorrer preferencialmente de maneira integrada e transversal, considerando a autonomia e a competência de cada esfera, tratando-as de forma contextualizada.

Esses temas receberam influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que os nomeavam de ‘temas transversais’¹³, contudo tinham um caráter mais flexível e não obrigatório. Por sua vez, a BNCC alterou os temas abordados anteriormente pelos PCNs e deu um caráter obrigatório a esses assuntos da atualidade. Este documento foi complementado em 2019, passando a chamá-los de Temas Contemporâneos Transversais (TCT) (BRASIL, 2019).

A BNCC, então, apresenta 15 temas contemporâneos relacionados a seis grandes áreas (Cidadania e Civismo, Ciência e Tecnologia, Economia, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Saúde), refletindo as complexidades globais.

¹³ Os Temas Transversais constantes nos PCNs são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo.

Imagem 1: Temas Contemporâneos Transversais



Fonte: Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019)

Cabe ressaltar que cada um dos Temas Contemporâneos é regido por legislações específicas, que dão um maior embasamento, legalidade e obrigatoriedade no tratamento deles em ambiente escolar.

Quadro 1: Temas Contemporâneos Transversais e seus marcos legais

Temas Contemporâneos Transversais	Marcos Legais
Ciência e Tecnologia	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II e Art. 39), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº7/2010. CF/88, Art. 23 e 24, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio)
Direitos da Criança e do Adolescente	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, § 5º) e Nº 8.069/1990. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Diversidade Cultural	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 26, § 4º e Art. 33), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.
Educação Alimentar e Nutricional	Lei Nº 11.947/2009. Portaria Interministerial Nº 1.010 de 2006 entre o Ministério da Saúde e Ministério da Educação. Lei Nº 12.982/2014. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Educação Ambiental	Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 32, Inciso II), Lei Nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP Nº 14/2012 e Resolução CNE/CP Nº 2/2012. CF/88 (Art. 23, 24 e 225). Lei Nº 6.938/1981 (Art. 2). Decreto Nº 4.281/2002. Lei Nº 12.305/2010 (Art. 8). Lei Nº 9.394/1996 (Art. 26, 32 e 43). Lei Nº 12.187/2009 (Art. 5 e 6). Decreto Nº 2.652/1998 (Art. 4 e 6). Lei Nº 12.852/2013 (Art. 35). Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Carta da Terra. Resolução CONAMA Nº 422/2010. Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. Resolução CNE/CEB Nº 04/2010 (Diretrizes Gerais Ed. Básica). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011 e Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio). Parecer CEN/CP Nº 08/2012. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).

Educação em Direitos Humanos	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Incisos IX e X; Art. 26, § 9º), Decreto Nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP Nº 8/2012 e Resolução CNE/CP Nº 1/2012. Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio, Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Educação Financeira	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 7.397/2010.
Educação Fiscal	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Portaria Conjunta do Ministério da Fazenda e da Educação, Nº 413, de 31/12/2002.
Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Artigos 210, 215 (Inciso V) e 206, Constituição Federal de 1988. Leis Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso XII; Art. 26, § 4º, Art. 26-A e Art. 79-B), Nº 10.639/2003, Nº 11.645/2008 e Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CP Nº 3/2004, Resolução CNE/CP Nº 1/2004 e Parecer CNE/CEB nº 7/20106.
Educação para o Consumo	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Lei Nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Proteção do consumidor). Lei Nº 13.186/2015 (Política de Educação para o Consumo Sustentável).
Educação para o Trânsito	Nº 9.503/1997. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio). Decreto Presidencial de 19/09/2007.
Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso	Lei Nº 10.741/2003. Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 07/2010 (Art. 16 - Ensino Fundamental). Parecer CNE/CEB Nº 05/2011, Resolução CNE/CEB Nº 02/2012 (Art. 10 e 16 - Ensino Médio), Resolução CNE/CP Nº 02/2017 (Art. 8, § 1º) e Resolução CNE/CEB Nº 03/2018 (Art. 11, § 6º - Ensino Médio).
Saúde	Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010. Decreto Nº 6.286/2007.
Trabalho	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 3, Inciso VI; Art. 27, Inciso III; Art. 28, Inciso III; Art. 35 e 36 – Ensino Médio), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.

Vida Familiar e Social	Lei Nº 9.394/1996 (2ª edição, atualizada em 2018. Art. 12, Inciso XI; Art. 13, Inciso VI; Art. 32, Inciso IV e § 6º), Parecer CNE/CEB Nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB Nº 7/2010.
------------------------	---

Fonte: Adaptado de Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019)

Outra observação importante é que existe a orientação de que os sistemas de ensino incorporem esses temas de forma transversal, usando abordagens intra¹⁴, inter¹⁵ e transdisciplinares¹⁶ (BRASIL, 2019). Nesse entendimento, em nosso estudo, abordamos, a partir de uma Pesquisa-Ação, o multiculturalismo das matrizes históricas brasileiras ao tematizar as danças de matriz afro-brasileiras, mas com foco no ASE. Dessa forma, entendemos que contemplamos a obrigatoriedade de serem abordados os temas contemporâneos transversais de forma a promover o ASE propondo estratégias pedagógicas a respeito dessa temática.

A BNCC (BRASIL, 2018) elenca dez competências gerais para a Educação Básica que deverão ser norteadoras e se articular nos trabalhos a serem realizados nas três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) pelos diferentes componentes curriculares. São elas

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

¹⁴ Integração dos temas contemporâneos dentro de cada disciplina, não de forma paralela, mas incorporando-os aos conteúdos e metodologias específicos de cada área (BRASIL, 2019).

¹⁵ Diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, onde cada disciplina recebe contribuições das outras, permitindo uma interação entre elas na abordagem de um tema contemporâneo (BRASIL, 2019).

¹⁶ Contribui para que o conhecimento ultrapasse os limites do conteúdo escolar, flexibilizando as barreiras entre as diversas áreas de conhecimento e permitindo a articulação entre elas (BRASIL, 2019).

diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso)

É importante observar a proximidade dessas competências com o ASE, principalmente nos itens sete, oito, nove e dez, que colocam esse tipo de aprendizado como fazendo parte dos princípios essenciais do referido documento. Para Cavalcanti (2020), essas competências são sociais ou emocionais.

3.1.2 A Educação Física na BNCC

O componente curricular Educação Física está integrado a área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa, área esta que possui seis competências específicas. É válido destacar que cada componente curricular tem suas competências específicas para o Ensino Fundamental e que, para a Educação física, são dez.

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.

2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

A BNCC também considera que a Educação Física é um componente curricular responsável por tematizar práticas corporais de variadas formas e contextos, e estas são entendidas como manifestações das expressões dos sujeitos e que foram produzidas ao longo da história por diversos grupos. Ainda entende que as práticas corporais seriam “[...] aquelas realizadas fora das obrigações laborais, domésticas, higiênicas e religiosas, nas quais os sujeitos se envolvem em função de propósitos específicos, sem caráter instrumental” (BRASIL, 2018, p. 213).

No que diz respeito à organização dessas práticas corporais, a BNCC elencou a composição de seis unidades temáticas distribuídas ao longo do ensino fundamental. São elas: **Brincadeiras e Jogos, Danças, Lutas, Ginásticas, Esportes e Práticas Corporais de Aventura**. A obra destaca que essa categorização não tem pretensão de universalidade, considerando que, em princípio, qualquer prática corporal pode ser tematizada, entretanto, para isso, devem ser observados alguns critérios de progressão do conhecimento (os elementos específicos das diferentes práticas corporais, as características dos sujeitos e os contextos de atuação) (BRASIL, 2018).

A tematização das práticas corporais presentes no componente curricular Educação Física, conforme a BNCC, exige a articulação com oito dimensões de conhecimento (uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores¹⁷, compreensão e protagonismo comunitário¹⁸), não sendo possível as tratar de forma isolada (BRASIL, 2018). Silva *et al.* (2020) analisam que essas dimensões de conhecimento se relacionam às dimensões de conteúdo (procedimental, conceitual e atitudinal) presentes nos PCNs (Brasil, 1997). Cavalcanti (2020) e Silva *et al.* (2020) comentam que a dimensão “construção de valores” e “protagonismo comunitário”, estariam ligados à dimensão atitudinal, que, em nossa compreensão, é um componente chave para o ASE.

A partir dessa perspectiva, entendemos que tanto a BNCC quanto os PCNs enfatizam a relevância do desenvolvimento socioemocional dos estudantes e consideram que a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos acadêmicos, mas também deve mediar o aprendizado dos alunos da direção de uma participação mais ativa na sociedade, promovendo valores como empatia, solidariedade e responsabilidade social, que fazem parte do ASE.

3.1.3 Pontos e Contrapontos

Vários debates vêm sendo construídos no campo acadêmico nos últimos anos a respeito da BNCC, sua compreensão e sua efetiva apropriação por parte dos docentes. Então, pretendemos evidenciar algumas dessas opiniões a seguir.

Muylaert, Sequeira e Lage (2023) relatam que a concepção da BNCC teve início em 2015, em meio a um cenário político tumultuado com o impeachment de Dilma Rousseff e a participação de três ministros da Educação. Nesse sentido, a instabilidade política, culminando no *impeachment*, impactou a criação da BNCC, que estava na fase de elaboração da segunda versão, publicada em maio de 2016. Após

¹⁷ A construção de valores está ligada às experiências e discussões no contexto das práticas corporais, promovendo a aprendizagem de valores para a cidadania em uma sociedade democrática, além disso envolve produção e partilha de atitudes, normas e valores, orientando que haja intervenção pedagógica para mediar esse processo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prioriza a construção de valores como respeito às diferenças e combate a preconceitos, exigindo a superação de estereótipos e preconceitos nas práticas corporais.

¹⁸ O protagonismo comunitário refere-se à capacidade dos estudantes de participarem de decisões e ações voltadas para democratizar o acesso às práticas corporais, com base em valores que promovem a convivência social. Isso envolve refletir sobre as oportunidades disponíveis para eles e para a comunidade, os recursos disponíveis, os agentes envolvidos e as iniciativas que visam influenciar o contexto além da sala de aula para garantir os direitos sociais relacionados a essas práticas.

a publicação, o governo federal, em parceria com entidades educacionais, promoveu 27 seminários estaduais em menos de dois meses para debater a segunda versão. Essa pressa evidenciou a urgência do governo em acelerar o processo antes da conclusão do *impeachment*. A terceira versão foi estruturada e divulgada em abril de 2017, já no governo de Michel Temer.

Souza *et al.* (2019) consideram que o discurso de construção democrática do documento é controverso e destacam também a falta de articulação entre a BNCC, os componentes curriculares e as etapas de escolarização, apontando que a justificativa da Educação Física na área de Linguagens necessita de maior aprofundamento.

Neira (2018), em relação à teorização curricular, considera que a BNCC retoma princípios tecnicistas em detrimento da criticidade, demonstrando seu afastamento com debates atuais para a área de Educação Física, revelando-se frágil, incoerente e inconsistente.

Alves e Salustiano (2020) ponderam que a BNCC reflete a significativa influência de entidades internacionais na política educacional brasileira, evidenciando o considerável poder dessas entidades na elaboração de documentos oficiais que orientam a elaboração dos currículos escolares no Brasil e que os princípios advogados por essas organizações têm um impacto profundo em nossas políticas públicas de educação. Junto a esse entendimento, em seu estudo sobre a diversidade na BNCC, os autores identificaram a presença da concepção universalista¹⁹, celebratória²⁰ e crítico-discursiva²¹, com predominância para as duas primeiras.

Em referência à justiça curricular, Ponce (2019) salienta que a BNCC está desconexa com políticas de valorização dos educadores e investimentos na escola pública, focando apenas na padronização curricular em detrimento de direitos civis, sociais, políticos e humanos estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Silva e Feniman (2023) indicam que a implementação da BNCC na Educação Infantil enfrenta desafios significativos e é crucial superar obstáculos tais como falta de preparo dos educadores, adaptação à diversidade local, carência de recursos e

¹⁹ A ideia de diversidade é vista como um modelo de aprendizagem universal e comum, aplicável a todos os estudantes, sem levar em conta suas distintas características individuais.

²⁰ Fundamenta-se nos grupos de pessoas vistos como comunidades sociais distintas, geradoras de culturas particulares, sendo crucial reconhecer essas culturas como temas de estudo e meios para identificar indivíduos.

²¹ Destaca a revelação das estruturas de poder, a resistência contra discriminação e estereótipos enfrentados por diferentes grupos na sociedade, além de defender currículos e métodos educacionais adaptados às diferenças.

avaliações eficazes para garantir uma implementação bem-sucedida, promovendo uma educação infantil de qualidade que respeite as singularidades das crianças.

Porém Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) trazem contrapontos importantes e indicam que a proposição quanto aos componentes curriculares trazidos pela BNCC é necessária em função da sua previsão em vários documentos e leis e ainda por ser um documento normativo oficial que regulamenta o currículo da Educação Básica Brasileira. Os autores ainda consideram que a BNCC “[...] poderá vir a contribuir com a práxis educativa cotidiana dos professores, considerando a falta de tradição na área quanto à organização curricular de seus conteúdos.” (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 110).

Além disso, Rodrigues, Gimenez e Dyonisi (2021) consideram que a BNCC, em suas competências gerais, contribui para o entendimento de que o aprendizado vai além dos aspectos cognitivos e passa pela construção de valores na busca por um cidadão crítico e participante na construção de seu próprio aprendizado. Para a Educação Física, os autores entendem que a BNCC proporciona uma reflexão a respeito do currículo, além de instigar os discentes a refletirem sobre as práticas corporais, objetivando o aprendizado de competências e habilidades que serão necessárias ao longo de sua vida.

Seguindo o entendimento de uma educação integral, que preze pelo pleno desenvolvimento do educando em todas as suas potencialidades, consideramos que para a proposição de nossa pesquisa seria importante utilizar a BNCC como um dos marcos teóricos, sem desconsiderar as críticas a este documento. Além de ser um referencial na construção dos currículos estaduais, municipais e particulares, ela indica as aprendizagens que devem ser desenvolvidas com os educandos e que preconizam as dimensões de conhecimento que valorizam o pleno desenvolvimento do educando, assim como preconizado por diversos marcos legais. Por esse motivo, não faria sentido a desconsiderar na construção de um modelo autoral ou mesmo material didático que possa servir de inspiração para professores deste país.

Então, não desconsideramos as críticas realizadas pelos autores, porém acreditamos que ainda existe espaço para diálogo, pois, apesar de terem sido definidas as unidades temáticas, a forma da tematização das práticas corporais está sendo construída no dia a dia escolar por professores e pesquisadores da área.

3.2 O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL (ASE)

3.2.1 Introdução ao ASE

O ASE vem ganhando importância nos últimos anos como um componente fundamental da educação e do desenvolvimento humano e também vem despertando grande interesse internacional (Martins; Wechsler, 2020). Esse ASE estaria ligado a algumas habilidades e competências, que, ao lado do conhecimento acadêmico, podem ser cruciais para o bem-estar e o sucesso geral na vida e não se limitam apenas à sala de aula ou mesmo à escola, mas influenciam como interagimos com os outros, como enfrentamos desafios, como lidamos com nossas emoções e como nos desenvolvemos como indivíduos (CASEL *et al.*, 2003).

Contudo, em razão de uma grande variedade de nomenclaturas encontradas nos estudos, consideramos elencar três termos que são cruciais para que possamos avançar em nossa investigação e gerar maior clareza. São eles as Competências Socioemocionais (CSE), Habilidades Socioemocionais (HSE) e o Aprendizado Socioemocional (ASE).

As CSE são um conjunto amplo de habilidades de entender, de gerenciar e de expressar os aspectos emocionais e sociais da vida, permitindo uma gestão eficaz das responsabilidades diárias, como aprender, estabelecer relações interpessoais, resolver problemas do cotidiano e adaptar-se às complexas exigências de crescimento e de desenvolvimento (Elias *et al.*, 1997; CASEL *et al.*, 2020).

As HSE referem-se a capacidades específicas que compõem as CSE mais amplas. Elas incluem habilidades como reconhecer e rotular emoções, regular impulsos, demonstrar empatia, resolver conflitos de forma construtiva, comunicar-se efetivamente, colaborar com os outros, entre outras. Essas habilidades são desenvolvidas ao longo do tempo por meio de práticas intencionais e de experiências de aprendizado que promovem o desenvolvimento socioemocional dos indivíduos (CASEL *et al.*, 2020).

Já o ASE é o percurso pelo qual jovens e adultos adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes numa jornada na qual se desenvolvem identidades saudáveis, aprendem a gerenciar as complexidades das emoções, alcançam metas que são tanto individuais quanto coletivas e, além disso, estabelecem e nutrem relacionamentos que são pilares de apoio, passam a tomar decisões responsáveis, que influenciam não apenas suas próprias vidas, mas também o mundo ao seu redor (CASEL *et al.*, 2020).

Corroborando com a profundidade da temática, Marin *et al.* (2017) analisam o conceito e os instrumentos associados às CSE compreendendo que são um constructo complexo e que, por efeito da sua relação com desenvolvimento social e emocional de crianças e adolescentes, contribuem tanto para a promoção quanto para a avaliação do nível de prazer e bem-estar ao longo da vida. Entendem também que as CSE estariam associadas aos conceitos de inteligência emocional e de desenvolvimento socioemocional.

3.2.2 Perspectivas sobre Inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional

Marin *et al.* (2017) consideram que a “inteligência” passou a ser mais estudada e conceituada a partir dos trabalhos relacionados a processos avaliativos do quociente intelectual²² (Q.I.) e que, ao citar Mayer, Salovey e Caruso (2008); Salovey e Mayer (1990), houve uma ruptura com a teoria de dualidade entre emoção e razão, destacando a emoção como fazendo parte central para o desenvolvimento da cognição. Além disso, Marin *et al.* (2017) destacam como fazendo parte desse processo de evolução a teoria das inteligências múltiplas (IM) de Howard Gardner (1983).

Para Gardner *et al.* (2010), anteriormente à teoria defendida por ele, grande parte dos psicólogos consideravam apenas o QI para mensurar algo único, chamado inteligência, que seria herdado biologicamente e medido por testes psicométricos. O autor ainda cita que a escola secular moderna valoriza e costuma chamar de “inteligência” a combinação de determinadas habilidades lógico-linguísticas (Gardner *et al.*, 2010).

Gardner *et al.* (2010) afirmam que, desde a década de 70, em suas pesquisas com indivíduos com algum tipo de dano cerebral sobre desenvolvimento humano e cognição, em que eram avaliadas habilidades de crianças, verificaram-se contradições nesta concepção e, após alguns anos e estudos, passaram a considerar a inteligência como

[...] um potencial biopsicológico de processar informações de determinadas maneiras para resolver problemas ou criar produtos que sejam valorizados por, pelo menos, uma cultura ou comunidade. Mais

²² De acordo com Siqueira, Barbosa e Alvez (1999), seria uma espécie de habilidade de processar informações necessárias ao sucesso acadêmico.

coloquialmente, considerava a inteligência como um computador mental configurado de forma especial. Enquanto a teoria padrão sobre a inteligência postulava um computador multiuso, que determinava as melhores habilidades da pessoa dentro de um espectro de tarefas, a teoria das IM postulava um conjunto de dispositivos de informática (Gardner *et al.*, 2010, p. 18).

Gardner *et al.* (2010) citam que, em nível científico, sua teoria faz duas afirmações: uma é que todos os seres humanos possuem essas inteligências e a outra é que não há dois seres humanos iguais em qualidades e em limitações de inteligências. Então, em 1983 publicou o livro “*Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*”, no qual identificava as inteligências linguística, lógico-matemáticas, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal. Posteriormente, foram incluídas novas inteligências, como a naturalista e uma possível nona inteligência, a existencial (Gardner, 2010).

O conceito de inteligência emocional está presente desde a década de 1990, introduzido no meio acadêmico por meio do artigo “*Emotional intelligence. In Imagination, Cognition, and Personality*” (Salovey; Mayer, 1990). Os autores conceituaram a inteligência emocional como “[...] capacidade de monitorizar os sentimentos e emoções próprias e alheias, de os discriminar e de utilizar esta informação para orientar o pensamento e as ações.” (Salovey; Mayer, 1990, p. 189). Ainda destacam um conjunto de processos mentais conceitualmente relacionados que envolvem informação emocional, são eles: avaliar e exprimir as emoções no eu (verbal e não verbal) e nos outros (não verbal e empatia), b) regular emoções no eu e nos outros, e c) usar as emoções de forma adaptativa (planejamento flexível, pensamento criativo, atenção redirecionada de humor, emoções motivadoras) (Salovey; Mayer, 1990).

No entanto, para Neta, García e Gargallo (2008), somente com a publicação do livro “*Inteligência Emocional*” de Daniel Goleman (1995) é que o termo e os conceitos de “inteligência emocional” passaram a ser amplamente divulgados. Goleman (1995) também ampliou o conceito de inteligência emocional apresentando cinco domínios principais: 1 - Conhecer as próprias emoções (autoconsciência), 2 - lidar com as emoções, 3 - motivar-se, 4 - reconhecer emoções nos outros (empatia) e 5 - lidar com relacionamentos. O autor julga também que cada pessoa é diferente em suas aptidões, todavia, em virtude da flexibilidade do cérebro, o aprendizado acontece

constantemente e que, com esforço, hábitos e respostas, ele pode ser aprimorado (Goleman, 1995).

Marin *et al.* (2017) chamam a atenção para o modelo integrador de Bar-on (2006) e citam que o constructo compreenderia cinco áreas distintas (intrapessoais; interpessoais; gerenciamento do estresse; adaptabilidade e humor geral) que se integram uns aos outros.

Segundo Nunes *et al.* (2010), estudos sobre a personalidade, após a década de 1960, têm convergido para um modelo de traços da personalidade chamado de *Big Five* ou modelo dos Cinco Grandes Fatores, referindo-se a cinco dimensões amplas, denominadas Neuroticismo (*Emotional Stability ou Neuroticism*), Socialização (*Agreeableness*), Extroversão (*Extroversion ou Surgency*), Realização (*Conscientiousness*) e Abertura para novas experiências (*Openness ou Culture*) (Nunes *et al.*, 2010). Este modelo é utilizado por instituições como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE²³) em parceria com o Instituto Airton Senna²⁴, que consideram as CSE como

[...] um subconjunto das habilidades, atributos e características de um indivíduo que são importantes para o sucesso individual e o funcionamento social. Eles abrangem disposições comportamentais, estados internos, abordagens para tarefas e gerenciamento e controle de comportamento e sentimentos. As crenças sobre o eu e o mundo que caracterizam as relações de um indivíduo com os outros também são componentes das habilidades sociais e emocionais. As habilidades sociais e emocionais desempenham um papel importante no desenvolvimento de crianças e adolescentes e, combinadas com o desempenho acadêmico e as habilidades cognitivas, representam um conjunto holístico de habilidades essenciais para o sucesso na escola e na vida adulta. Mas as habilidades sociais e emocionais são mais do que simplesmente facilitadoras do crescimento cognitivo e acadêmico; eles são um importante resultado do desenvolvimento por si só (OCDE, 2021, p. 20).

Costa, Macrae e Lockenhoff (2019) relatam que os traços de personalidade compreendidos no modelo Big Five geralmente são usados para se referir a comportamentos, a pensamentos e a sentimentos relativamente estáveis apresentados em situações ao longo do tempo. John *et al.* (2008) entendem que o modelo não leva em consideração a autoconsciência. Por sua vez, Schoon (2021)

²³ criada em 1961, tem sede em Paris, na França, a organização considera que as CSE são a base do bem-estar e do desempenho acadêmico dos alunos e para isso investem em métodos de avaliação direta e autoavaliações.

²⁴ organização sem fins lucrativos fundada em 1994 que atua em parceria com governos, escolas e comunidades para implementar programas educacionais e promover o desenvolvimento de competências socioemocionais.

defende que esta seria uma competência chave e, por isso, seria indicado utilizar modelos mais amplos.

O modelo do CASEL *et al.* (2020) preconiza o ASE tendo como base algumas competências, considerando que este aprendizado seria muito importante para uma educação que possa contribuir significativamente para a vida dos jovens e que deveriam começar este aprendizado o quanto antes e continuar até o Ensino Médio. Em CASEL *et al.* (2020), o ASE é definido como

[...] o processo através do qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e fazer decisões responsáveis e cuidadosas (CASEL *et al.*, 2020, p. 3, Tradução nossa).

Com base nessas definições, CASEL *et al.* (2020) apresentam suas competências que seriam: Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável. Tais competências estariam ligadas a algumas habilidades.

Autoconsciência: As habilidades para entender as próprias emoções, pensamentos e valores e como eles influenciam o comportamento em contextos. Isso inclui a capacidade de reconhecer os próprios pontos fortes e limitações com um senso de confiança e propósito bem fundamentado. Tal como: • Integrar identidades pessoais e sociais • Identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos • Identificar as próprias emoções • Demonstrar honestidade e integridade • Vincular sentimentos, valores e pensamentos • Examinar preconceitos e vieses • Experimentar autoeficácia • Ter uma mentalidade de crescimento • Desenvolver interesses e um senso de propósito.

Autogestão: As habilidades para gerir as próprias emoções, pensamentos e comportamentos de forma eficaz em diferentes situações e para alcançar objetivos e aspirações. Isso inclui a capacidade de adiar a gratificação, gerenciar o estresse e sentir motivação e agência para atingir objetivos pessoais/coletivos. Tal como: • Gerenciando as próprias emoções • Identificando e usando estratégias de gerenciamento de estresse • Exibindo autodisciplina e automotivação • Estabelecendo metas pessoais e coletivas • Usando habilidades de planejamento e organização • Mostrando coragem para tomar iniciativas • Demonstrando agência pessoal e coletiva.

Consciência social: As habilidades para entender as perspectivas e ter empatia com os outros, incluindo aqueles de diversas origens, culturas e contextos. Isso inclui a capacidade de sentir compaixão pelos outros, entender normas históricas e sociais mais amplas de comportamento em diferentes contextos e reconhecer os recursos e apoios da família, da escola e da comunidade. Tais como: • Assumir as perspectivas dos outros • Reconhecer os pontos fortes dos outros • Demonstrar empatia e compaixão • Mostrar preocupação com os

sentimentos dos outros • Compreender e expressar gratidão • Identificar diversas normas sociais, incluindo as injustas • Reconhecer demandas e oportunidades situacionais • Compreender as influências de organizações/sistemas sobre comportamento.

Habilidades de relacionamento: As habilidades para estabelecer e manter relacionamentos saudáveis e de apoio e para navegar efetivamente em ambientes com diversos indivíduos e grupos. Isso inclui as capacidades de se comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar de forma colaborativa para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva, navegar em ambientes com diferentes demandas e oportunidades sociais e culturais, fornecer liderança e buscar ou oferecer ajuda quando necessário. Tais como: • Comunicar-se de forma eficaz • Desenvolver relacionamentos positivos • Demonstrar competência cultural • Praticar trabalho em equipe e resolução colaborativa de problemas • Resolver conflitos de forma construtiva • Resistir à pressão social negativa • Mostrar liderança em grupos • Buscar ou oferecer apoio e ajuda quando necessário • Defender os direitos dos outros.

Tomada de Decisão Responsável: As habilidades para fazer escolhas construtivas e cuidadosas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações. Isso inclui a capacidade de considerar padrões éticos e preocupações de segurança e avaliar os benefícios e consequências de várias ações para o bem-estar pessoal, social e coletivo. Tal como: • Demonstrar curiosidade e mente aberta • Identificar soluções para problemas pessoais e sociais • Aprender a fazer um julgamento fundamentado após a análise de informações, dados e fatos • Antecipar e avaliar as consequências de suas ações • Reconhecer como as habilidades de pensamento crítico são úteis tanto internamente quanto fora da escola • Refletir sobre o papel de cada um para promover o bem-estar pessoal, familiar e comunitário • Avaliar impactos pessoais, interpessoais, comunitários e institucionais (CASEL *et al.*, 2003, p. 5, tradução nossa, grifo nosso).

Entrando neste debate, Taylor *et al.* (2017) ponderam que existem evidências de que o ASE melhora o comportamento pró-social e o desempenho acadêmico. Entretanto, para Durlak, Weissberg e Pachan (2010), para obter resultados positivos, é necessário investir em quatro práticas recomendadas preconizadas denominadas de *SAFE* (**S**equenced, **A**ctive, **F**ocused, **E**xplicit), que seriam: (a) treinamento sequenciado passo a passo, (b) formas ativas de aprendizagem, (c) foco no desenvolvimento de habilidades socioemocionais e (d) objetivos explícitos de aprendizagem social e emocional.

3.2.3 ASE na Educação Física: Desafios e Possibilidades

O ASE tem se destacado ao longo dos anos, refletindo uma compreensão crescente de sua importância no desenvolvimento integral dos alunos (OCDE, 2021;

CASEL *et al.*, 2020; Abed, 2014). Diante desse entendimento, faz-se necessário compreender como a comunidade acadêmica aborda essa promoção, considerando desafios e possibilidades inerentes a essa integração.

Outro ponto importante que diz respeito à formação dos professores é um fator crucial nesse processo, visto que, em nosso entendimento, muitos deles podem não estar adequadamente preparados para incorporar efetivamente o ASE em suas práticas, destacando a importância de investir em programas de formação continuada, diante da valiosa possibilidade de unir pressupostos teóricos a práticas pedagógicas (Ferreira, 2024; Chimentão, 2009).

Além disso, estabelecer parcerias ativas com os pais e os membros da comunidade pode fortalecer as intervenções socioemocionais, criando um ambiente de aprendizado mais abrangente e conectado (CASEL *et al.*, 2020). Uma abordagem integral, que abranja não apenas os aspectos físicos, mas também os emocionais e o sociais, é essencial (Gardner, 1983). Deve-se ressaltar que essa discussão sobre ASE não é uma novidade no campo da Educação Física, porque, inclusive, já vem se apresentando em diferentes produções nos mais variados veículos de comunicação científica.

Em síntese, abordar esses desafios e explorar essas possibilidades pode transformar a Educação Física Escolar em um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento integral dos alunos, integrando e promovendo aprendizados que serão vitais para suas vidas pessoais e acadêmicas. Portanto, consideramos relevante compreender como a comunidade acadêmica da Educação Física vem pensando a promoção do ASE nas práticas educativas, que é o foco do nosso capítulo I.

4 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E ITINERÁRIO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se constitui como um subprojeto da pesquisa: “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPÁCTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, coordenada pelo orientador²⁵, que foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) do Centro Universitário Augusto Motta/Unisuam sob o parecer de nº 5.972.901/2023, conforme disposto no Apêndice E. A referida investigação congrega três estudos associados a eles no ProEF, que tem a intenção comum de discutir a docência em educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio da Unidade Temática Danças.

Esta pesquisa é de caráter qualitativa por entendermos os participantes como indivíduos históricos, culturais, biológicos e sociais, que, conforme Minayo (2009, p. 21-22), “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...]”.

Ademais, conciliamos o método bibliográfico (Ferreira, 2002), no capítulo 1, com a Pesquisa-Ação do tipo existencial (Barbier, 2007) no capítulo 2. Cabe destacar que, por conta da complexidade de informações a respeito dos métodos empregados e seus objetivos, eles serão detalhados em seus respectivos capítulos, de acordo com objetivos específicos.

No início desta dissertação, optamos por estabelecer um diálogo entre as vivências pregressas do autor, desde sua graduação, passando por seus trabalhos realizados em alguns vínculos profissionais, cursos e especializações, que puderam explicitar uma aproximação com o objeto de estudo até chegar ao ProEF. Em seguida, na introdução, apresentamos uma breve contextualização sobre a temática, sua relação com a BNCC, evidenciamos a problematização e a justificativa do estudo e ainda os relacionamos com os objetivos gerais, específicos e o produto educacional.

No tópico 3, trazemos o referencial teórico composto pela BNCC e o ASE, com seus principais conceitos, legislações e estabelecendo relações com a Educação Física Escolar. Relacionando à BNCC, também trouxemos pontos e contrapontos

²⁵ Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), vinculado ao Instituto de Educação (IE) da UFRRJ.

importantes a serem considerados na construção desse documento e no que diz respeito ao ASE, contextualizamos a partir do início dos estudos sobre Q.I. passando pelas teorias das Inteligências Múltiplas (Gardner, 1983, 2010), Inteligência Emocional (Bar-on, 2006; Goleman, 1995) e estabelecendo os conceitos de CSE (OCDE, 2021, CASEL *et al.*, 2020) e ASE (CASEL *et al.*, 2020), visto que eles estão intimamente relacionados, além de apresentar alguns desafios e possibilidades relacionando o ASE a Educação Física Escolar.

No capítulo I, incluímos inicialmente alguns artigos de revisões de literatura com a finalidade de mapear a produção de conhecimento sobre o ASE para que possamos avançar e entender melhor como a Educação Física vem se apropriando desse tipo de conhecimento. Em seguida, apresentaremos uma revisão de literatura também chamada de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, que tem por característica reunir e discutir determinada produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento na tentativa de obter respostas a aspectos e a dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados seguindo as fontes e épocas analisadas (Ferreira, 2002). Esta revisão se deu apenas com artigos originais realizada nos periódicos REDALIC, CAPES, SCIELO e ERIC, com arco temporal de 2018 a julho de 2023, no âmbito educacional brasileiro, sendo utilizados critérios de inclusão e de exclusão para a seleção dos artigos. O intuito dessa revisão foi verificar **COMO** pesquisadores e professores vêm se utilizando das práticas corporais para a promoção do ASE nas aulas de Educação Física no cenário brasileiro.

No capítulo II, será explicitado um estudo que foi realizado a partir de uma Pesquisa-Ação do tipo existencial (Barbier, 2007), na qual foram realizadas oito mediações pedagógicas para acompanhar o ASE a partir da tematização da unidade temática Danças. Esse método visa compreender e esclarecer as práticas de grupos sociais, com ou sem a presença de especialistas em Ciências Humanas, acompanhando a aprimoramento dessas práticas.

No capítulo III, será apresentado, como fruto desta dissertação, um produto educacional em forma de material didático para os interessados, visando contribuir para a formação de professores e estudantes de Educação Física, a fim de que estes possam identificar caminhos para a promoção do ASE a partir na unidade temática Danças. Em seguida, apresentaremos nossas considerações finais.

Nos apêndices, podem ser visualizados o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, usado para captar a autorização dos sujeitos em participar da pesquisa

(Apêndice A), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, usado para obter a autorização dos responsáveis das crianças para a participação da pesquisa (Apêndice B), o Termo de autorização para de imagens (Apêndice C), a carta de apresentação da pesquisa à Fundação Municipal de Educação de Niterói (Apêndice D), o parecer consubstanciado do CEP emitido pelo Centro Universitário Augusto Motta/UNISUAM, que autoriza a realização da pesquisa (Apêndice E), o termo de anuência institucional emitido pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (Apêndice F), uma autoavaliação da aula 1 (Apêndice G), a imagem de uma palavra cruzada utilizada como recurso na aula 5 (Apêndice H), uma autoavaliação utilizada na aula 5 (Apêndice (Apêndice I), imagens do processo de construção da pesquisa que não fizeram parte do corpo desta dissertação (Apêndice J) e para finalizar imagens do nosso Produto Educacional (Apêndice K).

CAPÍTULO I

AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O APRENDIZADO SOCIOEMOCIONAL

1 Abordagens e desafios: investigando a integração do aprendizado socioemocional na Educação Física Escolar

A recente implantação na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) trouxe um caráter normativo quanto aos conteúdos de todos os componentes curriculares e ficaram mais evidentes considerações sobre competências (Brasil, 2018, p. 8) e habilidades (Brasil, 2018, p. 29), além da indicação, por meio de suas competências gerais e mais especificamente para a Educação Física, na dimensão de conhecimento “Construção de valores” e “Protagonismo comunitário”, de que os princípios ligados ao ASE devem estar integrados às disciplinas e que sistemas de ensino, escolas e professores devem propiciar formas de efetivação dessa nova proposta. Outra referência à articulação e à interrelação desses aprendizados pode ser evidenciada no trecho abaixo.

É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, **inter-relacionam-se e desdobram-se** no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), **articulando-se** na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na **formação de atitudes e valores**, nos termos da LDB (Brasil, 2018, p.8-9, grifo nosso).

Essas indicações nos orientam a necessidade de investigar se existem estudos empíricos que embasam essa questão. A partir desse entendimento, podemos, inclusive, questionar se programas ou mesmo estratégias de ensino baseados em aprendizado socioemocional são realmente eficazes e viáveis no contexto da Educação Física Escolar. Partindo desse pressuposto, entendemos que a investigação da produção científica existente sobre o ASE nas aulas de Educação Física é um fator relevante para nossa compreensão acerca da temática em questão. Além disso, entendemos que, ao ampliarmos nossos olhares para essas produções, poderemos avançar e produzir estratégias pedagógicas que possam ser potentes para a aplicação em determinadas realidades e ainda servirem de inspiração para

professores e alunos de educação física que desejarem produzir suas próprias estratégias.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS

Utilizamos como método a pesquisa bibliográfica, também chamada de “revisão de literatura”, “estado da arte ou “estado do conhecimento”, que tem por característica reunir e discutir determinada produção acadêmica em diversas áreas do conhecimento na tentativa de obter respostas a aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados de acordo com as fontes e as épocas analisadas (Ferreira, 2002).

Em um primeiro momento, no tópico 2.1 deste capítulo intitulado “**Panorama sobre a relação do ASE e a Educação Física Escolar em artigos de revisões de literatura**”, incluímos algumas revisões de literatura obtidas por meio da plataforma *Google Scholar*. Posteriormente, no tópico 2.2, chamado “**A Educação Física e o ASE no contexto educacional brasileiro: O estado do conhecimento**”, realizamos uma revisão de literatura com artigos originais realizada por meio dos bancos de dados dos periódicos REDALYC, CAPES, SCIELO e ERIC, com arco temporal de janeiro de 2018 a julho de 2023. Então, evidenciaremos a seguir os tópicos elencados anteriormente, assim como seus respectivos objetivos.

1.1 Panorama sobre a relação do ASE e a Educação Física escolar em artigos de revisões de literatura

A fim de que se entenda melhor como acontece a relação entre o ASE e a Educação Física Escolar, apresentamos a seguir nove artigos de revisão de literatura que relacionam a Educação Física Escolar ao ASE, obtidos por meio de busca na plataforma *Google Scholar* com a finalidade de compreender e estabelecer um panorama de como se apresenta esse tipo de produção científica, identificando o que já foi realizado e, sobretudo, identificar possíveis lacunas que poderão ser de suma importância para a continuidade do processo de construção de conhecimento para a área.

Dyson, Howley e Wright (2021) realizaram uma revisão de escopo e analisaram 63 estudos a respeito do ASE relacionado a alguns modelos pedagógicos:

responsabilidade pessoal e social²⁶ (26); aprendizado cooperativo (24); e educação ao ar livre e/ou aventura (13) em 14 países. Os estudos foram obtidos e pesquisados nos bancos de dados EBSCO, *Physical Education Index*, Sport DISCUS, ERIC e Proquest, sem um arco temporal definido. As buscas foram realizadas ao longo de 15 meses, de setembro de 2018 a dezembro de 2019. Os autores chegaram à conclusão de que, apesar da retórica e políticas educacionais e de ser possível observar habilidades e resultados em torno do ASE, estas não são acompanhadas de pesquisas empíricas que possam sugerir uma maior relação entre este aprendizado e os modelos estudados, necessitando, assim, de uma maior investigação em pesquisas futuras.

Esta é uma indicação que corrobora as nossas suspeitas de que ainda são necessárias mais pesquisas em âmbito educacional e, mais especificamente no campo da Educação Física, para se estabelecer maiores relações ou mesmo se atestar eficácia dos métodos ou estratégias.

Teraoka *et al.* (2021) apresentam uma revisão sistemática de programas de intervenção que abordaram resultados de aprendizagem afetiva na Educação Física e exploravam práticas pedagógicas alinhadas com o ensino, o conteúdo de aula e os resultados de aprendizagem. A revisão focou em um arco temporal de 2007 a 2018, foi realizada em quatro bases de dados eletrônicas: ERIC, *Physical Education Index*, PsycINFO e SPORTDiscus. Chegaram a 26 estudos e concluem que oferecer escolha, encorajar o *feedback* dos colegas, fazer perguntas dedutivas, focar no aperfeiçoamento pessoal e na diferenciação são estratégias de ensino eficazes que foram amplamente utilizadas para apoiar a aprendizagem afetiva em crianças e adolescentes.

Em revisão de literatura, Espoz-Lazo *et al* (2020), selecionaram 18 artigos compreendidos entre 2012 e 2020 na base de dados Web of Science (WoS). Os autores não definiram um arco temporal para sua busca, limitando a busca apenas a artigos originais, resenhas e livros relacionados ao desenvolvimento da Educação Emocional na Educação Física no Ensino Fundamental. Para estes autores, os resultados mostram que a EF cria um cenário favorável para a expressão e o gerenciamento das emoções, mas que estes ainda são muito dependentes das aptidões do professor e suas estratégias de ensino-aprendizagem para promover

²⁶ É um modelo pedagógico na Educação Física que se concentra no desenvolvimento pessoal e social dos alunos, foi desenvolvido nos Estados Unidos por Don Hellison.

estas competências. Apesar disso, consideram que não há evidências suficientes sobre metodologias de educação emocional que possam ser aplicadas pelos professores de EF em suas aulas para melhorar o gerenciamento das emoções dos alunos do ensino primário e secundário. Por fim, concluem que é necessário maior investigação sobre esta temática.

Opstoel *et al* (2020) utilizaram as bases de dados de Embase, ERIC, PsycINFO, PubMed, SPORTDiscus e *Web of Science*, publicados entre 2008 e 2017, para fornecer uma visão geral da literatura existente sobre o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens em idade escolar (de 6 a 18 anos) no contexto da educação física (EF) e esportes. Depois de uma triagem, foram selecionados 88 artigos (23 somente EF, 62 somente esportes e 3 EF e esportes combinados). No âmbito específico da EF Escolar, 26 publicações focaram no desenvolvimento pessoal e social. Opstoel *et al* (2020) relatam ainda que o comportamento pró-social, a cooperação e a ética de trabalho foram os resultados mais encontrados, enquanto tomada de decisão e solução de problemas tiveram atenção limitada. Para além, observaram que estudos em relação aos esportes são muitos mais frequentes do que em EF e que é importante desenvolver mais estudos nesse campo, pois compreendem que o desenvolvimento pessoal e social é um objetivo central da EF em todo o mundo.

Dominguez *et al.* (2021) procederam uma busca sistemática, em conformidade com as diretrizes da Declaração PRISMA, nas bases de dados *Web of Science*, Scopus e SportDiscus e data de publicação entre 2000 e 2020. Após critérios de inclusão e de exclusão, 13 artigos foram selecionados. Destes, 10 estudos foram realizados em âmbito educacional, com alunos do Ensino Fundamental 1 e 2 (*Primary Education* e *Secondary Education*) para o desenvolvimento do *fair play* e outros 3 em ambientes esportivos (clubes de futebol, vôlei e basquete). Em conclusão, referindo-se apenas às pesquisas no contexto educacional, os autores destacam que o modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Hellison (1995) obteve melhorias no *fair play*. Já o modelo *Sport Education*²⁷, em conjunto com a implementação de outros aspectos relacionados com o *fair play*, pode favorecer a participação ativa e comportamentos pró-sociais dos jovens. Os autores consideram ainda ser pertinente estudar a influência das referidas e novas metodologias no *fair play*, tanto em

²⁷ É um modelo de ensino que busca integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais no processo de aprendizado em educação física e treinamento esportivo e foi criado por Daryl Siedentop.

contextos educativos como em clubes desportivos, utilizando um instrumento em comum de forma a obter uma comparação mais ampla e completa.

Lee e Zhang (2019) realizaram uma revisão sistemática da literatura sobre educação de aventura ou aprendizado baseado em aventura na educação física e para isso selecionaram artigos entre 1976 e 2018. A pesquisa foi realizada em quatro bancos de dados eletrônicos: Academic Search Complete, ERIC, PsycINFO e SPORTDiscus. Após alguns critérios de inclusão e exclusão, 11 artigos foram identificados e sintetizados para investigar os efeitos da educação de aventura ou aprendizado baseado em aventura nos resultados físicos e psicológicos de alunos do Ensino Fundamental (54ecundar54 e 54ecundar school). Os resultados sugerem que a educação de aventura beneficia o desenvolvimento dos resultados de aprendizagem dos alunos em idade escolar, como relacionamento com colegas e emoção.

Em Cho (2020), a partir da busca em seis bancos de dados (SPORTDiscus, ProQuest, Medline, Pub Med, EBSCO e PsycINFO) e após critérios de inclusão e de exclusão, 12 estudos (artigos) com datas de publicação entre 2003 e 2017 foram selecionados para uma meta-análise. De acordo com os resultados, os estudos foram realizados na Espanha (4), na Grécia (2), na Austrália (1), na Bélgica (1), na Suíça (1), na China (1) e nos Estados Unidos (1). Os estudos foram realizados com alunos do Ensino Fundamental e Médio e com meninos (53%) e meninas (33%) misturados. O autor considera que os estudos apoiam os indícios de que a Educação Física Escolar pode diminuir o estresse mental dos alunos por meio da atividade física e que ela tem um impacto significativo na melhoria das habilidades psicológicas dos alunos.

Secanell e Morales (2021) analisaram 15 artigos sobre o uso de *mindfulness*²⁸ na Educação Física entre 2014 a 2020 com buscas realizadas nas bases de dados ERIC, Taylor e Francis, Web of Science e SCOPUS. A maioria desses artigos foi publicada nos Estados Unidos, com alunos da primeira infância, Ensino Fundamental, Ensino Médio (EM) e formação profissional, com predominância para alunos do EM e indicam benefícios da *mindfulness* na melhoria do desenvolvimento da educação emocional, da atenção plena, das habilidades de consciência, da autoeficácia, da autorregulação, do redução do estresse, do desempenho esportivo e da atividade

²⁸ Tem suas raízes na psicologia budista e nas tradições orientais. Ela é formada por diversas técnicas meditativas, com o objetivo de treinar a mente na regulação da atenção e das emoções com o intuito de promover uma postura curiosa em relação às experiências da vida, incentivando uma atitude compassiva (Luiselli *et al.*, 2017).

física, mas indicam que, apesar da Espanha ter comprovados benefícios pelo *mindfulness* no esporte, pesquisas dessa natureza em ambiente escolar são praticamente inexistentes neste país e consideram que o desconhecimento por parte dos professores em *mindfulness* pode ser uma das causas da não implementação dessa técnica nas aulas de Educação Física.

Santos, Barbosa e Araoz (2021) realizaram estudo bibliográfico sobre desenvolvimento de habilidades sociais (HS) apoiadas em atividades de psicomotricidade nas aulas de Educação Física, buscando artigos em português nas fontes de informações eletrônicas de dados Google Acadêmico e *Scientific Electronic Library Online* publicados entre 2010 e 2020. Sete artigos foram selecionados e os autores relatam que as publicações analisadas apontam resultados positivos no desenvolvimento de habilidades sociais na promoção da aprendizagem, da inclusão e da saúde e que os estudos em questão evidenciam que os educandos com e sem deficiência obtiveram resultados significativos com as aplicações de atividades de psicomotricidade no desenvolvimento social, emocional e motor, contribuindo para a mudança comportamental e facilitando o processo de inclusão escolar e a relação professor-aluno. Concluem que existe a necessidade de parcerias entre profissionais de classe comum e da área especial, assim como o apoio da comunidade escolar e da família.

2.2 A Educação Física e o ASE no contexto educacional brasileiro: O estado do conhecimento

Tendo como referência os artigos de revisão de literatura que versam sobre a relação do ASE e Educação Física Escolar (tópico 1 deste capítulo), podemos perceber que a temática vem sendo estudada em diversos países, além de evidenciar uma variedade de publicações contendo modelos pedagógicos específicos, principalmente dos Estados Unidos, da China, da Espanha e da Austrália.

Embora grande parte desses estudos indiquem a necessidade de maior investigação e alguns deles mencionem a importância dos aspectos socioemocionais na Educação Física, há pouca clareza sobre como exatamente esses aspectos são desenvolvidos e integrados ao currículo, indicando a necessidade de estudos mais específicos sobre como as aulas de Educação Física podem ser estruturadas para promover o ASE nos alunos.

Observando esse contexto e como forma de avançarmos na produção científica, realizamos um estado do conhecimento para investigar **COMO** os pesquisadores/professores têm desenvolvido estudos com o ASE integrado às aulas de Educação Física Escolar no contexto brasileiro, observando as práticas corporais e as possibilidades didático-metodológicas desenvolvidas por professores/pesquisadores em suas mediações pedagógicas.

Compreendemos que essa revisão pode nos ajudar a identificar de que maneira esse tipo de aprendizado contribui para uma formação integral a partir das aulas de Educação Física e, possivelmente, identificar caminhos que possam orientar outros professores em suas próprias realidades na realização de aulas que contemplem outras dimensões de conhecimento e não meramente aquelas ligadas aos aspectos procedimentais, além do incentivo a reflexão sobre a utilização de modelos menos diretivos de ensino.

Então, para eleger os estudos acadêmicos para este tópico do capítulo, realizamos buscas de artigos originais por meio dos bancos de dados dos periódicos: REDALYC, CAPES, SCIELO e ERIC, com arco temporal de janeiro de 2018 a julho de 2023. Após critérios de inclusão e de exclusão, selecionamos para a análise oito artigos originais. Estas buscas foram realizadas entre os dias 10 e 15 de julho de 2023 no intuito de verificar o estado de conhecimento sobre a associação da Educação Física ao ASE relacionados à realidade escolar brasileira. Os motivos de escolha desses periódicos é a grande relevância deles para a produção científica na área da Educação.

O REDALYC é uma plataforma de acesso aberto que propõe a difusão do conhecimento científico produzido na América Latina, Caribe, Espanha e Portugal e dá ênfase às revistas científicas em Espanhol e em Português.

O SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) é uma biblioteca digital de acesso aberto que abrange uma vasta coleção de periódicos científicos de alta qualidade. É uma iniciativa colaborativa que envolve diversos países da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal, com a intenção de promover a visibilidade e o acesso à produção científica dessas regiões.

O ERIC (*Education Resources Information Center*) é uma base de dados de renome internacional que engloba a área de Educação. É uma iniciativa financiada pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos e gerenciada pelo Instituto de

Ciências da Educação (IES). Uma das principais características do ERIC é sua ampla cobertura de tópicos relacionados à educação.

O portal de periódicos CAPES é uma plataforma de acesso restrito que disponibiliza uma ampla gama de periódicos científicos, de livros e de bases de dados para a comunidade acadêmica brasileira. A inclusão desta base se deu pela possibilidade de incluir artigos de outras plataformas que não estavam inicialmente incluídas nos periódicos anteriormente relatados (REDALYC, SCIELO e ERIC), exigindo de nossa parte a percepção para posterior exclusão dos artigos repetidos em mais de uma base.

Para as bases de dados acima descritas, inicialmente, utilizamos os descritores booleanos “OR” e “AND”, além de algumas palavras-chave como: “COMPETÊNCIAS”, “SOCIOEMOCIONAL”, “EDUCAÇÃO FÍSICA”, “EDUCAÇÃO” E “ESCOLA” para delimitar os trabalhos pertinentes à temática de nossa pesquisa. Deve-se reforçar que o processo para delimitar os descritores mais apropriados em nosso entendimento não foi uma tarefa fácil, visto que, conforme dito por Marin *et al.* (2017, p.99), a CSE “[...] é um construto complexo, que compreende outros conceitos, como o de habilidades, estando relacionado aos conceitos de inteligência emocional e desenvolvimento socioemocional”.

Então, após algumas reflexões, percebemos que esses termos poderiam ocultar resultados que se referissem a “emoções” e/ou “afeto”, então inserimos os termos “EMOC*” e “AFET*” e excluímos “SOCIOEMOCIONAL”, por entender que este já estaria contemplado com os radicais de palavras anteriormente citados. Também inserimos o termo “EDUCAÇÃO BÁSICA” como forma de delimitar nossas buscas a um universo de publicações viáveis e que atenderiam o escopo de nosso estudo. Porém, à medida que fomos tendo contato com outros estudos que versavam sobre a temática, incorporamos à pesquisa os termos "SOFT SKILLS", "HABILIDADES NÃO COGNITIVAS", "SOCIAL SKILLS" e "HABILIDADES SOCIAIS".

Então, após esse processo, chegamos a um consenso em relação aos termos que melhor atenderiam à pesquisa e optamos pelos seguintes descritores: (EMOT* OR EMOC* OR AFET* OR "SOFT SKILLS" OR "HABILIDADES NÃO COGNITIVAS" OR "SOCIAL SKILLS" OR "HABILIDADES SOCIAIS") AND "EDUCAÇÃO FÍSICA" AND (ESCOLA* OR "EDUCAÇÃO BÁSICA"). Esses termos foram utilizados para o REDALYC, SCIELO E CAPES. No ERIC, utilizamos termos apenas em inglês: (EMOT* OR AFET* OR "SOFT SKILLS" OR "NON-COGNITIVE SKILLS" OR "SOCIAL

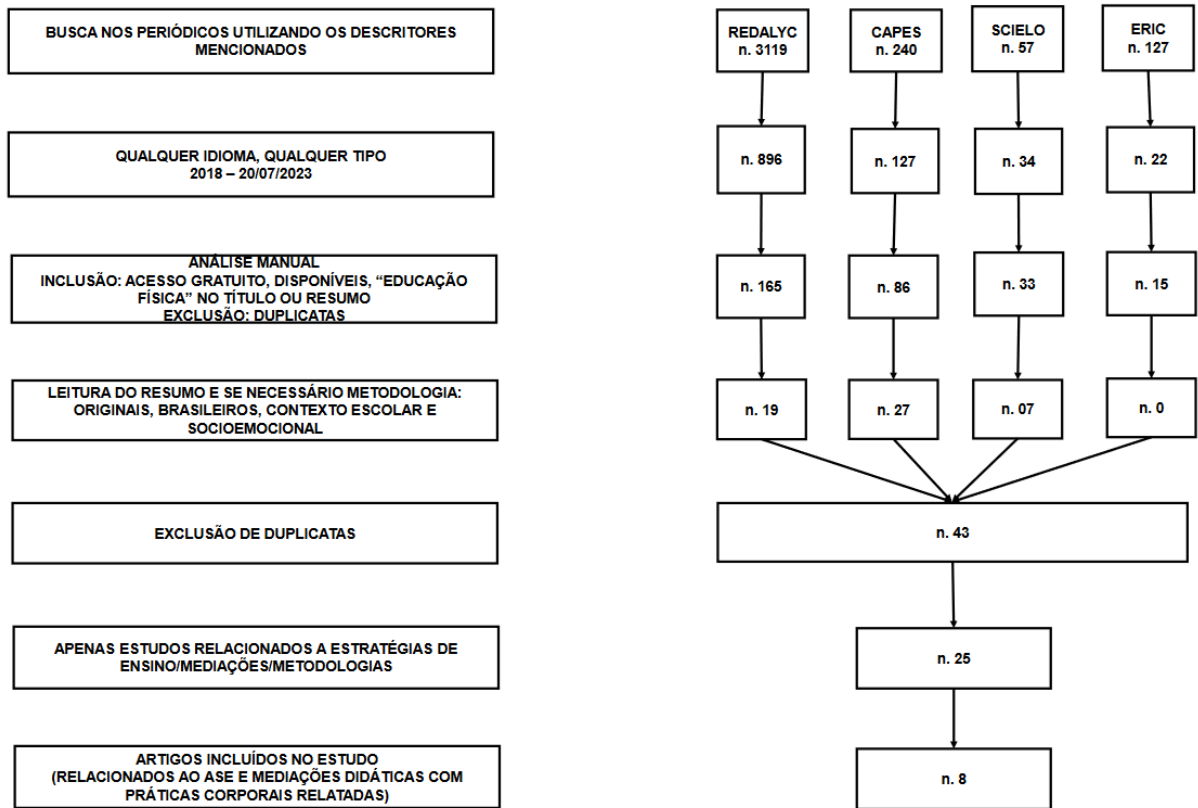
SKILLS") AND "PHYSICAL EDUCATION" AND SCHOOL*. O motivo desta opção foi por causa das características do periódico, que já incluem os artigos em Língua Inglesa.

Ao aplicar os termos acima, encontramos um total de 3543 trabalhos, sendo 3119 no REDALYC, 240 na CAPES e 57 no SCIELO e 127 no ERIC. Após essa fase, inserimos o filtro relacionado ao arco temporal (2018 a 2023), retornando com 1057 resultados (REDALYC: 896, CAPES:127, SCIELO: 34 e ERC: 22). Em um novo momento, optamos por considerar apenas as produções de acesso gratuito e disponíveis, além de realizar a procura por meio do recurso “Control+F” no computador (que abre uma caixa para digitação do termo solicitado) para procurar nos títulos e resumos a palavra “EDUCAÇÃO FÍSICA” escritos nos idiomas Português, Inglês e Espanhol, por entender que poderia haver estudos publicados em revistas fora do Brasil. Foram excluídos estudos duplicados apresentados em cada periódico, e essa busca retornou com 258 produções, sendo 165 para o REDALYC , 86 para o CAPES, 33 para o SCIELO e 15 para o ERIC.

Com um número mais reduzido de publicações, realizamos a leitura dos resumos e, quando necessário, da metodologia para verificar se as publicações eram originais e relacionadas com os contextos brasileiro, escolar e socioemocional, procedimento que retornou 53 resultados, destes 19 no REDALYC, 27 na CAPES, 07 no SCIELO e 0 (zero) no ERIC. Nesse momento, reunimos as publicações dos quatro periódicos citados e excluímos 10 duplicatas identificadas, ficando provisoriamente com 43 publicações.

Dentro deste universo de artigos, realizamos uma leitura flutuante destes, chegando a 25 artigos, focando em estratégias/metodologias/modelos de ensino no contexto da Educação Física Escolar. Depois desse processo, houve uma leitura mais detalhada para verificar sua real associação com o ASE, além de esse processo ter sido realizado por meio de mediações pedagógicas que relatassem a utilização de, pelo menos, uma prática corporal. Com isso, elegemos oito artigos para nossa pesquisa, pois atendiam aos critérios anteriormente citados. É possível visualizar todo esse percurso metodológico pelo fluxograma apresentado abaixo:

Fluxograma 1: Busca de artigos



Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Apresentamos, a seguir, um quadro que contém os seguintes dados para análise: revista, título, autor/ano de publicação, objetivo e conclusão.

Quadro 2: Revista, Título, Autor/Ano de publicação, Objetivo e Conclusão.

Revista	Título	Autor/Ano	Objetivo	Conclusão
Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires (ARGENTINA)	O ensino de habilidades socioemocionais na Educação Física Escolar a partir da dinâmica do jogo.	Silva; Dias; Ulasoeicz; et al. (2023)	Apresentar as relações entre a educação física e o ensino de habilidades socioemocionais na escola, considerando o jogo como elemento cultural.	Conseguiu relacionar a educação física e habilidades socioemocionais. ampliou, os conhecimentos dos (as) discentes em relação ao aspecto socioemocional. As atividades relacionadas a inteligência emocional necessitam de uma duração maior para que aconteçam mudanças significativas.

Motrivivência, Santa Catarina (BRASIL)	Emoções e violências no retorno à presencialidade e na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física	Vasques; Wittzorecki (2023)	Analisar as emoções e violências manifestadas na configuração social de retorno à presencialidade na escola.	Os aprendizados atitudinais e sociais de um código de conduta humanista e democrático parecem ser um caminho para tensionar o comportamento e atitudes indesejáveis presentes na sociedade.
Educación Física y Ciencia. La Plata (ARGENTINA)	Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais	Dantas; Souza; Tiani <i>et al.</i> (2022)	Analisar o comportamento socioemocional dos alunos diante de uma intervenção de corrida de orientação.	A corrida de orientação se mostra eficaz no desempenho emocional dos escolares e as maiores medias foram para os perfis de: Abertura, amabilidade e conscienciosidade.
Fiep Bulletin-Online, Paraná (BRASIL)	Educação Física Escolar: Tecendo uma aprendizagem significativa sobre as emoções por meio dos jogos cooperativos.	Melo; Lima; Oliveira (2020)	Refletir e compartilhar os resultados das sessões de jogos cooperativos, que enfatizaram a relevância do controle das emoções dos discentes na resolução de conflitos essenciais para a obtenção de uma aprendizagem significativa.	As ações que enaltecem o trabalho sobre emoções na escola, são relevantes e essenciais para a formação integral dos alunos.
Cuadernos de Psicología del Deporte, Murcia (Espanha)	Efeito de um programa de apoio às necessidades psicológicas básicas sobre os comportamentos pró e antissociais na educação física escolar.	Zanetti; Feltran; Dias <i>et al.</i> (2019)	Verificar o efeito de uma intervenção, fundamentada no atendimento das necessidades psicológicas básicas (NPB) e comportamentos pró e antissociais em aulas de Educação Física escolar.	Possibilitou redução dos comportamentos antissociais, porém, a duração do estudo pode ter sido um fator limitante de maior efeito em relação à internalização desses comportamentos.
Educación Física y Ciencia,	Atletismo e escola: interfaces com	Rosa; Mendes; Souza (2019)	Analisar as interfaces com a formação,	As vivências lúdicas com o jogo, oportunizaram aos

La Plata (ARGENTINA)	o conhecimento e desenvolvimento humano discente		conhecimento e desenvolvimento humano dos alunos na Educação Física Escolar.	alunos, competências, saberes e valores, que contribuíram significativamente em seu desenvolvimento humano.
Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo (BRASIL)	É só brincadeira de criança? Discussões sobre cooperação e competição na construção das relações de gênero de escolares.	Silva; Campos; Silva; <i>et al. (2019)</i>	Identificar e discutir as formas de manifestações das relações de gênero de escolares a partir da prática da Educação Física estimulando a cooperação.	O professor (a) pode estimular e desenvolver a cooperação ao mesmo tempo em que trabalha diversas situações de competição entre os/as alunos/as diante de uma aula/atividade mista (jogo de equipe) e ambos os gêneros feminino e masculino, apresentam reações diferentes nas ditas "situações do jogo", porém não é uma tarefa fácil devido ao comportamento mais competitivo, agressivo e machista de alguns meninos.
Movimento, Rio Grande do Sul (BRASIL)	O esporte na Educação Física escolar: um conteúdo com potencial emancipador	Costa <i>et al</i> (2019)	Analisar a possibilidade emancipadora sobre a prática dos esportes por meio da utilização de um modelo híbrido no ensino na Educação Física Escolar baseado nos modelos de Educação Esportiva e Desenvolvimentista.	O modelo híbrido incentiva a cooperação e a participação ativa, permitindo aos estudantes desenvolverem autonomia motora e habilidades técnicas. Além disso, enfatiza a importância da responsabilidade nas atividades esportivas.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Como modo de fornecer um panorama mais detalhado dos estudos, elaboramos um quadro (Quadro 3) que reúne as principais informações sobre os autores, os sujeitos, o tipo da pesquisa, as intervenções e os instrumentos avaliativos utilizados:

Quadro 3: Estudos, Sujeitos, Tipos de pesquisa, Intervenção e Instrumentos avaliativos

Autores	Sujeitos	Tipo de Pesquisa	Intervenção	Instrumentos avaliativos
Silva <i>et al.</i> (2023)	Três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (cada uma em uma cidade distinta)	Relato de experiência a partir de uma Pesquisa qualitativa	Quatro aulas sobre jogos cooperativos e as seguintes habilidades socioemocionais: autocontrole, empatia, resiliência e colaboração (total de 4 horas para cada turma)	Questionário diagnóstico sobre habilidades socioemocionais aplicados no início e no final do estudo.
Vasques ; Wittzorecki (2023)	Alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio	Pesquisa de caráter etnográfico	Quatro meses, participando, conversando e interagindo com professores e estudantes em aulas de Educação Física da escola, além de observações e conversas informais em corredores, salas, pátios, etc.	Diários de campo; Observação participante; Entrevistas formais semi-estruturadas com professores de Educação Física da escola.
Dantas <i>et al.</i> (2022)	Trinta e nove escolares do Ensino Médio do município de Paulo Afonso, Bahia	Estudo de caso com análise descritiva dos dados	Uma experiência pedagógica na escola em que vivenciaram a corrida de orientação	Questionário Big Five Inventory (BFI) após a intervenção
Melo; Lima; Oliveira (2020)	Três turmas de 3º ano do ensino médio	Pesquisa de metodologia qualitativa, com estudo de caso	Três sessões (um encontro semanal, de 50 minutos, para cada turma) desafios motrizes cooperativos	Questionários, preenchimento e análise das sessões dos jogos, observação dos participantes e produção de imagens fotográficas
Zanetti <i>et al.</i> (2019)	Alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, médio e supletivo e 2 professores de educação Física	Estudo descritivo	10 semanas (1 aula por semana), utilizou práticas corporais (Futsal, Atletismo, Jogos Populares e Basquete)	Questionário de Atitudes no Esporte (QAE) e uma entrevista semiestruturada nos momentos pré e pós-intervenção.
Rosa (2019);	Uma turma de 6º ano do EF (25 discentes)	Pesquisa de caráter qualitativo e fenomenológico	Atletismo Escolar em 25 aulas de Educação Física (jogo como recurso)	Filmagens para análise e entrevista semiestruturada empregando técnica de grupo focal.
Silva (2019)	60 discentes matriculados em duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental e 1 professor de EF.	Pesquisa de metodologia qualitativa, com estudo de caso	Grandes jogos e/ou gincanas (Não indicou quantidade de aulas ou tempo)	Observação participante e análise por descrição reflexiva

Costa <i>et al.</i> (2019)	Um professor e uma turma do 6º ano do EF (23 discentes)	Estudo de caso com relatos e depoimentos dos e alunos e diário de campo do professor	Quarenta e cinco aulas (50 min.), nas modalidades do futsal, basquetebol e handebol.	Filmagens com áudio e vídeo para complementar o diário de campo.
----------------------------	---	--	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Silva *et al.* (2023) produziram um artigo que versa sobre um relato de experiência elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa. Os participantes foram três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, tendo sido realizada em três cidades da Paraíba: em Sapé, em Cuitegi e em Guarabira. Foram ministradas quatro aulas sobre jogos cooperativos e as seguintes habilidades socioemocionais: autocontrole, empatia, resiliência e colaboração. Nas cidades de Guarabira-PB e Cuitegi-PB, as aulas foram presenciais, porém, em Sapé-PB, elas foram remotas/*online*, devido à pandemia da COVID-19 (SARS-CoV-2). Na cidade de Sapé, apenas cinco discentes participaram das aulas via *Google Meet*; em Guarabira, 13 e em Cuitegi, 14. Os alunos foram divididos em grupos para aulas presenciais, alternando entre metade da turma em uma semana e a outra metade na semana seguinte. Nas aulas online, estes estudantes receberam o *link* da aula pelo *WhatsApp* e participaram de casa por áudio ou *chat*. No total, foram realizadas quatro horas de aula, seja no formato presencial, com duas aulas de 30 minutos consecutivos, ou seja, no formato online, com uma aula de uma hora. Os autores concluem que a proposta alcançou a finalidade de vincular Educação Física e habilidades socioemocionais, ampliando o conhecimento dos alunos nesse aspecto. Da mesma forma, eles sugerem que atividades de Inteligência Emocional precisam de uma duração maior para causar mudanças significativas.

Vasques; Wittzorecki (2023) executaram uma pesquisa de caráter etnográfico²⁹ em uma escola pública de Porto Alegre/RS com discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio para analisar as emoções e as violências manifestadas na configuração social de retorno à presencialidade na escola. O pesquisador esteve em campo durante quatro meses, de março a julho de 2022, observando, participando, conversando e interagindo com professores e estudantes em aulas de Educação Física da escola, contando ainda com observações e conversas informais em

²⁹ É um tipo de abordagem de pesquisa qualitativa que envolve o estudo profundo e imersivo de um grupo social, comunidade, cultura ou ambiente específico.

corredores, salas, pátios etc. Foram registrados oralmente em 22 diários de campo, que, posteriormente, foram transcritos. Ademais, foram realizadas quatro entrevistas formais semi-estruturadas com professores de Educação Física da escola, as quais também foram gravadas e transcritas. A configuração do estudo foi organizada com base em três elementos. O primeiro entende a escola como normatizadora dos modos legítimos de agir e trata da reconstrução de um habitus escolar que inclui os reaprendizados dos autocontroles. O segundo analisa as emoções e a saúde mental, tendo em vista a quantidade de choros, de crises, de depressões e de ansiedades observadas. O terceiro versa sobre o “mau comportamento” e as violências dos estudantes e relaciona-os à necessidade de um reaprendizado das etiquetas e à ascensão de um código de conduta autoritário, violento e misógino no país e considera que os aprendizados atitudinais e sociais de um código de conduta humanista e democrático parecem ser um caminho para tensionar essa direção descivilizadora.

Dantas *et al.* (2022) pesquisaram 39 estudantes do Ensino Médio do município de Paulo Afonso, Bahia. Este estudo contou com uma intervenção de atividades corporais de aventura (corrida de orientação), em que foi analisado o comportamento socioemocional destes discentes. Com a intenção de avaliar o perfil socioemocional, aplicaram o questionário *Big Five Inventory* (BFI) após a intervenção. Como resultados foi constatado que as maiores médias entre os perfis foram abertura (34,59), amabilidade (30,44), conscienciosidade (28,23) e chegaram à conclusão de que a corrida de orientação se mostra eficaz no desempenho emocional dos escolares e os perfis de maiores médias encontradas foram os de abertura, amabilidade e conscienciosidade.

Por sua vez, Melo *et al.* (2020), por meio de uma metodologia ludiforme³⁰, pesquisaram desafios motores cooperativos em três turmas de terceiro ano do Ensino Médio do turno da manhã de uma escola do município de Maracanaú no Ceará. Para isso, realizou-se um encontro semanal de 50 minutos para cada turma, aplicou-se um questionário de observação participante e foi proposta uma produção de imagens fotográficas. Como resultado, os autores apresentaram discussões teóricas do contexto escolar, coletaram e analisaram dados por meio de instrumentos previamente estabelecidos (“Termômetro” das emoções, Questionários sobre as emoções, Resolução da situação conflito). Como conclusão do estudo, relatam que

³⁰ Essa abordagem é baseada na ideia de que o uso de jogos e atividades lúdicas pode tornar o processo de aprendizado mais envolvente, participativo e eficaz.

as ações que enaltecem o trabalho sobre emoções na escola são relevantes e essenciais para a formação integral dos alunos, pois o reconhecimento e o controle emocional possibilitam uma aprendizagem significativa no processo educacional.

Zanetti *et al.* (2019), para verificar o efeito de uma intervenção fundamentada no atendimento das necessidades psicológicas básicas (NPB) e comportamentos pró e antissociais em aulas de Educação Física Escolar, aplicaram um estudo em uma escola pública da rede estadual de ensino da cidade de São José do Rio Pardo - SP, que atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Médio e Ensino Supletivo, no qual participaram dois professores de Educação Física e 45 discentes (28 meninos e 14 meninas) com idade média de 13 anos, que foram divididos em 2 diferentes grupos por meio de sorteio: Grupo Controle (GC), composto por 18 alunos (13 meninos e cinco meninas) e Grupo Intervenção (GI), composto por 24 alunos (15 meninos e nove meninas). Os alunos responderam ao Questionário de Atitudes no Esporte (QAE) e participaram de uma entrevista semiestruturada nos momentos pré e pós-intervenção. A intervenção foi realizada com o professor do GI durante 10 semanas, a fim de promover as NPB durante as aulas. Para este propósito, utilizaram-se práticas corporais (futsal, atletismo, jogos populares e basquete) distribuídas em oito aulas, além de uma aula para explicação e organização da proposta (1ª aula) e uma aula livre na última aula. Foi utilizado o teste T de Student e adotado $p < 0,05$. As entrevistas foram categorizadas em quatro temáticas distintas (Autonomia, Competência, Relação social e Atitudes pró e antissociais na EFE) e, posteriormente, analisadas. Constatou-se que a intervenção pautada no cumprimento das necessidades psicológicas básicas (NPB) possibilitou uma redução dos comportamentos antissociais, porém a duração do estudo pode ter limitado o efeito da internalização desses comportamentos.

Rosa *et al.* (2019) efetuaram uma pesquisa de caráter qualitativo e fenomenológico, desenvolvida a partir de uma experiência pedagógica com o conteúdo histórico-cultural do atletismo em uma escola pública do município de São José (SC). A análise ocorreu por uma intervenção pedagógica com o atletismo Escolar em 25 aulas de Educação Física, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, constituída por 20 alunos. Utilizou-se o jogo como recurso na prática do atletismo, na aprendizagem, na identificação de sentimentos e de representações discentes. As aulas foram filmadas para posterior análise e usou-se também a entrevista semiestruturada, empregando a técnica do grupo focal. Os autores relacionaram os

temas e os jogos que envolviam correr, saltar e lançar desenvolvidos com os saberes referentes à história e à cultura para o ensino do atletismo e elencaram os principais valores percebidos dentro da experiência pedagógica. Os resultados relacionados ao desenvolvimento humano foram ampliação de aspectos sociais (reconhecimento do outro e afetividade e estimulação de tomada de decisão; oportunizou o êxito, assim como o protagonismo, favoreceu a comunicação e a cooperação, organização e percepção das situações coletivas e reflexões sobre a ética. Eles concluem que a intervenção com o atletismo introduziu e resgatou elementos da história do homem, desenvolvendo conhecimento, as vivências lúdicas com o jogo, oportunizando ao aluno competências, saberes e valores que contribuíram significativamente em seu desenvolvimento humano.

Silva *et al.* (2019) fizeram uma pesquisa de metodologia qualitativa, com cunho de estudo de caso e coleta de dados pela observação participante e análise por descrição reflexiva. O intento foi identificar e discutir as formas de manifestações das relações de gênero de escolares a partir da prática da Educação Física. Foi evidenciado que, nas práticas esportivas escolares, a figura do/a professor/a pode estimular e desenvolver a cooperação, ao mesmo tempo em que trabalha diversas situações de competição entre os/as alunos/as. Diante da proposta de uma aula/atividade mista (jogo de equipe) e ambos os gêneros feminino e masculino, os estudantes apresentam reações diferentes nas ditas “situações do jogo”, tornando desafiador o papel da escola no sentido de tentar trabalhar com conceitos e construções no entorno das relações de gênero, situação em que os momentos de cooperação e também de competição podem se constituir em uma possibilidade de se garantir a formação de cidadãos e cidadãs com sentimentos mais igualitários.

Costa *et al.* (2019) desenvolveram um estudo de caso com um professor e 23 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Maringá/PR a partir de pressupostos do esporte educacional. Para isso, foram realizadas 45 aulas (50 minutos cada) em um exemplo de ensino híbrido que envolveu o modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo Desenvolvimentista (MD), cujos conteúdos foram indicados pelos alunos acerca das modalidades futsal, basquetebol e handebol. O professor pesquisador fez uso de relatos e de depoimentos dos alunos e do diário de campo do professor. Como conclusão, os autores ressaltam a influência positiva do modelo híbrido de ensino (MED-MD) em aspectos socioemocionais dos alunos, como a ação participativa e cooperativa dos alunos, o que não apenas cultivou

um senso de pertencimento, mas também estimulou o entusiasmo pelo esporte, garantindo a inclusão de todos na experiência educacional. Além disso, a autonomia e responsabilidade promovidas pelo método evidenciaram uma prática educacional emancipadora. Os autores destacam ainda que o diário de campo trouxe reflexões importantes a respeito da importância da formação de professores e do processo ensino-aprendizagem centrado no aluno para que se efetive o desenvolvimento do trabalho em equipe, enfatizando a necessidade de investigações futuras para adaptar os currículos educacionais e promover o desenvolvimento integral dos alunos.

Abaixo, apresentamos um quadro que sintetiza e relaciona as principais habilidades socioemocionais, os conteúdos e as estratégias utilizadas pelos estudos:

Quadro 4: Autores, Competências/Habilidades, Conteúdos e Principais estratégias

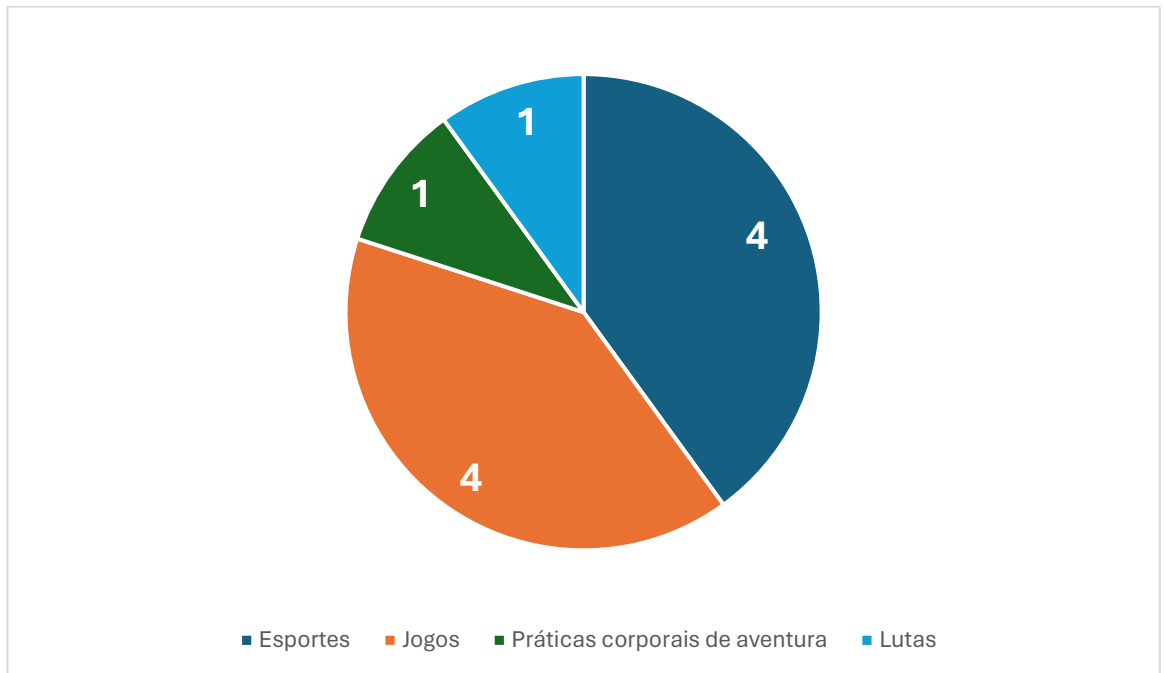
Autores	Competências/Habilidades evidenciadas	Conteúdos	Principais estratégias utilizadas
Silva <i>et al.</i> (2023)	Autocontrole, empatia, resiliência e colaboração	Jogos cooperativos	Interações presenciais e online, para ensino de habilidades socioemocionais. Mediação imediata em conflitos para reflexões e aprendizados. Exploração de técnicas de respiração; Reflexões, experimentações e questionamentos do professor sobre colaboração, resolução de problemas, empatia e resiliência emocional
Vasques; Wittzorecki (2023)	Autocontrole e reequilíbrio emocional e comportamental	Esportes (Frisbee e Basquetebol) Lutas	Utilização de elementos de autocontrole e de respeito como prioritários frente às regras esportivas para controlar os impulsos de agressividade manifestados no jogo esportivo. Dissociação entre a violência e o ensino de lutas; Ensino de comportamentos, valores e regras; Construção de espaços sociais de escuta e esforço de acolhida;
Dantas <i>et al.</i> (2022)	Abertura, amabilidade e conscienciosidade.	Práticas corporais de aventura de Orientação)	Uma experiência pedagógica na escola em que vivenciaram a corrida de orientação e após os alunos responderam ao questionário Big Five Inventory (BFI).
Melo <i>et al.</i> (2020)	Resolução de Conflitos e Controle Emocional	Jogos Cooperativos	Questionários e dinâmicas que promovessem a reflexão sobre a suas emoções e possíveis situações de conflito onde os alunos deveriam dizer como agiriam e emoções sentidas. Estímulo ao “pensar antes de agir”

Zanetti <i>et al.</i> (2019)	Redução dos comportamentos antissociais, Autonomia,	Jogos/gincanas Esportes (Futsal, Basquete, Atletismo)	Realização de escolhas e tomadas decisões durante as atividades propostas no planejamento do professor; Realização de atividades de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. Autoavaliação; Atividades que promovessem maior relação social entre os alunos e a comunidade escolar;
Rosa (2019);	Reconhecimento do outro, afetividade e estimulação de tomada de decisão, o protagonismo, a melhora da comunicação, cooperação, organização, percepção das situações coletivas e reflexões sobre a ética.	Atletismo	Jogos cooperativos, simbólicos e lúdicos; Utilização de temas geradores para refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo um diálogo claro e de fácil compreensão com os alunos.
Silva (2019)	Cooperação Competitividade	Grandes jogos/Gincanas	Jogos cooperativos e competitivos Uma aula/atividade mista (jogo de equipe) com ambos os gêneros (feminino e masculino). Conversa ao final das aulas com algumas perguntas.
Costa <i>et al.</i> (2019)	Cooperação, fair play, autonomia e responsabilidade.	Esportes (Futsal Basquetebol Handebol)	Atividades focadas em cooperação e trabalho em equipe, incluindo jogos cooperativos e definição de regras simples. Responsabilização dos alunos por tarefas, com papéis organizados conforme preferências. Reflexão sobre fair play, formação de equipes e aprendizado tático. Introdução de critérios de êxito para aumentar motivação, com distribuição de tarefas e rotinas estabelecidas. Participação dos alunos com base em interesse e habilidade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A seguir, incluímos um gráfico para observação do número de estudos que apresentaram, pelo menos, uma prática corporal e/ou unidade temática tendo como referência à BNCC (Brasil, 2018):

Gráfico 1: Unidades temáticas evidenciadas nos estudos



Fonte: Elaborado pelo autor (2023)

Após a observação da síntese dos estudos, dos quadros e do gráfico acima, podemos verificar que, neste recorte, o ASE foi relacionado a algumas práticas corporais, com destaque para os Jogos (Silva *et al.*, 2019; Melo *et al.*, 2020; Zanetti *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2023) e Esportes (Vasques; Wittzorecki, 2023; Zanetti *et al.*, 2019; Rosa, 2019; Costa *et al.* 2019), cada um com quatro estudos.

Os trabalhos que versam sobre jogos como conteúdo focaram em jogos cooperativos (Silva *et al.*, 2023; Melo *et al.*, 2020) e jogos/gincanas (Zanetti *et al.*, 2019; Silva, 2019).

Já em relação aos quatro estudos que tinham os esportes como conteúdo, um deles abordou apenas o atletismo (Rosa *et al.*, 2019), outro abordou o atletismo, o futsal e o basquete (Zanetti *et al.*, 2019) o terceiro abordou futsal, basquetebol e handebol (Costa *et al.* 2019) e o quarto abordou *frisbee*, basquetebol e lutas (Vasques; Wittzorecki, 2023).

Para os artigos que associaram o jogo com o ASE, chamamos a atenção para a cooperação (Silva *et al.*, 2019; Zanetti *et al.* 2019), resolução de conflitos, controle emocional (Melo; Lima; Oliveira, 2020), autocontrole, empatia, resiliência e colaboração (Silva *et al.*, 2023).

Os quatro estudos que relacionaram o esporte ao ASE evidenciaram a ampliação de aspectos sociais, como o reconhecimento do outro, a afetividade, a

estimulação de tomada de decisão, o protagonismo, a melhora da comunicação, a cooperação, a organização, a percepção das situações coletivas, as reflexões sobre a ética (Rosa *et al.*, 2019), a redução dos comportamentos antissociais (Zanetti *et al.*, 2019), incentivo à cooperação, *fair play*, autonomia e responsabilidade (Costa *et al.* 2019), além do autocontrole e do reequilíbrio emocional e comportamental (Vasques; Wittzorecki, 2023).

Salienta-se que as práticas corporais relacionadas aos esportes evidenciados nos estudos, apesar de relatarem a utilização do *frisbee* em um dos estudos, em sua maioria, abordaram o atletismo, basquete, handebol e futsal como conteúdo. Então, mesmo em relação aos esportes, ainda há uma necessidade de que se explorem outras práticas corporais que garantam ao aluno um maior acervo de manifestações da cultura corporal (Guimarães; Santos, 2017), integrando-as ao ASE (BNCC, 2018).

A corrida de orientação, que, na BNCC, integra a unidade temática de Práticas corporais de aventura, foi abordada em um estudo (Dantas *et al.*, 2022) e estaria relacionada a melhores índices de abertura, de amabilidade e de conscienciosidade, todavia os autores realizaram apenas uma intervenção e, após esta, aplicaram o questionário *Big Five Inventory*. Seguindo o entendimento de Costa *et al.* (2019), os traços de personalidade compreendidos no modelo *Big Five* geralmente são usados para se referir a comportamentos, a pensamentos e a sentimentos relativamente estáveis apresentados em situações ao longo do tempo, o que nos leva a suspeitar que as competências apresentadas no estudo não foram influenciadas pela prática corporal realizada, principalmente porque os alunos foram submetidos a apenas uma única mediação.

Adicionalmente, seria interessante que fossem realizadas mais avaliações e intervenções ao longo de um período maior para verificar se haveria alguma mudança significativa nas competências avaliadas pelo instrumento, porque as competências socioemocionais precisam ser construídas intencionalmente, avaliadas regularmente e continuamente aprimoradas (Boufferd, 2018).

As lutas, que foram relatadas como forma de promoção do autocontrole no estudo de Vasques e Wittzorecki (2023), ainda requerem mais estudos, pois, como relatado por Silva *et al.* (2022), ainda há uma grande predominância dos esportes em relação a outras unidades temáticas como lutas, dança, práticas corporais de aventura, entre outros.

Todavia, a partir dessa amostra, podemos dizer que existe indícios de que os Jogos e os Esportes vêm sendo utilizados como principais práticas corporais pela Educação Física para a promoção do ASE no Brasil em detrimento de outras unidades temáticas e que as Danças e as Ginásticas vêm sofrendo um descaso maior, não sendo evidenciado em nenhum dos estudos apresentados em nossa revisão.

Para além dos conteúdos e das práticas corporais, também foram evidenciadas estratégias utilizadas pelos autores e, com base no Quadro 4, destacamos as principais, sendo alocadas em três categorias temáticas: Metodologia Pedagógica e Integração de Atividades, Controle de Impulsos e Ensino de Comportamentos, Avaliação e Reflexão.

Importante reforçar que alguns trabalhos se enquadram em mais de uma categoria temática, como pode ser visualizado no Quadro 5:

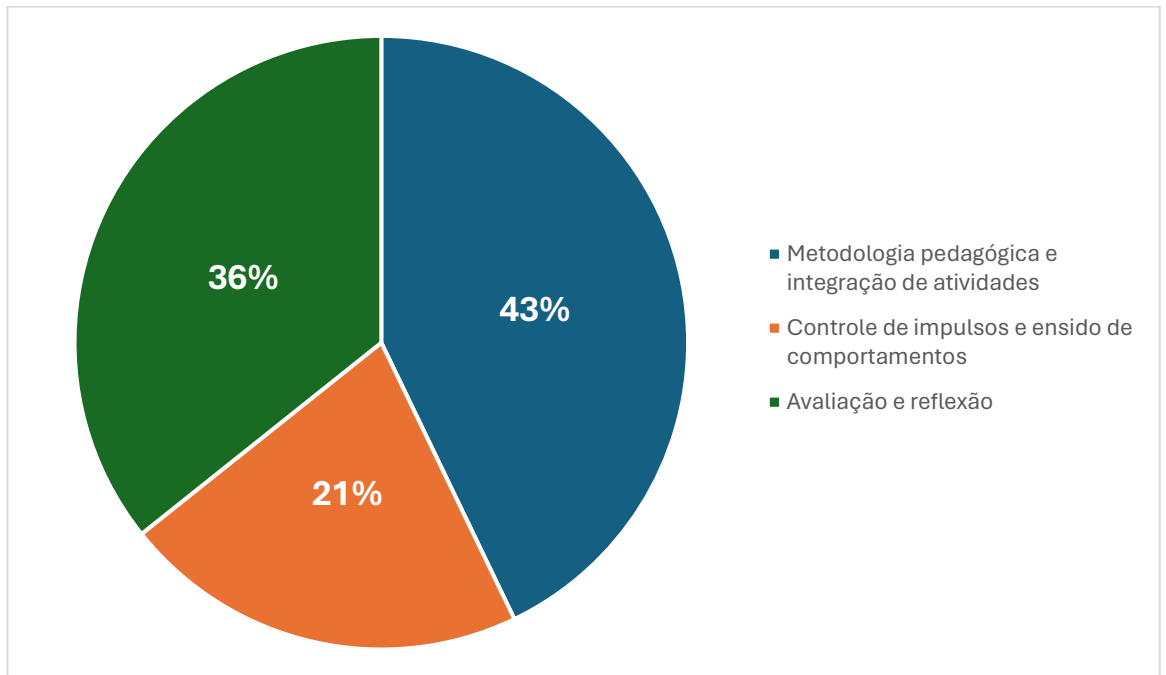
Quadro 5: Categoria, Estudos e Quantidade

Categoria Temática	Estudos	Quantidade
Metodologia Pedagógica e Integração de Atividades	Silva <i>et al.</i> (2023), Vasques; Wittzorecki, (2023); Rosa <i>et al.</i> (2019), Silva <i>et al.</i> (2019); Costa <i>et al.</i> (2019), Zanetti <i>et al.</i> (2019)	6
Controle de Impulsos e Ensino de Comportamentos	Vasques; Wittzorecki (2023), Melo; Lima; Oliveira (2020), Zanetti <i>et al.</i> (2019).	3
Avaliação e Reflexão	Dantas <i>et al.</i> (2022), Melo; Lima; Oliveira (2020), Zanetti (2019); Silva <i>et al.</i> (2019), Rosa <i>et al.</i> (2019),	5

Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

Dando maior clareza e objetividade a cada uma dessas estratégias de ensino-aprendizagem, apresenta-se o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Categorias temáticas



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

2.1.1 Discussão das categorias temáticas

2.1.1.1 Metodologia Pedagógica e Integração de Atividades

A análise das estratégias pedagógicas adotadas por Silva *et al.* (2023) revela uma abordagem integral na promoção do ASE. A integração de atividades, como interações presenciais e online, mediação imediata em conflitos, exploração de técnicas de respiração e questionamentos do professor sobre colaboração e resolução de problemas evidenciaram a preocupação em criar ambientes educacionais enriquecedores e diversificados, corroborando com a visão de Hammond *et al.* (2020), que argumenta que conhecimentos provenientes de anos de pesquisa educacional oferecem uma base sólida para promover o bem-estar infantil em vários contextos. Eles ressaltam a importância de repensar instituições que priorizam a padronização e minimizam as relações interpessoais, sugerindo a organização escolar em torno de apoio ao desenvolvimento em colaboração com as famílias. Destacam, da mesma forma, a relevância de uma instrução cuidadosamente estruturada para apoiar intencionalmente o desenvolvimento de diversas habilidades e mentalidades.

Apesar disso, Silva *et al.* (2023) informam que houve uma maior participação e interação durante as aulas presenciais realizadas durante a pandemia do coronavírus em comparação com as aulas online, o que nos leva à reflexão de que o desafio está em equilibrar a utilização efetiva da tecnologia com a necessidade de manter conexões interpessoais significativas, evidenciando a importância de orientar os educadores na criação de ambientes presenciais e online que promovam o desenvolvimento socioemocional.

A interação entre estratégias pedagógicas e atividades integradas pode oferecer uma abordagem educacional que vá além do tradicional, considerando o impacto profundo que as práticas pedagógicas podem ter no desenvolvimento emocional e social das crianças, reconhecendo a complexidade da aprendizagem e a necessidade de considerar oportunidades de aprendizado mais flexíveis e personalizadas, o que nos instiga a repensar constantemente nossas estratégias.

A construção de espaços sociais de escuta e de esforço de acolhida (Vasques; Wittzorecki, 2023) destaca a importância de ambientes acolhedores, seguros e empáticos para o desenvolvimento socioemocional e alinha-se com as recomendações de Durlak *et al.* (2011), que enfatizam a importância de ambientes escolares positivos para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. Isso revela a importância da cultura escolar na promoção do bem-estar emocional, atestando que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, e o ambiente escolar desempenha um papel crucial nesse processo destacando a importância de estratégias que vão além de práticas tradicionais.

A utilização de temas geradores e a inclusão de jogos simbólicos, cooperativos e/ou competitivos (Rosa *et al.*, 2019; Silva *et al.*, 2019; Costa *et al.* 2019) ilustram como a ludicidade pode ser uma ferramenta poderosa para abordar questões socioemocionais de maneira contextualizada. Além disso, a abordagem de temas geradores é respaldada por Freire (1987), que os considera como elementos da realidade dos alunos para promover a aprendizagem significativa. A ludicidade, explorada por Costa *et al.* (2019) e Silva *et al.* (2019), também encontra respaldo em teóricos como Lev Vygotsky, que enfatiza o papel das brincadeiras e jogos no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças (Vygotsky, 1967). Em nosso entendimento, a união entre temas geradores e jogos proporciona uma abordagem educacional integral, conectando o conteúdo escolar à vida cotidiana dos alunos e oferecendo oportunidades para a aplicação prática de habilidades socioemocionais.

A promoção da participação com base no interesse, na habilidade e/ou no desenvolvimento dos alunos, explicitada nos estudos de Costa *et al.* (2019) e Zanetti *et al.* (2019), encontra respaldo em Freire (1985) e Gardner (2010), quando o primeiro propõe uma educação centrada no aluno e defende a promoção da participação ativa e engajada dos alunos em atividades que se relacionem com sua realidade. Já o segundo entende que é importante, para o aprendizado, a incorporação de diferentes formas de expressão, podendo engajar alunos com diferentes tipos de habilidades. Em nosso entendimento, ter a sensibilidade de reconhecer e de incorporar a diversidade de interesses e de habilidades dos alunos no processo educacional é fundamental para fomentar a participação e o engajamento, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

A inclusão de aulas mistas com ambos os gêneros, conforme proposto por Silva *et al.* (2019) evidencia a importância de ambientes inclusivos que representem a diversidade da sociedade. Goellner (2009) enfatiza que a concepção de gênero se refere à condição social por meio da qual nos reconhecemos como masculinos e femininos. Enquanto isso, o termo “sexo” é empregado para distinguir as características anatômicas que separaram homens e mulheres. Dessa maneira, é importante destacar que o gênero não é algo preestabelecido; pelo contrário, é um construto social e cultural que engloba uma série de processos que moldam os corpos com base naquilo que é identificado como masculino e/ou feminino. Diante disso, Cruz e Palmeira (2009) apontam que é necessário acabar com o preconceito existente na cultura escolar brasileira e que cabe a todos os professores, inclusive os de Educação Física, entenderem e respeitarem a diversidade existente entre os gêneros. Compreende-se que as aulas mistas não apenas refletem a realidade diversificada da sociedade, mas também proporcionam oportunidades valiosas para os alunos aprenderem a colaborar e se relacionar com pessoas de diferentes origens e identidades. Ao incorporar uma compreensão mais ampla de gênero, as aulas podem contribuir para desafiar normas estereotipadas e criar um ambiente mais igualitário e inclusivo, promovendo uma abordagem mais flexível em relação às expectativas tradicionalmente associadas aos papéis de gênero.

Complementando esta discussão, entendemos que a educação contemporânea vai além da mera transmissão de conhecimento, buscando nutrir o desenvolvimento integral dos alunos, incluindo aspectos socioemocionais. Nesse contexto, as reflexões sobre *fair play*, trabalho em equipe, aprendizado tático,

introdução de critérios de êxito, distribuição de tarefas e rotinas evidenciadas no artigo de Costa *et al.* (2019) estão apoiadas nas CSE preconizadas por CASEL *et al.* (2020), que visam à promoção do ASE, no momento em que elas não apenas focam o desempenho acadêmico, como também introduzir valores essenciais, tais qual respeito e cooperação, tomada de decisões e a resolução de problemas, pensamento crítico e autogerenciamento, motivação intrínseca, autoeficácia, a perseverança, a autorregulação emocional e redução da ansiedade. Interpretamos que essas habilidades não são promovidas isoladamente, por isso existe a necessidade de serem desenvolvidos diversos estímulos, tanto físicos quanto cognitivos ou mesmo socioemocionais, pois todos eles afetarão as emoções e os comportamentos.

1.2.1.2 Controle de Impulsos e Ensino de Comportamentos

O controle de impulsos e o ensino de comportamentos refletem uma consciência da necessidade de promover habilidades físicas e comportamentais. Corroborando com esse entendimento, a estratégia presente no estudo de Vasques e Wittzorecki (2023) de utilizar elementos de autocontrole e respeito como prioritários nas práticas corporais para controlar impulsos de agressividade, bem como a dissociação entre a violência e o ensino de lutas, está alinhada com as ideias sobre autorregulação de Zimmerman (2000), em que o autor considera um grande destaque para o papel fundamental de pais, de professores, de treinadores e de colegas para a autorregulação a partir das visões sociais cognitivas. Ainda relatam que, desde cedo, as crianças passam a ter consciência do valor dessa “modelagem social” e, a partir disso, adquirem habilidades essenciais. Zimmerman (2000) estabelece uma hipótese de que as habilidades humanas evoluem para a autorregulação em vários estágios, iniciando com observação, avançando para emulação, depois para autocontrole e, por fim, alcançando a autorregulação. Vale destacar que é importante a complexidade de informações diante das estratégias pedagógicas para a promoção da autorregulação e seus mecanismos, visto que nos fazem refletir sobre a importância de formações para os educadores que pretendem promover esse tipo de aprendizado.

O estímulo ao "pensar antes de agir", presente no estudo de Melo, Lima e Oliveira (2020) e a promoção de escolhas e de tomadas de decisões durante as atividades (Zanetti, 2019) demonstram a aplicação de estratégias de controle cognitivo que vão interferir na autogestão, corroborando com CASEL *et al.* (2020), que enfatiza

o autogerenciamento como uma competência importante para administrar as emoções, os pensamentos e os comportamentos em diversas circunstâncias, com o propósito de alcançar metas e aspirações. O “pensar antes de agir” envolve a capacidade de considerar as próprias emoções antes de tomar decisões impulsivas que possam resultar em conflitos, incentivando a tomada de decisões responsáveis com base na empatia, na colaboração e no respeito mútuo. Essa estratégia está alinhada com o ASE, enfatizando a tomada de decisões éticas e responsáveis, nas quais o desenvolvimento de uma consciência ética desde cedo contribui para a formação de cidadãos responsáveis. Para além, a escola desempenha um papel fundamental na promoção desses valores, preparando os alunos para enfrentar desafios éticos na sociedade.

1.2.1.3 Avaliação e reflexão

A categoria de avaliação e de reflexão destaca práticas pedagógicas que visam à autorreflexão e à compreensão mais profunda das emoções e do processo de aprendizado.

Nesse sentido, a prática da autoavaliação, no estudo de Zanetti *et al.* (2019), encontra suporte em pesquisas sobre autorreflexão e autorregulação, como destacado por Zimmerman (2000) em seu modelo de autorregulação da aprendizagem, no qual o autor destaca que a autorregulação é caracterizada por processos contextualizados que são empregados de maneira cíclica para atingir objetivos pessoais. Elas vão além do domínio do conhecimento e de habilidades metacognitivas, envolvendo também aspectos afetivos e comportamentais, ademais de um sentido resiliente de autoeficácia para gerenciá-los. Incentivar a autoavaliação empodera os alunos a monitorar seu próprio progresso e também desenvolve habilidades metacognitivas sobre questões afetivas e comportamentais, promovendo uma abordagem mais autônoma e reflexiva em relação ao aprendizado.

A utilização de temas geradores para refletir acerca do processo de ensino-aprendizagem (Rosa *et al.*, 2019), conversas no final da aula com perguntas para avaliação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2019), utilização de perguntas para reflexão emocional (Melo; Lima; Oliveira, 2020; Dantas *et al.*, 2022) apoiam-se nas ideias de Freire (1985), em que o autor defende uma abordagem centrada no diálogo, na problematização e na participação ativa dos

alunos, destacando a importância de instigar a curiosidade, o pensamento crítico e a reflexão constante no processo educacional.

Oliveira *et al.* (2020) observaram que algumas posturas do educador e perguntas problematizadoras sobre os sentimentos, durante ou após as atividades, podem contribuir para que o estudante compreenda seus próprios sentimentos e como os outros geralmente se sentem no grupo. Estes autores dizem ser essencial estabelecer metas e propósitos alinhados à intenção de promover as habilidades emocionais, entendendo que o professor de Educação Física pode empregar estratégias que facilitem a abordagem das emoções durante as aulas, desde que desenvolva atividades que permitam alcançar as competências emocionais necessárias para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao autodomínio emocional, adotando determinadas posturas intencionais para viabilizar um espaço de diálogo sobre as emoções em sala de aula.

Integrar práticas que promovam a consciência emocional como temas/perguntas geradoras fortalece o aprendizado pessoal e estabelecem alicerces para relações interpessoais saudáveis. A adaptação dessas estratégias pelo professor de Educação Física às aulas práticas revela um potencial significativo para fomentar habilidades socioemocionais. Ao criar um espaço de diálogo sobre emoções, o educador fortalece os laços com o aluno e ainda oferece oportunidades para o desenvolvimento de competências essenciais, sendo esta uma abordagem pedagógica centrada no aluno, contextualizada que enriquece a experiência de aprendizagem e desempenha um papel relevante no desenvolvimento integral dos estudantes.

Essas estratégias foram utilizadas levando em consideração realidades distintas, entretanto, em nossa análise, podem ajudar professores de Educação Física na promoção do ASE integrado aos conteúdos e às práticas corporais inerentes ao currículo proposto. Por esse motivo, faz-se necessário conhecer e refletir criticamente sobre estratégias de ensino, assim como investir em formação inicial e continuada para que o professor possa ter as ferramentas educativas necessárias para estimular um aprendizado por meio das práticas pedagógicas, dando condições desses profissionais adaptarem ou mesmo criarem novas estratégias de acordo com a realidade de cada contexto.

Essas estratégias nos fazem refletir sobre o nosso papel como educadores, proporcionando uma escuta ativa e reflexiva, estimulando os aspectos cognitivos em

detrimento de outros, ou seja, utilizando metodologias ativas de ensino-aprendizagem pode ser um passo importante para trazer o estudante para o centro do processo educativo, valorizando inclusive habilidades de comunicação e relacionamentos interpessoais (Lopes; Filho; Amaral, 2019).

Em resumo, as táticas adotadas pelos autores demonstram uma compreensão abrangente das dimensões socioemocionais na educação, integrando metodologias pedagógicas diversificadas, foco no controle de impulsos e de comportamentos e práticas sistemáticas de avaliação e de reflexão. Essa abordagem integrada visa promover um ambiente educacional que desenvolva habilidades acadêmicas e prepare os alunos para enfrentar desafios socioemocionais de forma eficaz.

3 Considerações gerais do capítulo

Em nossa análise, consideramos que o panorama realizado a partir da observação de revisões de literatura no item 2.1 deste capítulo nos ajudou a entender que os estudos sobre ASE e Educação Física Escolar indicam a abordagem desta relação em diversos países, principalmente Estados Unidos, China, Espanha e Austrália, com diferentes modelos pedagógicos. No entanto, há necessidade de mais investigação, especialmente sobre como integrar os aspectos socioemocionais ao currículo da Educação Física para promover o ASE de forma eficaz.

Já em nossa revisão de literatura autoral (Estado do conhecimento), presente no item 2.2 deste capítulo, nosso intuito era verificar **como** os professores/pesquisadores abordavam o ASE em suas aulas ou mesmo pesquisas especificamente em **contexto brasileiro**.

Como ficou evidenciado, os oito estudos apresentaram, pelo menos, uma unidade temática ou prática corporal para promover o ASE durante o processo de ensino-aprendizagem.

Pode-se notar que os estudos apresentados em nossa revisão de literatura, concentraram-se principalmente em Jogos e Esportes, não sendo abordados outras unidades temáticas previstas na BNCC, como Danças e Ginásticas. Além disso, não abordaram práticas corporais de matriz indígena e/ou de matriz africana, além de outras não tradicionais relacionadas ao Esporte, restringindo-se principalmente ao futsal, basquete, handebol e atletismo. Isto nos leva a refletir sobre a importância da

diversificação dessa matriz curricular como forma de oportunizar diferentes tipos de aprendizado e ainda maior participação de discentes em aulas de Educação Física.

Mesmo que tenham sido citados em apenas um estudo cada, as práticas corporais de aventura e as lutas requerem mais publicações, pois, comparadas com os esportes, ainda apresentam um número de publicações baixo no que se refere aos esportes e aos jogos em ambiente escolar.

Outra forma evidenciada de promoção do ASE foi com base nas estratégias pedagógicas realizadas durante as aulas (rodas de conversa, temas e perguntas geradoras, participação com base em interesse, estímulo ao pensar antes de agir etc.), que foram relatadas em três categorias (Metodologia Pedagógica e Integração de Atividades; Controle de Impulsos e Ensino de Comportamentos; Avaliação e Reflexão). Tais técnicas foram essenciais para a promoção do ASE, pois trazem reflexões importantes a respeito das formas como esse aprendizado pode ser promovido e realizado pelos alunos, devendo ser levados em consideração pelos professores e utilizados observando cada contexto a fim de propor mediações pedagógicas que possam contribuir para um aprendizado pleno, que leve em consideração, inclusive, os aspectos socioemocionais, tão importantes para uma educação do século XXI.

Para finalizar, consideramos importante o estudo crítico e reflexivo de modelos pedagógicos, que levem em consideração o aprendizado socioemocional, porém chamamos a atenção que diante da proposta da BNCC a Educação Física também deve se preocupar com algumas competências específicas e aprendizado inerentes ao componente curricular.

Então se torna imprescindível o desenvolvimento de mediações pedagógicas aplicadas à realidade brasileira que integrem o ASE às unidades temáticas previstas na BNCC, sobretudo as Danças e as Ginásticas. Consideramos relevante que essas unidades temáticas sejam trabalhadas em associação com as discussões sobre Relações Étnico-Raciais com foco nas histórias e nas culturas indígenas e africanas.

Capítulo II

AS APRENDIZAGENS SOCIEMOCIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: AS DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA EM FOCO

Este capítulo aborda o caminho percorrido a respeito dos planejamentos e das intervenções realizadas em campo a partir de mediações pedagógicas que tematizaram a prática corporal dança para a promoção do ASE junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. As experiências vivenciadas nesse processo de interação com as crianças nos ofereceram condições para a construção de um Produto Educacional em forma de material didático, conforme mencionado nos objetivos específicos desta dissertação.

Entendemos que a literatura acadêmica apresentada no capítulo anterior acerca do ASE demonstra um grande potencial de elaboração de novas práticas que abordem o assunto. Baseado nesse entendimento, decidimos propor caminhos para a promoção do ASE a partir da Unidade temática “Danças”, incluindo a prática corporal “danças de matriz africana”, no intuito de contribuir para o avanço de pesquisas e de propostas de trabalho pedagógico com foco no ASE na Educação Física Escolar.

A partir desse pressuposto, elucidaremos a seguir o percurso realizado por essas mediações pedagógicas que contribuíram para a produção de dados que serviram de alicerce dessa pesquisa.

1. Percurso Metodológico

1.1. Conceituação da Pesquisa-Ação do tipo Existencial

Para esse trabalho, de natureza qualitativa, realizamos uma Pesquisa-Ação do tipo existencial (Barbier, 2007), a partir de oito mediações pedagógicas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental para produção de dados.

Barbier (2007) explica que a pesquisa-ação é voltada para a compreensão e a elucidação da práxis de grupos sociais, seja na presença ou seja na ausência de especialistas em Ciências Humanas e Práticas Sociais, com a finalidade de aprimorar essa mesma práxis compreendendo e transformando a realidade vivida pelos participantes da pesquisa, permitindo que estes se envolvam ativamente no processo.

A pesquisa-ação existencial propõe uma visão da pesquisa como uma jornada pessoal e coletiva de descoberta e transformação. Ela valoriza a experiência vivencial

dos participantes e reconhece a subjetividade como parte integrante do processo de pesquisa. Ademais, enfatiza a importância da reflexão crítica sobre a própria existência e as relações interpessoais, buscando promover não apenas a produção de conhecimento, mas também o desenvolvimento pessoal e social dos envolvidos, estando envolvida principalmente no processo de formação (Barbier, 2007).

Ainda, segundo Mattos *et al.* (2017, p. 26),

Na Educação Física, são exemplos de pesquisa-ação estudos de um grupo de professores que introduzem uma metodologia de ensino ou novos conteúdos nas aulas e buscam observar e analisar o impacto de suas ações na aprendizagem, desenvolvimento ou motivação dos alunos (Mattos *et al.*, 2017, p. 26).

A seguir, trazemos informações mais detalhadas sobre a pesquisa-ação existencial realizada para o estudo do ASE, considerando o contexto de realização da pesquisa, os participantes, os materiais e métodos, os instrumentos, os aspectos éticos, os resultados e a discussão que serão apresentados nos tópicos que se seguirão.

1.2. Contexto de realização da Pesquisa

O estudo foi desenvolvido em uma escola localizada no bairro de Rio do Ouro, na cidade de Niterói/RJ que atende alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Suas salas comportam até 25 alunos. Os estudantes que frequentam a escola são, principalmente, moradores dos bairros de Rio do Ouro e de Maria Paula³¹, que fazem parte no município de Niterói³², localizado no Estado do Rio de Janeiro. A escola funciona atualmente nos turnos da manhã e tarde. É uma escola de difícil acesso, e a prefeitura disponibiliza um ônibus para o transporte da maioria dos alunos, que o aguardam em um ponto fixo que fica a uns dois quilômetros da escola.

No turno da manhã, funcionam seis turmas, duas do 1º ano, duas do 2º ano e duas do 3º ano. Já no turno da tarde (período que será realizada a pesquisa), a escola também funciona com seis turmas, porém conta com três turmas do 4º ano e mais três turmas do 5º ano.

³¹ São bairros que ficam na proximidade da Rodovia RJ-100 e RJ-106 que ligam Niterói a região dos Lagos. Fazem divisa com o município de São Gonçalo/RJ.

³² É uma cidade da região metropolitana do Rio de Janeiro composta por 481.758mil habitantes e uma área de 133,757km², segundo dados do censo de 2022.

A escola é linear, construída em um pavimento e sua estrutura conta com um pátio coberto, um pátio descoberto, um parquinho, uma quadra coberta, 14 banheiros (sendo apenas cinco em condições de uso), uma cozinha, um refeitório, uma sala da equipe de articulação pedagógica (EAP), uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de recursos, oito salas de aula, uma sala de multiuso – Biblioteca. A seguir, podem-se observar alguns desses espaços:

Imagem 2: Entrada da Escola



Fonte: Próprio autor (2023)

Imagem 3: Pátio com vista para o parquinho



Fonte: Próprio autor (2023)

Imagem 4: Quadra de aula e espaço externo



Fonte: Próprio autor (2023)

1.3 Participantes

Foram convidados a participar da pesquisa todos os 18 (dezoito) discentes de uma das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 10 e 12 anos, sendo de composição mista (meninos e meninas). Destes, 16 (dezesseis) aceitaram e foram autorizados por seus responsáveis a participar da pesquisa. A turma foi escolhida por conveniência, seguindo indicação do corpo técnico-pedagógico aos pesquisadores.

É relevante enfatizar que o professor/pesquisador é o único professor de Educação Física da escola, onde atua desde o ano de 2019.

1.4 Materiais e métodos

Para efetivar o método de pesquisa-ação, descrito anteriormente, foram desenvolvidas oito mediações pedagógicas para promover o ASE a partir da unidade temática Danças. Esta foi escolhida a partir de um planejamento em conjunto entre quatro integrantes do GPDEF (o orientador e três mestrands), tendo a Dança como elo entre os três estudos: um que considerava o ASE nas aulas de Educação Física, outro as práticas avaliativas na Educação Física e um terceiro que pretendia estudar as Danças nas aulas de Educação Física e as Relações Étnico-Raciais.

Outro ponto importante a se considerar nesta escolha é que a unidade temática Danças está presente na BNCC (BRASIL, 2018) e nos referenciais curriculares da

Prefeitura de Niterói (NITERÓI, 2020), sendo um dos conteúdos essenciais a serem abordados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale frisar que esta unidade temática foi contemplada no planejamento anual do professor da referida escola com o objeto do conhecimento “Danças de matriz africana” (previsto para o 5º ano do Ensino Fundamental) e que corrobora com a Lei 10.639/2003 a respeito da obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e que é um dos marcos legais que ancoram os Temas Contemporâneos Transversais (BRASIL, 2019) e coincide com o período da pesquisa de campo.

Para além, o professor entendeu que tematizar a dança seria uma forma de qualificar sua formação profissional na perspectiva da pesquisa-ação existencial, pois, como já citado por Souza e Reis (2021), esta temática ainda não encontra familiaridade em muitos profissionais, que acabam deixando de lado, ficando relegada a eventos festivos.

Para a realização das mediações, foram utilizados materiais pedagógicos básicos disponíveis na escola (aparelho de som, cartolinas, lápis, fitas adesivas, tecidos, folhas A4, entre outros). O professor pesquisador elaborou um plano de unidade para nortear a mediação.

Essas mediações pedagógicas para a produção dos dados aconteceram durante as aulas de Educação Física com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental, entre os meses de maio a julho do ano letivo de 2023, totalizando oito mediações pedagógicas com os discentes. Cada mediação ocorreu com a duração em torno de uma hora e aconteceram nas salas de aulas, na quadra e no pátio da referida escola.

1.5 Instrumentos

A produção de dados deu-se a partir da realização de um diário de campo do professor, para registro das atividades realizadas com os alunos e acerca de suas percepções e suas reflexões a respeito do processo. A autoavaliação foi utilizada em momentos específicos para promover autorreflexões e, ao mesmo tempo, registrar esse processo. Adicionalmente, foram realizados registros imagéticos (fotografias e filmagens) das atividades propostas durante as aulas e registros de narrativas infantis e/ou desenhos obtidas em contextos de roda de conversas e em outros momentos das aulas.

O diário de campo, fundamentado na prática de observação participante dos pesquisadores, desempenha o papel crucial de registrar ações e interações na cultura em estudo. Essa visão possibilita uma análise contínua dos eventos à medida que se desdobram, permitindo que o pesquisador obtenha informações por meio da vivência direta, alinhando-se com as recomendações de Ritchie (2003). Bogdan e Biklen (1994) destacam, no âmbito da pesquisa qualitativa, que o diário de campo representa um documento minucioso que abrange o que o pesquisador observa, ouve, experimenta, pensa e reflete durante o processo de coleta de dados. Essa prática visa proporcionar uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos estudados, ampliando a qualidade e a riqueza das informações capturadas ao longo da pesquisa.

A autoavaliação também foi utilizada e encontra respaldo em Régnier (2002). O autor a considera como um intrincado processo cognitivo no qual um indivíduo realiza uma avaliação voluntária e consciente de si mesmo, com o propósito de alcançar um entendimento mais profundo sobre sua própria pessoa. Esse processo reflexivo envolve uma análise crítica das próprias ações, dos comportamentos e do desempenho, permitindo ao indivíduo uma compreensão mais aprofundada de suas habilidades, limitações e áreas passíveis de aprimoramento. A autoavaliação, portanto, não se limita à mera observação, mas implica uma avaliação consciente e intencional para promover o autodesenvolvimento.

Os registros imagéticos, como fotografias e vídeos, foram realizados pelos pesquisadores, sendo orientados por suas percepções. Essas práticas contribuíram significativamente para a compreensão do grupo estudado, proporcionando aos participantes a oportunidade de interpretar seu próprio comportamento e eventos, conforme indicado por Harper (2002). Dussel e Gutierrez (2006) enfatizam a importância crucial das imagens no processo de investigação educativa. As imagens desempenham um papel fundamental ao oferecer *insights* visuais que complementam e enriquecem a compreensão dos processos educativos, permitindo uma abordagem mais abrangente e contextualizada. Além disso, Pires (2020) destaca a amplitude da utilização de registros visuais, especialmente nas fases iniciais da escolarização.

Nas narrativas infantis, os alunos revelam processos de subjetivação por meio de diferentes formas de expressão, como desenhos e rodas de conversa. A narrativa, presente na conversação, no relato e no reconto de histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e em ações que incorporam diversas linguagens

desempenha um papel crucial na atribuição de significado ao mundo, conforme destacado por Kishimoto *et al.* (2007). Pinto (2012), partindo da articulação dos pensamentos de Bakhtin e Vygotsky, constatam que as narrativas infantis desempenham um papel fundamental na formação de valores e na expressão cultural das crianças, em que a linguagem é, desse modo, identificada como um meio mediador entre a criança e o ambiente de revitalização do indivíduo questionador e envolvido em tomadas de decisão. É relevante destacar que toda produção do praticante, seja ela ação, palavra, fala, escrita ou desenho é considerada uma narrativa. Essa concepção é argumentada por Harlen (2013), evidenciando que essas expressões têm um impacto especial no processo de avaliação para a aprendizagem.

1.6 Aspectos éticos

Todas as formas de produção de dados com as crianças foram balizadas nos preceitos éticos da investigação, normatizados pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sendo esta pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Augusto Motta/Unisuam, sob o Parecer nº 5.972.901. O Termo de Anuência (Apêndice F) foi devidamente assinado e a participação dos alunos foi realizada por meio de autorização de seus responsáveis legais, bem como da manifestação expressa de seus assentimentos.

Para isso, foi realizada uma reunião previamente agendada no dia 03 de maio de 2023, em que os responsáveis foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa e ainda para os que não puderam comparecer, foram enviados envelopes com os termos de autorização e os esclarecimentos pelos alunos para que fossem assinados por seus responsáveis em suas residências e posteriormente devolvidos. Cada um dos responsáveis recebeu um envelope contendo duas vias de cada um dos termos: o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Apêndice A) para ser assinado pelo aluno, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B) e o Termo de Autorização para uso de imagens – fotos e vídeos (Apêndice C) para serem assinados por um dos responsáveis. Uma das vias ficou com a família do aluno e a outra foi devolvida ao professor-pesquisador.

2 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos agora uma breve síntese das mediações pedagógicas realizadas, integrando as competências socioemocionais à unidade temática Danças.

Inicialmente, foi realizado um planejamento para as aulas com a intenção de nortear o olhar pedagógico no que diz respeito aos objetivos principais, porém devemos alertar que, apesar de terem sido primariamente o objetivo da aula, eles não impossibilitaram que outras habilidades fossem identificadas e também relatadas principalmente pela observação participante e narrativas infantis sistematizadas no diário de campo, além de desenhos e questionários como forma de promover indícios do processo de ensino-aprendizagem.

Então, começaremos essa parte apresentando uma breve síntese do planejamento para a unidade temática (Quadro 6), relacionando as respectivas aulas a seus objetivos e CSE envolvidas (Autoconsciência, Autogestão, Consciência Social, Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável) e, posteriormente, faremos uma descrição mais aprofundada indicando a forma como foram integradas e as estratégias utilizadas para o promover o ASE de acordo com seus objetivos.

2.1 Resumo do Planejamento das aulas de acordo com os principais objetivos

Para evidenciar a promoção do ASE a partir da unidade temática Danças, relacionamos as respectivas aulas a seus objetivos e as estratégias utilizadas para indícios de avaliação (Quadro 6) e, logo após, realizaremos uma descrição mais aprofundada de cada aula indicando a forma e estratégias utilizadas para o estímulo ao ASE propostos de acordo com tais objetivos.

Quadro 6: Resumo da Unidade Temática

Aulas	Temática	Objetivo	Indícios para avaliação
Aula1 24/05/23	Autoconsciência na dança:	Promover o autoconhecimento a respeito de sentimentos, de emoções, de valores e de pensamentos das crianças com relação ao tema.	Narrativas, infantis, Autoavaliação e desenhos, diário de campo.
Aula 2 25/05/23	Respeito às diferenças como forma de consciência social na Dança	Respeitar às diferenças e ampliar o acervo cultural, experimentando e refletindo a respeito da temática.	Narrativas infantis e do professor registradas em diário de campo,

Aula 3 31/05/23	Habilidades de Relacionamento e Tomada de Decisão Responsável na dança	Cooperar e tomar decisões responsáveis diante de objetivos comuns.	Rodas de conversa, produções das crianças, narrativas infantis e do professor registradas em diário de campo.
Aula 4 01/06/23	Consciência social e Habilidades de Relacionamento na dança	Dialogar sobre preconceito e o respeito às diferenças. Cooperar e perceber a necessidade de uma conexão entre os alunos.	Roda de conversa, registros imagéticos e narrativas infantis e do professor registradas em diário de campo
Aula 5 15/06/23	Habilidades de Relacionamento e Autoconsciência na dança	Cooperar e promover o aprendizado de conceitos a partir de dinâmicas lúdicas e cooperativas. Promover a autoconsciência dos alunos a partir de uma autoavaliação.	Registros imagéticos, autoavaliação, narrativas infantis e do professor registradas em diário de campo
Aula 6 21/06/23	Habilidades de Relacionamento e tomada de decisão responsável na dança	Promover as habilidades de relacionamento e as tomadas de decisões individualmente e em grupo, a partir da construção coletiva de movimentos.	Narrativas Infantis registradas em diário de campo, registros imagéticos
Aula 7 28/06/23	Habilidades de Relacionamento e tomada de decisão responsável na dança	Promover a cooperação e a tomada de decisão responsável a partir da construção coletiva e ensaio da coreografia do maculelê sob mediação do professor e da construção coletiva de cartazes.	Construção coletiva de cartazes, registros imagéticos Narrativas Infantis com registro em diário de campo.
Aula 8 05/07/23	Autogestão e autoconsciência na dança	Promover a percepção e a gestão dos sentimentos e comportamentos, além de identificar estratégias para lidar com o stress. Promover a autoconsciência realizando uma autoavaliação sobre o processo a partir de uma roda de conversa.	Roda de conversa e autoavaliação registrados em diário de campo.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

2.2 O ASE em Foco nas mediações pedagógicas

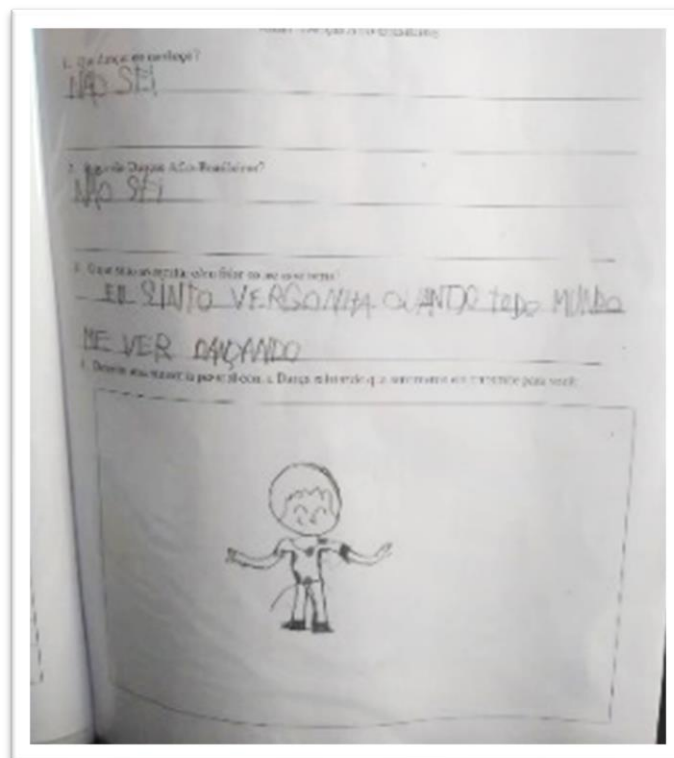
Com a finalidade de evidenciar de que forma ocorreu o ASE durante a unidade didática, utilizamos as nomenclaturas e conceitos utilizados por CASEL *et al.* (2020) sobre suas CSEs, para categorizar as situações e as estratégias vivenciadas pelos alunos ao longo das mediações pedagógicas, relacionando-as com as aulas que se seguiram. O nome dos alunos foi substituído por letras do alfabeto para preservar suas identidades.

2.2.1 Autoconsciência

Na primeira aula, logo no início, foi realizada uma roda de conversa com a finalidade de promover a percepção e a reflexão sobre seus sentimentos, suas emoções e seus valores a respeito das danças de matriz afro-brasileira e, com isso, fazer uma sondagem inicial. Depois dessa conversa inicial, essas informações foram registradas em uma autoavaliação com espaço previamente preparado para um desenho e que contou com a participação de todas as crianças do estudo, como pode ser visualizado no Apêndice G.

Na maioria das narrativas escritas e desenhos realizados na autoavaliação durante a aula 1, as crianças evidenciam que se sentem felizes ao lembrar de momentos com a dança, porém chama atenção para a resposta do aluno B, que escreveu “*Eu sinto vergonha quando todo mundo me ver dançando*” e apesar disso seu desenho parecia alegre (Imagem 5).

Imagem 5: Recorte da Autoavaliação utilizada na aula 1 pelo aluno B



Fonte: Próprio autor (2023)

Com essa autoavaliação, o aluno pôde refletir sobre suas emoções ao dançar. Com isso, expressou-se pelas palavras e por um desenho. Ficou evidenciado que, ainda que gostar de dançar, ele sente vergonha de dançar em público ou mesmo quando ele fica muito em evidência.

Nessa mesma perspectiva do sentimento de “vergonha”, a aluna J disse, após a apresentação da dança do Maculelê em roda de conversa após a aula 8, que “a maior dificuldade para mim foi a vergonha, é... porque eu sou tímida, na hora da apresentação” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Deve-se apontar que estas reflexões, evidenciadas a partir dos desenhos e narrativas, foram discutidas em rodas de conversa ao final das aulas, com o intuito de perceber que eles não eram as únicas crianças que apresentavam esses sentimentos ao dançar e que esse aprendizado sobre seus próprios sentimentos também fazia parte da aula.

Esta autoconsciência é importante, já que demonstra um primeiro passo e a relevância de se progredir e tentar promover uma autogestão dessa emoção, mostrando que essas habilidades estão intimamente ligadas, o que encontra respaldo na teoria de Zimmerman (2000), na qual, para que ocorra a autorregulação, é necessário que haja um processo de contextualização, que incluem os aspectos afetivos e comportamentais, além do domínio do conhecimento e de habilidades metacognitivas.





Foi interessante também perceber as emoções do professor acerca da aula 1, pois, como era a primeira aula, ele ficou com uma expectativa muito grande, o que gerou um certo nervosismo, como relatado em diário de campo:

“Me senti muito nervoso em terminar a aula no tempo certo e também estava receoso dos alunos perderem a paciência ou mesmo da aula frustrar a expectativa deles (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2023).”

Esse episódio demonstra, na nossa compreensão, a importância do diário de campo como forma de autorreflexão do professor, evidenciando que este também foi impactado pela pesquisa de campo e gerou grande nervosismo. Essa afirmação corrobora com o entendimento de Abed (2014) quando se refere às emoções dos professores ao dizer que não há como escapar das influências internas e externas que nos fazem sentir inúmeras emoções ao longo do processo.

Por meio de uma autoavaliação sobre a construção coletiva dos bastões de Maculelê na aula 5 (Imagem 6), os alunos puderam relatar suas percepções sobre a atividade, e isso os estimulou a refletirem sobre o vivido. As perguntas geradoras e os emojis, presentes na autoavaliação e utilizados como estratégias para dinamizar a atividade, podem ser visualizados na Imagem 6.

















Imagem 6: Recorte da Autoavaliação utilizada na aula 5

Danças Afro-brasileiras Autoavaliação	
Com relação a construção dos bastões de Maculelê:	
1. Qual foi o nível de dificuldade? 	Justificativa: <hr/> <hr/> <hr/>
2. Me senti motivado para a construção do bastão: 	Justificativa: <hr/> <hr/> <hr/>
3. Quanto me dediquei à tarefa? 	Justificativa: <hr/> <hr/> <hr/>
4. Gostou do resultado da construção? 	Justificativa: <hr/> <hr/> <hr/>
5. Faria algo diferente? O que? <hr/> <hr/>	

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Abaixo, relacionamos, no Quadro 7, as respostas dadas por quatro crianças com base nas suas percepções a respeito dos níveis de dificuldade ou mesmo motivação para atividade proposta. Foi pedido que elas explicassem de forma significativa a compreensão deles sobre o processo de construção e de suas participações, estabelecendo indícios da promoção da autoconsciência. O professor e os alunos combinaram inicialmente o significado de cada “carinha”, para que fosse proporcionado um melhor entendimento para a produção dos dados.

Quadro 7: Narrativas infantis presentes nas autoavaliações

Criança	Pergunta 1	Pergunta 2	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 5
A	 “Porque o tio ajudou todos”	 “Porque todos ajudou”	 “Porque eu achei que ia ser legal”	 “Porque ficou bonito”	“Não”
J	 “Eu gostei, mas tive aquela dificuldade, o bastão saia da minha mão e mais para cortar”	 “Eu amei demais, eu nunca tinha feito, achei top demais e tava animada para usar ele”	 “Eu me dediquei demais porque eu estava animada e achei a tarefa interessante”	 “E amei muito, ficou lindo e interessante demais”	“Não. Achei interessante e trabalham em equipe”
N	 “Foi um pouco difícil porque eu não tinha muito esforço”	 “Sim, porque eu estava com meus amigos”	 “Porque era um trabalho em dupla”	 “Eu achei que fiquei legal e bonito”	“Não. Porque já estava na ordem”
O	 “Foi muito facil porque fiz com o meu amigo”	 “Porque depois ia sair”	 “Porque era legal”	 “Sim porque meforcei”	“Não.”

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Observando as narrativas realizadas por meio das autoavaliações, pode-se perceber a preocupação em se promover a autoconsciência dos alunos de forma contextualizada, a partir de vivências próprias, em que a maioria considerou a construção positiva e que se sentiram felizes com a realização e o resultado da

atividade, principalmente por ser diferente e ter a ajuda de um amigo. Essa observação é importante, pois a promoção da autoconsciência revela um poder significativo na mediação do aprendizado para que as pessoas possam enfrentar desafios com resiliência e a cultivar relacionamentos mais saudáveis e significativos com os outros ao seu redor (CASEL *et al.*, 2020).

A importância do trabalho intencional sobre autoconsciência também ficou evidenciado na aula 1 quando o professor perguntou se eles conheciam alguém de origem africana.

[...] e a aluna I disse que conhecia uma pessoa, não se incluiu como tal, porém a aluna é negra, ou seja, tem origem africana, assim como a maioria dos alunos da turma, mas logo em seguida alguns alunos a corrigiram e à partir disso a maioria passou a falar de suas famílias inclusive a própria aluna, passando a se identificar como negra também (DIÁRIO DE CAMPO, 24/05/2023).

O episódio enfatiza a importância do trabalho deliberado sobre a autoconsciência no ambiente educacional. A história da aluna I, que inicialmente não reconheceu sua origem africana devido a estereótipos sociais, destaca como a autoconsciência pode ser prejudicada. O professor, ao questionar a turma, incentivou a reflexão e levou os alunos a repensarem suas identidades. Essa autorreflexão não apenas ajudou a aluna I a se identificar, mas também inspirou outros alunos a compartilhar suas experiências. O episódio ressalta a necessidade de intervenções educacionais sensíveis para promover a autoconsciência e a compreensão cultural, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor para todos.

No contexto das Relações Étnico-Raciais, a autoconsciência é influenciada por crenças sobre a importância da etnia ou raça para a identidade pessoal e pela percepção positiva da participação no grupo étnico ou racial. Quando essa participação é vista de forma positiva, fortalece a autoconsciência, promovendo uma conexão mais profunda com a identidade cultural. Essas interações e reflexões dentro das Relações Étnico-Raciais proporcionam uma compreensão mais profunda de si mesmo, da comunidade e do mundo e podem contribuir para uma autoconsciência enriquecedora e empoderadora (CASEL *et al.*, 2020).

Além disso, já na aula 8, à medida que os alunos iam chegando na escola, ainda antes do início da aula, o professor ia os questionando sobre seus sentimentos e suas emoções quando percebeu que eles estavam muito ansiosos, nervosos e curiosos sobre o momento da apresentação. Então, estando em sala de aula, o

professor perguntou como eles estavam se sentindo e a maioria dos alunos disse que estavam muito nervosos, mas queriam apresentar logo. Nesse sentido, CASEL *et al.* (2020) e BNCC (BRASIL, 2018) ressaltam a importância em se promover um aprendizado que vá além dos aspectos cognitivos. Este processo demonstra a intenção do professor em promover a percepção dos sentimentos e das emoções por parte dos alunos e, a partir do reconhecimento da ansiedade e nervosismo dos alunos, estabelece-se uma abordagem integral que vai além do conteúdo acadêmico, valorizando também o ASE.

Após a aula 8 e a confraternização, os alunos foram questionados em uma roda de conversa sobre os seus sentimentos e sobre suas percepções sobre tudo que havíamos feito. O aluno F falou

“Teve muita coisa nova, a gente aprendeu muita coisa boa, você ensinou muita coisa, teve muita palhaçada, mas também a gente aprendeu e na hora da apresentação tudo deu certo. Aí a gente aprendeu mais coisa, a **trabalhar em grupo**, a fazer várias coisas boa. E o que eu mais gostei foi do negócio do bastão e de fazer a dança” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Neste dia, os alunos estavam muito felizes e mais falantes do que o normal. Foi então que o aluno D também expôs sua opinião, dizendo que foi muito legal e que o mais difícil foi fazer o “negócio do bastão”, mas que aprendeu que o maculelê é uma dança afro-brasileira e também aprendeu a dançar. Questionado sobre o que ele tinha aprendido que poderia levar para a vida ele não teve dúvidas em responder: “**trabalhar em equipe** e respeitar as pessoas” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Estes momentos de autoconsciência também evidenciaram muito nervosismo, cumplicidade, além de terem relatado como principal aprendizado o “**trabalho em equipe**”. Esses relatos foram proporcionados principalmente por momentos de rodas de conversa, em que os alunos podiam se expressar algumas vezes livremente e outras a partir de perguntas geradoras, que, de acordo com Freire (1985), são estratégias pedagógicas para promover a reflexão crítica e o diálogo nas práticas educacionais. No nosso ponto de vista, as perguntas geradoras utilizadas na pesquisa-ação foram fundamentais, pois incentivaram o diálogo, a consciência coletiva e a participação ativa. Ao refletir sobre estas perguntas, os indivíduos podem desenvolver uma compreensão mais profunda de suas dinâmicas colaborativas e contribuir para uma prática de equipe mais afetiva, efetiva e, por sua vez, mais significativa.

Além disso, esses momentos evidenciados no diário de campo, que demonstram falas em comum a respeito do “trabalho em equipe”, sugerem indícios que houve um aprendizado a respeito da cooperação. Nesse sentido, a autoconsciência pode ajudar a consolidação desse tipo de aprendizado, diante da autorreflexão, pois, conforme as ideias preconizadas por CASEL *et al.* (2020), permite-se que os indivíduos compreendam melhor seus próprios estados emocionais, o que, por sua vez, facilita a empatia e a compreensão das emoções e das perspectivas dos outros. Essas habilidades são essenciais para a cooperação eficaz, porque auxiliam a comunicação e o entendimento mútuo.

Neste mesmo dia, questionados sobre a apresentação da dança para os membros da escola (Diretoras, Professoras e Pedagogas), a aluna G disse “Eu achei que eu ia errar tudo Tio, eu fiquei nervosa, eu gostei, tava ansiosa, não consegui nem dormir direito” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023). Agora, em relação ao pedido feito pelos alunos no momento da confraternização para apresentarem a dança no dia da festa da escola em que haveria a presença de todas as turmas e dos responsáveis, a aluna G disse que era “porque todo mundo gostou da dança” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

A partir dessas duas falas da aluna G, podemos perceber a interferência dos aspectos socioemocionais a respeito de uma apresentação de dança que fazia parte da aula e que poderia, inclusive, interferir no seu próprio desempenho ou mesmo atitudes diante do grupo. Nesse sentido, segundo as ideias de CASEL *et al.* (2020), a autoconsciência é crucial para o desenvolvimento pessoal, pois permite que os indivíduos avaliem realistamente suas próprias competências e desafios. Ao expressar a preocupação de que “ia errar tudo”, a aluna demonstra uma avaliação consciente de suas habilidades e suas expectativas sobre sua participação na dança e pôde se autorregular, ficando à vontade para realizar uma apresentação para outras turmas e responsáveis após a primeira experiência.

Esses dados demonstram a importância do trabalho intencional da autoconsciência, visto que a identidade pessoal ou mesmo pertencimento a um grupo étnico podem ser cruciais para suas vidas pessoais e acadêmicas.

CASEL *et al.* (2020) indicam que promover a autoconsciência pode resultar em benefícios significativos não somente neste aspecto, mas também em poder evidenciar impactos positivos na autogestão, reforçando que ambas são competências intrapessoais. Estas melhorias fortalecem a compreensão que as

peças têm de si mesmas e capacitam indivíduos a gerenciar suas emoções e seus comportamentos de maneira mais eficaz. Esse desenvolvimento intrapessoal aprimora a capacidade de autorreflexão e promove uma gestão mais saudável e equilibrada das emoções, levando a um impacto transformador nas interações sociais e na qualidade geral de vida. O investimento na competência intrapessoal, portanto, eleva a autoconsciência e capacita as pessoas a enfrentarem desafios com resiliência e a cultivar relacionamentos mais saudáveis e significativos com os outros ao seu redor.

2.2.2 Autogestão

Na aula 8, a expectativa era a promoção da autogestão das emoções e a verificação a partir da participação na dança, das falas dos alunos e de seus próprios comportamentos para analisar como eles fariam para lidar com o nervosismo causado pela apresentação dos trabalhos e da dança.

O professor relatou que foi interessante perceber que os alunos estavam muito ansiosos e, como estratégia para acabar com esse sentimento, os alunos queriam realizar a apresentação o quanto antes. Apesar disso, o professor perguntou a eles o que eles poderiam fazer para controlar essas emoções, a fim de eles não ficarem tão nervosos, e alguns alunos responderam que era bom “respirar fundo”. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023). Nesse caso específico, os alunos se referiam ao ato de inspirar e expirar com intencionalidade, procurando se acalmar. Segundo CASEL *et al.* (2020), a utilização de técnicas de respiração pode contribuir para o autogerenciamento das emoções e um aprendizado ativo. Isto demonstra ainda mais a inter-relação entre a autoconsciência e o autogerenciamento das emoções, visto que, a partir da reflexão ou mesmo do conhecimento prévio de fatores afetivos e emocionais que podem nos influenciar, é que podemos pensar nas estratégias mais eficazes para ajudar em determinada situação.

Outra estratégia que aparentemente os acalmou era quando o professor explicava com calma os possíveis acontecimentos da aula e assim eles conseguiam planejar ou mesmo entender como seria feita a apresentação e conseguir visualizar como poderia ser realizado.

Além disso, a aluna G lembrou aos outros alunos o que o professor havia falado para ela quando ela chegou nervosa naquele dia na escola: “Gente, também tô

nervosa, mas é só mais uma aula!”. O professor reforçou sua fala dizendo que eles já haviam feito coisas maravilhosas durante toda a unidade temática e que a apresentação seria um momento para todos confraternizarem e comemorarem juntos (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Essas observações reforçam a importância de serem promovidas as habilidades que envolvam estratégias de planejamento e de organização, porque marcam indícios de que podem ajudar no gerenciamento do stress. Esta afirmação é respaldada em Zimmerman (2000) quando se fala da autorregulação, em que o autor “refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados que são planejados e adaptados ciclicamente para atingir objetivos pessoais” (Zimmerman, 2000, p. 14). Quando se organizaram os pensamentos a respeito de uma ação, os alunos puderam acalmar-se visualizando o possível processo de acontecimento das propostas.

Com relação ao autogerenciamento, podemos destacar também quatro momentos importantes: o primeiro anterior ao ensaio, o segundo durante a apresentação das estações de trabalhos, o terceiro anterior a apresentação da dança e, por último, durante a apresentação da dança.

Fomos então para o ensaio, os alunos estavam muito nervosos e eufóricos, mas se controlaram e conseguiram ensaiar ainda sob minha mediação. [...] Então após o ensaio, apesar de nervosos, assim como eu, receberam os convidados e aos poucos iam encontrando seus trabalhos e se dividindo das estações.” [...] “Estavam muito nervosos, porém muito animados, queriam muito se apresentar. Alguns alunos acalmavam os outros paravam para “respirar fundo”, incentivando-os a participar e eu também ajudei nesse momento tentando passar confiança” [...] “Eles estavam muito focados, foi curioso ver que eles estavam mais cuidadosos com o tempo da sua corrida em relação a do colega, pois precisavam caminhar lado a lado e fizeram muito bem. Nesse momento percebi que estavam confiantes e então relaxei e comecei a tirar muitas fotos e aproveitar aquele momento” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Nota-se, então, que esses quatro episódios evidenciaram que os alunos conseguiram estabelecer estratégias que os ajudaram na gestão das emoções. CASEL *et al.* (2020) defende que o autogerenciamento é crucial para controlar emoções, lidar com o estresse, manter disciplina, definir metas, planejar, demonstrar iniciativa e agência pessoal. Essas competências são essenciais para enfrentar desafios emocionais, alcançar objetivos individuais e coletivos e promover o bem-estar global. Quando estabelecem essas estratégias, os alunos evidenciaram a importância de ter consciência do processo, pois estas deveriam respeitar alguns

princípios, como a empatia, o respeito ao próximo e a cooperação. Isso só foi possível ser realizado a partir da integração entre autoconsciência e autogestão.

2.2.3 Consciência Social

Na aula 2, a consciência social foi promovida a partir das conversas sobre diferenças presentes em diversas culturas, refletindo e conscientizando-se de que a dança é para todos não importando o sexo, cor ou religião, como evidenciado em diversas passagens do livro “Dançando no Espelho”. Isso é reafirmado pela fala da maioria dos alunos quando questionados se somente as meninas podiam dançar, mas uma das falas foi bem clara, quando o aluno L disse: “Claro que não, tio! Dança é para todos” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2023).

Este processo reforça que o aprendizado sobre questões de gênero é muito importante e tem relação com a construção de valores, que é uma das dimensões de conhecimento preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018) e ocorre no contexto das práticas corporais, buscando promover a aprendizagem de valores e de normas para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática.

Essa dimensão requer intervenção pedagógica intencional, concentrando-se especialmente no respeito às diferenças e no combate a preconceitos, e ainda visa superar estereótipos ao longo de todo o processo educativo, não limitando essa abordagem a etapas específicas. Dessa forma, a construção de valores é uma orientação essencial para desenvolver uma consciência ética e cidadã nos estudantes, preparando-os para contribuir ativamente em uma sociedade inclusiva e democrática (Brasil, 2018).

Ainda, de acordo com Silva *et al.* (2019), a Educação Física oferece um ambiente propício para abordar questões de gênero e promover um convívio saudável entre meninos e meninas. Mesmo diante de resistências por parte dos alunos, essa disciplina proporciona um espaço de contato e de interação, possibilitando a desconstrução de estereótipos de gênero e incentivando a cooperação. Quando se incorpora abordagens inclusivas, a Educação Física desempenha um papel crucial no fomento de valores de respeito e de igualdade, contribuindo para uma educação mais ampla e integradora.

Ademais, dialogando sobre o assunto do respeito às diferenças,

“o aluno L disse: “Tio, mas essas danças são muito engraçadas!” Aí eu os perguntei: Mas será que o Samba não é engraçado ou mesmo

diferente para outros povos que não conhecem? E os alunos disseram que sim. Então eu mediei a conversa dizendo que assim como as danças que são diferentes e estão presentes em diversos lugares do mundo, as pessoas também devem ser respeitadas independente de seu sexo, cor, religião, modo de dançar etc e que conhecer um pouco da história das danças ou mesmo das pessoas nos faz ser menos preconceituosos” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/06/2023).

Ao ser questionado sobre a importância da cultura africana na cultura brasileira, o aluno L disse: “Porque tem dança, comida, essas coisas, que veio da África, não é tio?” E complementando a aluna I disse que: “Também tem nas roupas, na cor da pele!” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2023).

Isso demonstra uma característica da consciência social (CASEL *et al.*, 2020), com a qual os alunos conseguem entender as influências de alguns sistemas nas condutas sociais. Neste caso, a influência da cultura africana, além da capacidade de ser empático para conseguir respeitar outras realidades ou culturas. Promovendo a consciência social, os alunos podem refletir sobre um universo que está ao redor deles e muitas vezes vivenciados por eles e são colocados frente a frente com problemáticas que os afetam direta ou indiretamente.

Em um diálogo sobre a importância do respeito à diversidade, os alunos participaram dando suas contribuições e demonstrando certo entendimento sobre a temática.

[...] o aluno O disse: “cada um é de um jeito” e o aluno M falou em seguida: “existe diferenças na própria família”, já o aluno P respondeu que era “respeitar os outros” e a aluna N comentou que seria “respeitar os outros como ele é!” Além disso, quando os alunos foram questionados sobre o que seria empatia, prontamente o aluno L respondeu: “se colocar no lugar do outro”. E assim tentei pegar o gancho e expliquei mais sobre como fazer para não desrespeitar as pessoas, respeitando as diferenças de cor, religião, etc (DIÁRIO DE CAMPO, 25/05/2023).

Nessa perspectiva, podemos perceber que a consciência social está ligada à habilidade para entender e sentir empatia pelos outros, mesmo que em diferentes contextos e lugares (CASEL *et al.*, 2020). A partir dessa afirmação, entendemos que o diálogo estimula a reflexão e o entendimento dos alunos sobre o respeito à diversidade. Além disso, o engajamento dos estudantes e a capacidade do professor de orientar a discussão indicam a construção de um ambiente escolar que valoriza a diversidade e promove a consciência social. Essa experiência pode ser um ponto de

partida para a formação de cidadãos mais tolerantes, inclusivos e conscientes de suas responsabilidades na sociedade.

Na aula 4, em uma roda de conversa, os alunos foram estimulados a pensar sobre consciência social a partir da importância da cultura africana e suas histórias no exemplo do Maculelê. Chamou a atenção quando houve um diálogo sobre algumas histórias do maculelê e o aluno L foi capaz de identificar, na visão dele, certa injustiça diante das normas sociais quando questionado sobre o porquê é mais difícil saber sobre a história dos negros, dizendo

“Tio, eu acho que é porque as pessoas não dão tanta importância para a história dos negros” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2023).

Diante dessa fala do aluno, foi evidenciado o preconceito acerca da cultura dos negros e da sua história, então o professor e alunos conversaram sobre a importância de se perceber isso para mudança dessa realidade e que conhecer e experimentar um pouco dessa cultura seria uma forma de se estimular o respeitar as diferenças e ainda reduzir o preconceito (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2023).

Percebe-se como a consciência social, junto com a autoconsciência, podem ajudar os educadores e os alunos a refletirem sobre suas crenças culturais e preconceitos não intencionais que, inclusive, podem influenciar suas práticas e seus conceitos, percebendo como certas formas de expressão são mais valorizadas que outras (CASEL *et al*, 2020). A promoção da consciência social estimula a reflexão sobre o preconceito cultural e a valorização da diversidade cultural nas aulas de Educação Física e destaca a importância de fomentar diálogos abertos, promover experiências interculturais e estimular a autoconsciência para superar preconceitos e construir ambientes educacionais mais justos e inclusivos.

Já em uma conversa, após a aula 8, sobre a liderança que a aluna G desempenhou, o aluno L interrompeu a fala do professor (positivamente) e disse

“Ela que puxou a dança, foi a primeira a sair, ela que planejou as coreografias direito” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

O professor então, curioso com a opinião da aluna mencionada, quis saber o que ela tinha a dizer. Então a aluna G, entusiasmada com a fala do colega, deu sua contribuição dizendo que

[...] foi bom para todo mundo e também que os alunos puderam ajudar o professor. Além disso a aluna disse que a coreografia foi difícil, mas

que “depois que juntaram as partes, deu a dança” e terminou dizendo: “E acho que ficou bonito e a gente ficou feliz!” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Nesses relatos, ficaram evidentes algumas habilidades, como tomar as perspectivas dos outros, reconhecer os pontos fortes dos outros e compreender e expressar gratidão, o que, segundo CASEL *et al.* (2020) fazem parte da consciência social.

Adicionalmente, o engajamento em discussões abertas com colegas oferece a chance de compartilhar perspectivas e ideias sobre como agir em situações específicas, promovendo uma compreensão coletiva mais ampla das emoções e dos comportamentos. A reflexão sobre escolhas passadas também desempenha um papel crucial, incentivando a análise crítica de ações passadas e proporcionando insights importantes para futuras interações sociais. Todas essas atividades fomentam a consciência social e enriquecem o entendimento emocional e promovem relacionamentos mais significativos e empáticos com os outros.

Em outro momento da aula, o professor os questionou sobre o que eles fizeram para vencer a vergonha na apresentação da dança do Maculelê. Foi então que a aluna J disse que foi incentivada pelos pais, avós e irmãos a participar, mesmo com vergonha (DIÁRIO DE CAMPO, 05/07/2023).

Esse relato demonstra outra habilidade associada à consciência social, que é o reconhecimento de recursos de apoio da família, é fundamental para a criação de ambientes educacionais que consideram o desenvolvimento socioemocional dos alunos e que contribuem para o sucesso acadêmico e pessoal, proporcionando uma base sólida para o crescimento emocional e social (CASEL *et al.*, 2020). Essa conexão entre consciência social e apoio familiar reforça a necessidade de uma abordagem integral na educação, que não apenas forneça conhecimento acadêmico, mas também promova um ambiente que estimule o crescimento emocional e social dos estudantes e integre as famílias nesse processo.

Logo, podemos observar que a consciência social envolve habilidades para entender e ter empatia com as perspectivas dos outros, independentemente de suas origens ou culturas. Isso inclui sentir compaixão, entender normas sociais em diferentes contextos, reconhecer apoios familiares, escolares e comunitários e demonstrar preocupação pelos sentimentos alheios. Isso se traduz em tomar as perspectivas dos outros, reconhecer suas qualidades, mostrar empatia, compreender

e expressar gratidão, identificar normas sociais injustas, reconhecer demandas e oportunidades específicas, e compreender as influências organizacionais e sistêmicas no comportamento humano (CASEL *et al.*, 2020).

2.2.4 Habilidades de relacionamento

Na aula 3, durante a atividade “Qual é a dança?”, em que os alunos deveriam tentar acertar o estilo musical das danças afro-brasileiras apresentadas anteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de praticar trabalho em equipe com resolução colaborativa de problemas e resolução de conflitos de forma construtiva, pois se tratava de um trabalho em duplas, como pode ser evidenciado no trecho abaixo.

Começando a atividade, os alunos ficaram eufóricos pela atividade lúdica, fiquei na expectativa deles (os alunos) conseguirem cooperar um com o outro, pois havia danças e ritmos que muitos ainda não tinham ouvido falar. Não houve confusão inicial; para minha surpresa 5 duplas realizaram a atividade com certo grau de cooperação, porém uma das duplas logo entrou em conflito e não entrando em acordo quanto as respostas e desfizeram a dupla (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2023).

A atividade inicialmente despertou entusiasmo nos alunos, refletindo positivamente nas habilidades de relacionamento. A expectativa de cooperação durante a atividade lúdica foi inicialmente atendida, no entanto, o conflito surgido em uma das duplas revelou um desafio na gestão das habilidades de relacionamento. A situação era esperada diante dos inúmeros interesses e ideias presentes na turma e proporcionou uma excelente oportunidade para abordar questões de resolução de conflitos, comunicação eficaz e empatia, elementos cruciais nas competências sociais e emocionais, reforçados em roda de conversa ao final da atividade.

Na aula 4, os alunos puderam praticar o trabalho em equipe e a resolução colaborativa de problemas por meio de experimentações de movimentos do maculelê e, para isso, deveriam formar duplas, como relatado no trecho a seguir.

“Depois da formação das duplas os alunos começaram a experimentar os movimentos anteriormente realizados individualmente, só que agora com a presença de um amigo ou amiga junto, o que gerou inicialmente muitos conflitos, pela preferência por determinada pessoa para compor a dupla, falta de sincronia e desentendimento entre os envolvidos que queriam cada um fazer do seu jeito. Mas aos poucos eles iam conversando entre eles e se adaptando uns aos outros. Quando percebi uma maior sincronia entre a duplas, pausei a atividade e disse que a partir daquele momento haveria trocas de

duplas e que eles deveriam se organizar e cooperar com cada pessoa que estivesse e que ao final eles fariam com todos os alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2023).

Essa vivência pode ser visualizada na imagem abaixo e retrata um momento de interação entre os alunos, no qual eles, além de experimentarem os movimentos do maculelê, também iam conversando, percebendo limitações, potencialidades e estabelecendo conexões entre as duplas.

Imagem 7: Relacionando-se em duplas e vivenciando movimentos do Maculelê



Fonte: Próprio autor (2023)

Na aula 5, foi feita uma atividade lúdica para estimular a cooperação, o diálogo e a resolução de conflitos e que integrava algumas habilidades socioemocionais sobre as danças. Os alunos precisariam responder a “charadas”, entrando em consenso quanto à resposta e registrando-as nos quadradinhos da palavra cruzada (Apêndice H).

No início houve muita confusão, pois cada aluno queria fazer individualmente, porém os lembrei que apesar de serem duas folhas (uma para cada aluno) as respostas deveriam ser as mesmas onde os alunos precisariam chegar a um consenso sobre as respostas. Houve muita discussão entre as duplas, porém não houve troca e nem algum aluno que tivesse abandonado a dupla. Aparentemente estavam motivados na realização da palavra cruzada, mas que não estava fácil. Nesse momento eu disse que podiam ficar tranquilos, pois o objetivo da atividade era que eles trabalhassem em equipe, independente do resultado e que a correção serviria para que eles pudessem entender melhor o significado de cada palavra. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/2023).

A cooperação, mediante a construção coletiva dos bastões de maculelê, foi um momento ímpar de cooperação entre os alunos, que se ajudaram muito, pois era necessário que uma pessoa segurasse o bastão para que o outro serrasse e muitas

vezes eles precisavam entrar em acordos, dar sugestões e se revezar nesses papéis, para que concluíssem seus objetivos. Em uma roda de conversa, o aluno M disse que

[...] precisava ter muita concentração e que o colega tinha que segurar forte o bastão se não saia do lugar. Então eu perguntei se dava para fazer sozinho e ele disse que seria bem mais difícil e que dessa forma um ajudava o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 15/06/23).

Essa construção coletiva pode ser visualizada na imagem abaixo e, além de desafiar a habilidade manual dos alunos, também promoveu uma grande integração entre os alunos que tinham um objetivo em comum.

Imagem 8: Construção Coletiva dos Bastões de Maculelê



Fonte: Próprio autor (2023)

Na aula 6, os alunos praticaram a resolução de problemas em duplas, isto é, cada dupla deveria criar movimentos com base na música tocada e, com este fim, deveriam trabalhar como uma equipe, comunicando-se um com o outro e ainda estabelecendo um relacionamento positivo em busca de um objetivo comum.

[...] orientei-os a criar seus próprios movimentos, incentivando a cooperação e a conexão entre as duplas, pois como relatado em aulas anteriores, para eles ainda não era uma tarefa fácil (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/23).

Em roda de conversa final, os alunos se comunicaram efetivamente e positivamente no momento da preparação e da escolha dos grupos que fariam a apresentação de culminância na aula 8, resolvendo, desse modo, uma problemática comum a toda a turma (DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2023).

Na aula 7, de maneira a praticar o trabalho em equipe, a resolução colaborativa de problemas e os relacionamentos positivos, buscando oferecer ajuda quando necessário, o professor orientou que os alunos se dividissem espontaneamente em

grupos de quatro pessoas para que ao som da música do maculelê, os alunos pudessem interagir na criação e discussão de movimentos que poderiam compor a coreografia da dança a ser apresentada na culminância (aula 8).

Imagem 9: Pensando e discutindo movimentos em grupo



Fonte: Próprio autor (2023)

Imagem 10: Colocando em Prática



Fonte: Próprio autor (2023)

Houve um ensaio, que começou com muito alvoroço por parte dos alunos que estavam muito animados. Então, o professor os reuniu novamente em uma roda de conversa e os questionou sobre o principal objetivo para o dia e os alunos foram falando: “Fazer a dança” e então o professor os questionou novamente sobre o que seria necessário para que isso acontecesse e os alunos continuaram a falar: “trabalhar em equipe” então mais uma vez o professor os questionou sobre o que seria necessário para que o trabalho em equipe acontecesse e os alunos foram respondendo juntos: “empatia”, “cooperação”, “respeito ao próximo” (DIÁRIO DE CAMPO, 28/06/2023).

Com os alunos mais calmos e conscientes, o trabalho em equipe começou a fluir e conseguiram “encaixar” os movimentos criados por eles numa música previamente preparada pelo professor, porque este também fazia parte desta equipe e considerou que desta forma seria mais prático e rápido, diante do curto tempo ainda disponível.

Ainda como tarefa da aula 7, para promover a cooperação, os alunos realizaram a confecção coletiva de cartazes (Imagem 11) para a culminância. Este trabalho foi aplicado durante a aula da professora generalista, que disponibilizou parte do seu horário para esta atividade trabalho cooperativo. Como resultado, foram feitos sete cartazes (Imagem 12).

Imagem 11: Construção coletiva de cartazes



Fonte: Próprio autor (2023)

Imagem 12: Produção da construção coletiva de cartazes



Fonte: Próprio autor (2023)

Verificamos, por estes relatos e imagens, que os alunos puderam ter vivências significativas das habilidades de relacionamento, nas quais a cooperação e a

resolução colaborativa de problemas tiveram grande destaque. CASEL *et al.* (2020) comentam as habilidades de relacionamento são essenciais em um mundo multifacetado, porque podem ajudar as pessoas a desenvolverem vínculos genuínos por meio da comunicação clara, da escuta ativa, da colaboração criativa na resolução de desafios, da gestão construtiva de conflitos, da adaptação a ambientes diversos e da oferta de ajuda ou liderança quando preciso.

As situações com o intuito de promover as habilidades de relacionamento descritas anteriormente ressaltam a necessidade de cultivar habilidades de relacionamento e reforçam a importância de transformar desafios interpessoais em oportunidades de aprendizado, preparando os alunos para enfrentar as complexidades sociais da vida cotidiana. Esta abordagem, alinhada com as tendências contemporâneas na educação socioemocional, visa pessoas competentes academicamente e cidadãos resilientes, empáticos e colaborativos.

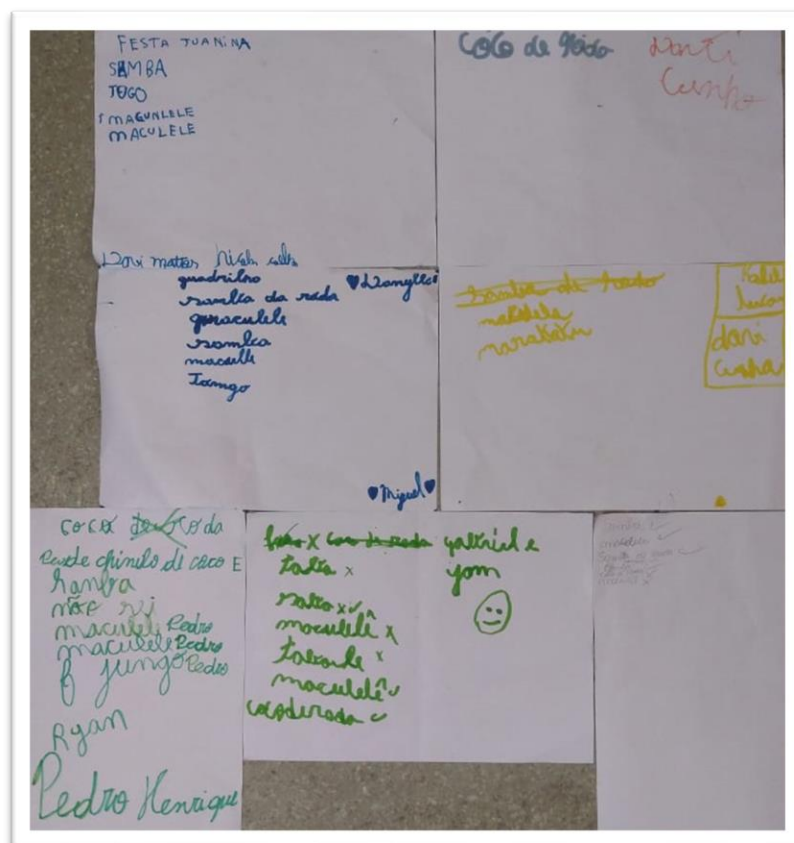
Além disso, essas habilidades englobam a capacidade de estabelecer e de manter relações saudáveis e de apoio em diversos contextos. Isso inclui comunicação eficaz, competência cultural, resolução colaborativa de problemas, resistência à pressão social negativa, liderança positiva em grupos e oferecimento de ajuda quando necessário. Desenvolver essas habilidades promove relacionamentos positivos e contribui para um ambiente social mais inclusivo e harmonioso (CASEL *et al.*, 2020).

2.2.5 Tomada de decisão responsável

Na aula 3, durante a atividade lúdica “Qual é a dança?”, os estudantes precisavam tomar decisões responsáveis com base na apresentação de vídeos realizada anteriormente para que a dupla chegasse a um consenso e acertasse as respostas na ordem que as músicas iam sendo tocadas, fato que gerava bastante discussão entre as duplas, mas a maioria soube lidar bem com as divergências.

O comportamento dos alunos demonstrou que eles fizeram escolhas construtivas no que diz respeito ao seu comportamento diante de um desafio em dupla, com exceção de uma das duplas que não conseguiu chegar a consensos e não conseguiu concluir a atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2023). O resultado das tomadas de decisões consensuais pode ser visto na imagem 13, com cinco duplas conseguindo realizar e outros dois alunos apenas entregando folhas separadas e incompletas.

Imagem 13: Registro da atividade “Qual é a dança?”



Fonte: Próprio autor (2023)

A capacidade de lidar com divergências, chegar a entendimentos coletivos e trabalhar em equipe são aspectos fundamentais que contribuem para o sucesso da atividade. Essas habilidades sociais têm relevância na sala de aula e na preparação dos alunos para interações sociais em contextos mais amplos. A estratégia de realizar discussões e fazer escolhas construtivas diante do desafio destacou a resiliência e a capacidade de enfrentar obstáculos de maneira positiva. Essa habilidade é crucial para o desenvolvimento socioemocional, preparando os alunos para lidar com situações desafiadoras ao longo de suas vidas.

Apesar disso, é importante estar preparado para as situações em que não há consensos, pois, ainda assim, é importante respeitar a opinião alheia, promovendo, dessa forma, uma excelente oportunidade de aprendizado. Por esta identificação, é possível obter indícios de que os alunos podem precisar de estratégias ou mesmo mediações pedagógicas direcionadas para promover o desenvolvimento dessas competências, como foi feito ao final da atividade com o professor e os alunos participando de uma roda de conversa abordando a temática do “trabalho em equipe”

e o aprendizado do gerenciamento das emoções, mesmo em momentos de discordância de opiniões (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2023).

Essa atividade corrobora com o entendimento de CASEL *et al.* (2020), que destaca a importância em não ensinar apenas conteúdos específicos, mas também integrar a promoção de competências sociais e emocionais. O ambiente escolar acaba se tornando um espaço propício para promover essas habilidades, visto que os alunos poderão aprimorá-las e socializá-las em situações futuras, tanto acadêmicas quanto sociais.

Em outro momento, uma tomada de decisão muito importante foi a respeito da dança que os alunos escolheriam para se aprofundar nas aulas posteriores e que foi realizada por meio de uma assembleia na qual os alunos levantavam suas mãos para votar após terem conhecido cada uma das opções por meio de uma apresentação de textos e de vídeos.

“[...] questionei os alunos sobre a dança que eles mais gostaram e então começamos a realizar uma votação para escolher qual seria a dança que eles gostariam de experimentar e se aprofundar a partir da próxima aula e que essa era uma tomada de decisão importante, pois iria impactar todas as outras aulas. Essa votação aconteceu por meio de uma espécie de Assembleia, e a votação seguiu com os alunos levantando suas mãos para a dança que eles mais gostavam. Fui falando o nome das danças e mostrando na TV, para que eles não confundissem seus votos. Então, por unanimidade o Maculelê ganhou” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/05/2023).

Essa votação foi um momento importante para o estudo, pois, a partir da escolha, estratégias de ensino poderiam ser modificadas ou mesmo adaptadas e, ainda por meio da escolha consciente por parte dos alunos, diante de suas reais preferências, os próximos passos teriam a chance de serem mais motivantes para eles. Para além, demonstraram curiosidade e mente aberta e tomaram decisões depois de analisar informações, dados e fatos, o que corrobora com o entendimento de CASEL *et al.* (2020), que considera que as tomadas de decisões responsáveis dizem respeito a fazer escolhas cuidadosas e construtivas sobre comportamento pessoal e interações sociais em diversas situações.

Proporcionando a participação ativa dos alunos nas escolhas, o ambiente de aprendizado torna-se mais dinâmico, motivador e alinhado com uma abordagem educacional centrada no aluno. Essa prática fortalece o vínculo entre professores e alunos e cria uma base para o desenvolvimento de cidadãos críticos, responsáveis e participativos.

Na aula 6, os alunos discutiram e tomaram decisões responsáveis sobre o que eles construiriam e apresentariam neste dia, além da divisão dos grupos de acordo com os temas que surgiram, marcado principalmente pela proposta de ideias em relação a apresentações a serem realizadas na culminância da aula 8. Como resultado, foram definidos grupos e temas.

Tema 1: A origem e histórias do Maculelê: Aluna G, Aluna A, Aluna I, Aluno B

Tema 2: Músicas/letras do Maculelê: Aluno H, Aluno E, Aluno L, Aluno D

Tema 3: Instrumentos do Maculelê: Aluno O, Aluno K, Aluno M, Aluno F, Aluna N, Aluna J

Tema 4: Explicação e construção dos Bastões do Maculelê: Aluno K, Aluno M

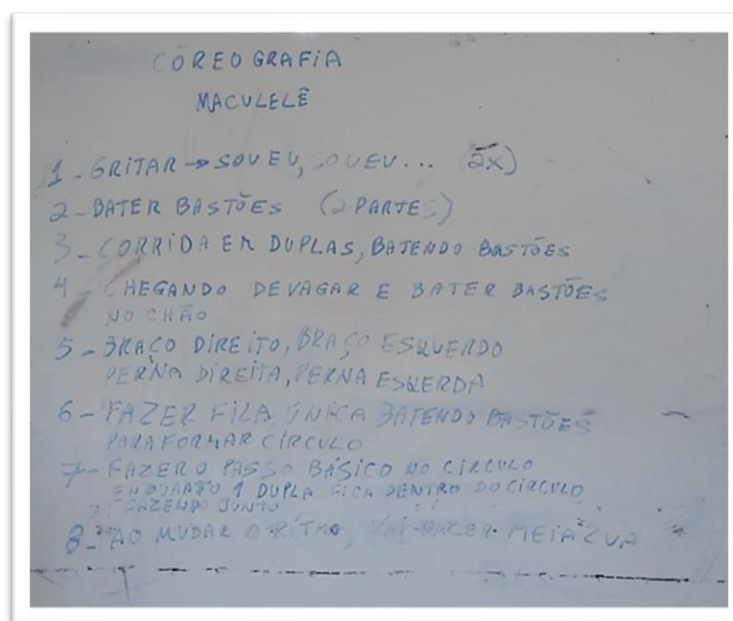
Na aula 7, um momento importante e um dos objetivos da aula foi realizado após a apresentação dos movimentos criados pelos grupos (Imagem 14), em que juntos, alunos e professor, discutiram e tomaram decisões responsáveis e escolheram, por meio de uma construção coletiva, os movimentos que iriam compor a coreografia, levando em consideração suas apresentações e também os movimentos realizados durante o processo de construção e registrados no quadro (Imagem 15) para melhor visualização dos alunos (DIÁRIO DE CAMPO, 29/06/2023).

Imagem 14: Apresentação de movimentos dos grupos para a turma



Fonte: Próprio Autor (2023)

Imagem 15: Registro do planejamento coletivo dos movimentos da coreografia



Fonte: Próprio Autor (2023)

Ao envolver os alunos nessas atividades, não apenas se promoveu a expressão criativa e física, mas também a capacidade de tomar decisões de maneira responsável e colaborativa. A construção coletiva desses elementos requer habilidades como comunicação eficaz, resolução de conflitos e empatia. Essas estratégias estão alinhadas com CASEL *et al.* (2020) e oportunizam um maior engajamento estudantil a partir da participação ativa, do envolvimento afetivo e da abordagem das tarefas acadêmicas. Abed (2014) analisa que o aprimoramento das habilidades socioemocionais dos alunos, incluindo motivação e engajamento, pode e deve ser cultivado pela maneira entusiástica e prazerosa. Ao nosso olhar, a diversidade de interesses e de habilidades pode influenciar no engajamento para as atividades, então é de suma importância levar em consideração essas variáveis tanto para a tematização das danças quanto para a promoção das tomadas de decisões responsáveis.

Em síntese, as tomadas de decisões responsáveis durante a construção coletiva de cartazes, bastões de maculelê, divisão de grupos e a elaboração da coreografia do maculelê foram estratégias significativas que auxiliaram a promoção do ASE integrado a unidade temática “Danças” e ao participar ativamente, negociar ideias e solucionar conflitos durante essas atividades contribui para a formação de cidadãos social e emocionalmente competentes, alinhando-se com os objetivos de uma educação integral (CASEL *et al.*, 2020; Brasil, 2018).

3 CONSIDERAÇÕES

A pesquisa de campo realizada revelou uma grande integração das cinco competências socioemocionais em todas as aulas observadas tendo como referência CASEL *et al.* (2020). Esse fato é atribuído à estreita relação entre essas competências e à complexidade das situações enfrentadas no “chão da escola”. Conflitos entre alunos, narrativas significativas compartilhadas durante rodas de conversa e o desdobramento de eventos nas aulas frequentemente levaram a questionamentos e a intervenções.

É crucial destacar que o foco da pesquisa não foi segmentar cada competência socioemocional em aulas específicas, mas, sim, focar principalmente aquelas que eram os objetivos principais de cada aula. O estudo evidenciou como as competências de autoconsciência, de autogestão, de consciência social, de habilidades de relacionamento e de tomada de decisão estavam interconectadas em diversas atividades e interações.

A partir dessa perspectiva, as aulas foram riquíssimas e extrapolaram os objetivos principais das aulas estabelecidos por meio do planejamento por conta da espontaneidade do momento, das narrativas, dos gestos, dos comportamentos, o que demonstra a importância do método de pesquisa-ação, pois, a partir dessas mediações e de uma escuta ativa, o professor pôde se aproveitar dos indícios das aprendizagens para qualificar sua própria experiência pedagógica.

Então, a riqueza das experiências vividas permitiu abordar os objetivos de cada aula e promover um ambiente educacional que integra o ASE de maneira orgânica. Essa prática contribuiu para a criação de um ambiente educacional enriquecedor, no qual as habilidades socioemocionais não foram apenas ensinadas, mas vivenciadas, discutidas e aplicadas de forma intencional, dando protagonismo ao aluno. Faz-se necessário ressaltar que o diário de campo emergiu como um instrumento valioso para pesquisa e avaliação, assim como evidenciado no estudo de Costa *et al.* (2019), proporcionando uma abordagem centrada no aluno a partir de uma escuta ativa e sendo registrada pelo professor/pesquisador.

Então, esta pesquisa buscou sistematizar o ASE a partir da tematização da unidade temática "Danças" nas aulas de Educação Física Escolar representando uma experiência ímpar entre várias abordagens possíveis para concretizar as aprendizagens socioemocionais. Ao tematizar a Unidade Temática Danças

abordando as Danças de Matriz Africanas, não somente se pôde respeitar a especificidade deste componente curricular, como também contemplar o Multiculturalismo dialogando com os Temas Contemporâneos Transversais.

Entendemos que foi possível respeitar especificidades inerentes a este componente curricular e integrá-las ao ASE, porque, além da promoção desse tipo de aprendizado a partir das estratégias realizadas, os alunos puderam ter vivências e aprendizados significativos tanto em relação à cooperação/ao trabalho em equipe, percepção e controle de emoções, lidar e questionar preconceitos, entre outros aspectos, mas também puderam participar ativamente de construções coletivas de coreografias, de bastões de maculelê, e até mesmo a apresentação de uma dança ao final da unidade didática.

Pelo nosso ponto de vista, quando se escolheu a dança, foi possível reconhecer a riqueza intrínseca dessa prática, indo além do aspecto físico e técnico. A natureza artística e expressiva da dança oferece um caminho poderoso para a exploração e promoção do ASE.

Essa experiência reflete uma excelente oportunidade de integrar as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) com o ASE proposto por CASEL *et al.* (2020). Por conseguinte, entendemos que a Educação Física vai além do desenvolvimento físico e pode ajudar a promover um ASE fundamental para o desenvolvimento humano. A dança, nesse contexto, não é apenas um movimento, mas uma estratégia para explorar habilidades essenciais para a vida. Esta vivência pode inspirar outros educadores que buscam maneiras de integrar o ASE em suas aulas e promover o crescimento integral dos estudantes.

Ao tematizar a dança explorando diversas culturas, destacando danças de matriz africana, ampliamos as possibilidades de aplicação da Lei 10.639/2003 e criou-se um ambiente propício para abordar identidades étnicas, promovendo empatia e sensibilizando para as lutas enfrentadas pelos negros ao longo do tempo, o que podem contribuir para uma educação sob a perspectiva antirracista. Sob essa ótica, Oliveira e Silva (2022) informam que é fundamental conscientizar a comunidade escolar sobre a história e cultura do povo negro, destacando a importância do diálogo e da cooperação entre a educação formal e informal para transformar o racismo, incluindo suas diversas formas, e a intolerância em respeito. Agregando-se a este aspecto, a aprendizagem colaborativa na dança contribui para construir relações

saudáveis, o que pode se estender para a sociedade e promover uma cultura de respeito e cooperação, habilidades essenciais para a vida.

Nesse contexto, o ambiente socioemocional resultante da pesquisa facilita diálogos sobre questões relacionadas ao racismo, ajudando os estudantes a desenvolverem habilidades críticas para analisar e questionar estereótipos e preconceitos. Essa abordagem integrativa enriquece a experiência educacional, contribuindo para que os estudantes possam desempenhar um papel ativo na promoção de uma sociedade justa e inclusiva.

Entretanto, consideramos que desafios como o tempo limitado para aulas de Educação Física em muitas escolas comprometem a implementação de uma prática docente voltada para a integralidade do educando, favorecendo práticas tradicionais em oposição a abordagens que considerem o aprendizado socioemocional.

Essa realidade destaca a necessidade de formação continuada dos docentes para lidar com diversas situações escolares. Este processo ressalta a importância de políticas públicas para garantir a valorização dos profissionais da educação e também de proporcionar formações continuadas, além de instalações e materiais adequados, para que sejam efetivadas as diversas demandas, inclusive as aprendizagens essenciais preconizadas pela BNCC (BRASIL, 2018).

Embora haja essas problemáticas, ao proporcionar experiências concretas como a dessa pesquisa-ação, é possível refletir sobre os indícios de aprendizagem relacionados à promoção do ASE e sistematizar vivências para a produção de um produto educacional a ser socializado com outros professores, com a finalidade de indicar possíveis caminhos para abordar pedagogicamente o ASE no contexto da Educação Física Escolar, sem que este se configure em uma abordagem fixa, mas, sim, um ponto de partida ou mesmo inspiração para que outros educadores possam sistematizar suas próprias aulas em virtude das mais diversas realidades presentes neste grande país.

Em síntese, a pesquisa destacou a importância de uma abordagem integrada ao ASE na Educação Física, reconhecendo a inter-relação entre as CSE apresentadas. Essa perspectiva promoveu uma compreensão mais profunda do aprendizado dos alunos e sugere caminhos para a promoção do desenvolvimento integral na Educação Física, alinhados com os princípios do ASE.

Capítulo III

PRODUTO EDUCACIONAL

O Aprendizado Socioemocional nas aulas de Educação Física Escolar

A elaboração de um produto educacional é um dos objetivos do Programa de Mestrado Profissional em Rede em Educação Física (ProEF), inclusive constando em seu projeto político pedagógico e (ProEF, 2022) e descrito como um trabalho de conclusão de curso (TCC) por meio da Instrução Normativa nº 10 (ProEF, 2019), sendo este necessário para a integralização do curso. Consideram-se ainda alguns prazos para que isso aconteça.

O prazo máximo para integralização do curso compreende o período entre a data de início das atividades do estudante no programa e a data da defesa da dissertação ou de trabalho equivalente e respectivo produto educacional, em até 24 meses (ProEF, 2022).

De acordo com Gomes e Berg (2013), a criação de produtos educacionais no Mestrado Profissional impacta diretamente a Educação Básica, permitindo os professores analisarem suas práticas pedagógicas. Ao contrário do Mestrado Acadêmico, as investigações desse contexto são efetivamente aplicadas nas salas de aula do Ensino Básico. As autoras consideram que a produção de produtos educativos, originada da observação da realidade escolar, possibilita sua aplicação, avaliação e compartilhamento tanto em ambientes acadêmicos, como em salas de aula, e sugerem a divulgação desses recursos entre os professores da Educação Básica.

Um formato de produto educacional que entendemos ser viável diante da realidade de muitos professores e alunos de educação física do Brasil é a chamada trilha de aprendizagem. Sobre estas, podemos dizer que se configuram como um sistema organizado e multifacetado de unidades de aprendizado, que podem englobar diversos padrões de navegação. Esses modelos variam desde abordagens lineares e prescritivas até estruturas mais hierárquicas, alcançando modelos em rede com navegação mais flexível. O propósito central é promover o desenvolvimento de competências. A personalização desses esquemas de navegação pode ocorrer considerando variáveis como metas específicas, o perfil individual do aluno e suas características de aprendizado (Lopes; Lima, 2019).

Além disso, uma trilha de aprendizagem desempenha um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem em âmbito educacional, já que organiza uma série de atividades em uma ordem coerente, permitindo ao aluno assimilar os conteúdos de maneira mais efetiva. Essa trajetória abarca uma variedade de atividades voltadas para a aprendizagem, que podem estar vinculadas a diferentes abordagens educacionais, sempre buscando criar um percurso formativo alinhado ao desempenho e às preferências do aprendiz, sempre que possível (Yang, 2012).

Então, nosso Produto Educacional, que pode ser lido na íntegra acessando o link: <https://drive.google.com/file/d/1CC8ONYiZxrjsoegJXC1QozGWowJbg-5Q/view?usp=sharing>, e visualizado com algumas imagens no Apêndice K, é focado em inspirar professores de Educação Física a promoverem, de forma sistematizada o ASE em suas aulas, a fim de que estes profissionais tenham condições de desenvolverem suas sistematizações com base em suas próprias realidades. É importante frisar que, para a construção do Produto Educacional, utilizamos como base nosso referencial teórico (BNCC e ASE), o estado do conhecimento sobre o ASE e nossa própria interação com as crianças em contexto real de ensino-aprendizagem a partir de uma pesquisa-ação do tipo existencial que estabeleceram alguns indícios de como o ASE pode ser promovido, não se limitando a uma proposição derivada exclusivamente do olhar da experiência docente.

Buscamos, por meio deste trabalho, fomentar a inclusão e a aplicação do Aprendizado Socioemocional nas aulas de Educação Física, visando inspirar professores e pesquisadores a conceberem ações e práticas pedagógicas que incorporem esse tipo de aprendizado de maneira integrada e orgânica. Nosso objetivo é garantir que essa abordagem considere cuidadosamente as peculiaridades inerentes a esse componente curricular, especialmente ao explorar a Unidade Temática Danças. Para isso, propomos uma prática corporal fundamentada nas Danças de Matriz Africana, para enriquecer e diversificar as possibilidades e estratégias pedagógicas aplicadas nesse contexto educacional.

CONSIDERAÇÕES GERAIS DA DISSERTAÇÃO

Com o intuito de investigar e ampliar nossos olhares para o ASE, propomos como objetivo geral dessa dissertação analisar uma proposta de promoção das aprendizagens socioemocionais nas aulas de Educação Física Escolar para o 5º ano do Ensino Fundamental a partir da unidade temática Danças.

Estabelecemos alguns objetivos específicos que incluem compreender as proposições na literatura acadêmica brasileira, criar uma sequência didático-pedagógica que integre o ASE às especificidades da Educação Física, e desenvolver uma trilha de aprendizagem para formação de professores e alunos. A perspectiva era que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, contribuísse para o desenvolvimento integral do aluno, promovendo aprendizagens socioemocionais.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, identificamos oito estudos com a presença de, pelo menos, uma unidade temática ou prática corporal para promover o Aprendizado Socioemocional (ASE) durante o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, uma observação importante desta revisão de literatura autoral é a concentração predominante em Jogos e Esportes, posteriormente a abordagem de forma mais discreta de práticas corporais de aventura e lutas e, por último, a carência de estudos com outras unidades temáticas preconizadas pela BNCC, como Danças e Ginásticas, e práticas corporais não tradicionais, incluindo jogos de Matriz indígena e africana, associando esses conteúdos ao ASE.

A limitação dos estudos principalmente ao futsal, basquete, handebol e atletismo destaca a necessidade de diversificação na matriz curricular da Educação Física. Mesmo que práticas como as de aventura e as lutas terem sido citadas, sua sub-representação em comparação aos esportes convencionais reforça a urgência de mais pesquisas nessas áreas, considerando seu potencial para enriquecer a experiência educacional dos alunos.

As estratégias utilizadas foram essenciais para a promoção do ASE e ofereceram reflexões importantes sobre como esse aprendizado pode ser efetivamente promovido pelos alunos. Marcamos a necessidade de os professores considerarem essas estratégias, adaptando-as aos contextos específicos e incorporando mediações pedagógicas que compreendam os aspectos físicos e os socioemocionais, fundamentais para uma educação no século XXI.

Reforçamos também a importância de estudos críticos e reflexivos que incorporem o ASE, ressaltando a necessidade de equilibrar essas abordagens com as competências específicas e aprendizados inerentes à Educação Física, conforme previsto pela BNCC. Destacamos, assim, a imprescindibilidade do desenvolvimento de mediações pedagógicas aplicadas à realidade brasileira, reunindo o ASE com as unidades temáticas propostas e considerando práticas corporais diversas, como as danças e lutas de matriz indígena e africana. Em nossa análise, essa abordagem ampla e integradora pode proporcionar aos estudantes uma educação física mais abrangente, diversificada e alinhada às demandas contemporâneas.

No que se refere ao segundo objetivo específico desta dissertação, realizamos planejamentos e intervenções com base em uma pesquisa-ação do tipo existencial a partir de mediações pedagógicas que tematizaram a prática corporal dança para a promoção do ASE junto a uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Com isso, entendemos que conseguimos respeitar as especificidades do componente curricular Educação Física com uma abordagem mais contemporânea. Percebemos, então, a relevância da integração das competências socioemocionais no contexto da Educação Física escolar, especialmente ao tematizar a unidade "Danças", porque a abordagem se mostrou muito enriquecedora indo além do desenvolvimento físico e técnico, explorando a natureza artística e expressiva da dança como um caminho poderoso para a promoção do ASE.

Ainda que se realize uma sistematização para a promoção do ASE, elencando os principais objetivos das aulas, estes se configuraram como pontos de partida para discussões que se seguiram e enriqueceram as aulas. Diante disso, identificamos uma interconexão entre as competências socioemocionais estudadas, reconhecendo que elas não se manifestam de forma isolada, mas estão entrelaçadas nas diversas atividades e interações em aula, destacam a complexidade das situações enfrentadas no ambiente escolar e a importância de uma perspectiva integral. Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida nos revela condições de tais competências podem - e devem, em nossa compreensão - ser exploradas em todas as unidades temáticas e conteúdos da Educação Física Escolar previstos para o ensino fundamental.

A escolha da dança como tema também se mostrou potente pela riqueza intrínseca da prática e por sua capacidade de explorar questões culturais, étnicas e promover empatia e cooperação. Ao darmos destaque às danças de matriz africana, ampliamos as possibilidades de aplicação da legislação voltada para a valorização da

cultura afro-brasileira nas escolas (Lei 10.639/03), contribuindo para uma educação antirracista e sensibilizando estudantes para as lutas enfrentadas pelo povo negro ao longo do tempo. A abordagem também se mostrou relevante ao criar um ambiente propício para o diálogo sobre questões relacionadas ao racismo, pois, no nosso ponto de vista, sem a intencionalidade necessária, o componente curricular Educação Física pode apenas ajudar a reproduzir comportamentos antagônicos aos princípios epistemológicos relacionados ao ASE como preconceito, individualismo, falta de empatia, entre outros.

Destacamos também a importância de oportunizar aos estudantes desenvolverem reflexões críticas para analisar e questionar estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura de respeito e de cooperação. No entanto, apontamos desafios importantes, como o tempo limitado para as aulas de Educação Física em muitas escolas, o que pode comprometer a implementação de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento integral.

Essa realidade realça a necessidade de formação continuada dos docentes e de políticas públicas que valorizem os profissionais da educação e proporcionem recursos adequados. Além disso, a pesquisa-ação foi uma estratégia valiosa para amenizar esses desafios, permitindo a reflexão sobre diversas problemáticas durante as aulas e que nos ajudaram a obter indícios de aprendizagens relacionados à promoção do ASE e à sistematização de vivências para a produção de um produto educacional.

O produto educacional gerado nesta pesquisa de Mestrado se configura como terceiro objetivo específico dessa dissertação que, com base em nossa fundamentação teórica, incluiu a BNCC e o ASE, junto ao estado do conhecimento sobre a ASE, bem como nossa experiência pessoal e os resultados de uma pesquisa-ação de natureza existencial. Foram identificados alguns indícios que apontam para maneiras de promover o ASE. A partir dessas constatações, elaboramos uma trilha de aprendizagem.

A perspectiva adotada na construção dessa trilha é a de inspirar os professores de Educação Física a incorporarem de maneira sistematizada o ASE em suas práticas pedagógicas, adotando as danças como meio para analisar os desafios e, sobretudo, as possibilidades. A proposição desse tipo de produto educacional visa proporcionar a esses profissionais mais ferramentas didáticas para que possam desenvolver suas próprias abordagens, tendo em mente as particularidades de suas realidades

educacionais. Nosso foco foi ampliar a visão sobre o ASE, abrangendo-o de maneira orgânica à unidade temática “Danças”, concebendo que é possível também aplicar com as demais práticas corporais.

Como forma de colaborarmos para a ampliação do conhecimento, consideramos a proposição de estudos futuros sobre o ASE nas aulas de Educação Física regular, alunos com deficiência e/ou com transtornos de aprendizagem. Além disso, são necessários estudos que possam investigar o ASE durante um período maior ou mesmo que evidenciem esse aprendizado a partir de outras unidades temáticas e/ou práticas corporais não tradicionais, como, por exemplo, as lutas de matriz indígena. Outro ponto importante a se considerar é a produção de mais estudos que investiguem a relação do ASE com questões relacionadas ao gênero.

Para finalizar, consideramos que uma abordagem integrada ao ASE na Educação Física pode proporcionar não apenas uma compreensão mais profunda do aprendizado dos alunos, como também pode sugerir caminhos para o desenvolvimento integral alinhados com os princípios do ASE, chamando atenção para o papel da Educação Física no que diz respeito a práticas que dialoguem com os marcos legais, mas que, especialmente, proporcionem momentos de aprendizado significativos e que coloquem a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem, respeitando-a em sua totalidade.

IMPRESSÕES AUTOBIOGRÁFICAS ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO EXISTENCIAL

A jornada que percorri como educador tem sido marcada por uma transformação profunda, impulsionada pelo desejo incessante de crescimento e de aprimoramento.

Uma das mudanças mais significativas que experimentei foi o meu maior protagonismo em discussões e ações na escola, fruto de meu ingresso no Mestrado Profissional em Educação Física (ProEF) no polo da UFRRJ e fazendo parte do grupo de pesquisas (GPDEF), que me permitiram relacionar teoria e prática de forma mais assertiva e inspiradora.

Contudo, o aprimoramento da minha criticidade ainda está em constante construção. Reconheço a grande importância dos questionamentos e das reflexões que são feitos, tanto por colegas professores quanto por orientadores, para me ajudar nesse processo contínuo de evolução.

A oportunidade de mergulhar na pesquisa e aprimorar minha própria prática profissional foi um divisor de águas em minha carreira e por que não dizer da minha própria vida. Descobri que posso ser não apenas um educador no chão da escola, mas também um pesquisador dessa realidade, interferindo e sendo interferido pelo poder da investigação.

Ao incorporar técnicas pedagógicas e avaliativas antes negligenciadas, enfrentei inúmeras adversidades como a falta de tempo para planejar e ministrar as aulas, além de certo comodismo que precisava ser superado. Todavia, o desejo de proporcionar uma educação mais completa e significativa para os meus alunos foi o motor que impulsionou cada passo desse processo desafiador.

Um dos momentos mais gratificantes dessa jornada foi conseguir trazer à tona o ASE de forma contextualizada e contemporânea, integrando-o ao componente curricular Educação Física. Esse feito, embora desafiador, foi possível graças ao apoio e dedicação dos meus alunos, que se tornaram verdadeiros parceiros nessa empreitada.

A conquista de uma sala exclusiva para a Educação Física em minha escola foi um marco importante nesse caminho, mas não veio sem suas próprias dificuldades. Como o único professor de Educação Física na escola, enfrentei desafios

consideráveis para alcançar esse objetivo, mas a perseverança e a determinação prevaleceram.

Agora, percebo que estou apenas no início de um processo que visa retribuir à sociedade o investimento realizado em minha formação. O Produto Educacional, fruto de nossas pesquisas, é apenas o primeiro passo nessa jornada de retorno. Meu desejo é inspirar outros professores, cujas trajetórias foram marcadas pela prática direta no chão da escola, muitas vezes sem acesso a materiais didáticos adequados, assim como eu, em minha vivência como estudante e educador.

A pesquisa e a promoção do ASE também me possibilitaram ampliar minhas próprias habilidades, em um processo de ensino-aprendizagem mútuo que tem sido uma jornada de autoconhecimento, aprimoramento e adaptação a novas realidades. Hoje, diante das novas possibilidades que se apresentam, percebo que as possibilidades são infinitas, começando pelo desejo de ingressar em um doutorado e a possibilidade de lecionar no ensino superior.

A jornada que trilhei até aqui foi desafiadora, mas gratificante, e estou ansioso para o que o futuro reserva, ciente de que é nossa missão fazer com que o conhecimento produzido na academia chegue ao chão da escola, mas, sobretudo, que possamos trazer à tona os conhecimentos produzidos nas nossas vivências e que a academia possa reconhecê-los diante de sua legitimidade, realizando um diálogo entre saberes tão importantes para uma sociedade que preze por uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: 2014.

ALVES, E. F. Gadelha; SALUSTIANO, D. A. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** *INTERRITÓRIOS*, v. 6, n. 11, p. 100, 2020.

BAHIAX, C. de S.; DARIDO, Suraya Cristina; TAHARA, A. K. **Materiais didáticos e a educação física escolar.** *Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde*, Campinas: SP, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set. 2017. ISSN: 1980-90.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. BEZERRA, H. de S.; FURTADO, R. S. A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. *Motrivivência*, v. 33, n. 64, p. 1-19, 2021.

BITTENCOURT, M. *et al.* (2021). **COVID-19 e a reabertura das escolas:** uma revisão sistemática dos riscos de saúde e uma análise dos custos educacionais e econômicos. Banco Interamericano de Desenvolvimento. Divisão de Educação. Textos para debate Nº IDB – DP – 00842, fevereiro, 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora, Portugal, 1994.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 96–112, 2016.

BOUFARD, S. **Social and emotional learning cultural competence in teacher education:** Where are we and where do we need to go? Sunnyvale, CA: The Center for Reaching & Teaching the Whole Child, 2018.

BRANTES, C. dos A. A.; GONDIM, S. M. G. **Competências socioemocionais no ensino fundamental:** uma revisão sistemática. *SciELO Preprints*, 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos, Ministério da Educação, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASEL *et al.* **Evidence-Based Social and Emotional Learning Programs**: CASEL Criteria Updates and Rationale, 2020.

CASEL *et al.* **Safe and Sound**: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs, 2003.

CAVALCANTE, L. T. C.; OLIVEIRA, A. A. S. de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, v. 26, n. 1, p. 83–102, 2020.

CAVALCANTI, R. N. G. **Educação Física e competências socioemocionais**: experimentos didático-pedagógicos para uma resolução de conflitos assertiva, 2020. 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*. Porto Alegre, n.8, ano 4, p.432-443, jul./dez. 2002.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. In: 4. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. 2009 Jul 1-4; Londrina, Brasil.

CHO, O. **Impact of Physical Education on Changes in Students' Emotional Competence**: A Meta-analysis. *International Journal of Sports Medicine*, v. 41, n. 14, p. 985–993, dez. 2020.

COSTA, L. C. A. *et al.* **O esporte na educação física escolar**: um conteúdo com potencial emancipador. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, v. 24, n. 4, p. 1077, 2019.

COSTA, P. T.; MACCRAE, R. R., LOCKENHOFF, C. E. **Personality across the life span**. *Annu. Rev. Psychol.* 70, 423–448. doi: 10.1146/annurev-psych-010418-103244, 2019.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**. 2009.

DANTAS, T. R. *et al.* **Atividades corporais de aventura na escola**: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. *Educación Física y Ciencia*, v. 24, n. 2, p. 216–216, 2022.

SILVA J.L. *et al.* **The Effects of a Skill-Based Intervention for Victims of Bullying in Brazil**. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(11), 1042, 2016.

DARIDO, S. C. *et al.* **Livro didático na Educação Física escolar**: considerações iniciais. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 2, p. 450-457, abr./jun. 2010.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola**: questões e reflexões. 1. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 2003.

DARIDO, S. C. **Os conteúdos da educação física na escola**. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p. 64-79, 2005.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020

DARLING-HAMMOND, L. *et al.* **Implications for educational practice of the science of learning and development**. Applied Developmental Science, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2020.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; PACHAN, M. **A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents**. American Journal of Community Psychology, 45, 294 –309, 2010.

DURLAK, J. A. *et al.* **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, 2011.

DUSSEL, I. Educar la mirada. **Reflexões sobre uma experiência de producción audiovisual y de formación docentes**. In: DUSSEL, Inés; GUTIERREZ, D. (compiladoras) Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial: Flacso, OSDE, 2006.

ELIAS, M. J. *et al.* **Promoting Social and Emotional Learning**: Guidelines for Educators. ASSOCIATION FOR SUPERVISION AND CURRICULUM DEVELOPMENT, 1997.

ESPOZ-LAZO, S. *et al.* **Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education**: Literature Review. Education Sciences, v. 10, n. 8, p. 192, 2020.

GONZÁLEZ, F. J. *et al.* **O abandono do trabalho docente em aulas de educação física**: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 2, p. 00-00, 2013.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 33-42, 2013.

FERNANDEZ-RIO, J.; IGLESIAS, D. What do we know about pedagogical models in physical education so far? An umbrella review. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 0, n. 0, p. 1–16, 2022.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, v. 23, p. 257-272, 2002.

FIORINI, M. L. S. *et al.* Estratégias para a participação de alunos com transtorno do espectro autista em aulas de Educação Física. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 124–137, 2021.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59–109, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Editora Paz e Terra, 1985.

FURTADO, R. S.; BORGES, C. N. F. Educação física escolar, legitimidade e escolarização. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 24-38, 2020.

GARDNER, H. **To Open Minds**: Chinese clues to the dilemma of contemporary education. New York: Basic Books, 1989.

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Intelligence reframed**. New York: Basic Books, 1999.

GARDNER, H. Three distinct meanings of intelligence. In R. Sternberg, *et al.* (Eds.), **Models of intelligence for the new millennium** (pp. 43-54). Washington, DC American Psychological Association, 2003.

GARDNER, H. *et al.* **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GINCIENE, G.; MATTHIESEN, S. Q. Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 109-124, 2015.

GOELLNER, S. V. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. In: OLIVEIRA, A. A. B.; PERIN, G. L. (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, p. 73-88, 2009.

GOLEMAN, D., BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **Os novos Líderes**. A inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva, 2007.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Tradução Marcos Santarrita. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

GOMES, L. M. J. B.; BERG, R. S. **Mestrado Profissional: reflexão e ação na Educação Básica**. Polyphonia, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 19-28, 2013.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. **Entre o “não mais” e o “ainda não”**: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. Cadernos de Formação RBCE, Curitiba, v. 1, p. 9-24, 2009.

GUIMARÃES, H. M. S.; SANTOS, L. S. **A importância da diversificação dos conteúdos na educação física no ensino fundamental de 6º ao 9º ano**: um estudo de caso. Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, N.º 2 Vol. 8, 2017.

HARLEN, W. **Assessment & inquiry-based science education**: issues in policy and practice. Trieste, Italy: Global Network of Science Academies, 2013.

IMPOLCETTO, F. M. **Livro Didático como Tecnologia Educacional**: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol. 2012. 321f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

JOHN, O. P., NAUMANN, L. P.; SOTO, C. J. “Paradigm shift to the integrative big-five trait taxonomy: history, measurement, and conceptual issues.” In: **Handbook of Personality: Theory and Research**, eds O. P. John, R. W. Robins and L. A. Pervin (New York, NY: Guilford Press), 114–158, 2008.

JUCÁ, L. G. *et al.* Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. **Motrivivência**, v. 34, n. 65, 2022.

KISHIMOTO, T. M.; SANTOS, M. L. R.; BASÍLIO, D. R. **Narrativas infantis**: um estudo de caso em uma instituição infantil. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 03, p. 427-444, 2007.

LEE, J. **Mental health effects of school closures during COVID - 19**. Lancet Child Adolesc Health; 4(6): 421, 2020.

LOPES, J. C.; FILHO, G. F. A.; AMARAL, L. H. **Metodologias ativas na Educação Física** – Propostas de utilização no processo de ensino aprendizagem. Revista Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo, 2019.

LOPES, P.; LIMA, G. A. **Estratégias de Organização, Representação e Gestão de Trilhas de Aprendizagem**: uma revisão sistemática de literatura. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 24, p. 165–195, 2019.

LOUREIRO, M. W. A.; MOREIRA, K. H. **Livros didáticos de educação física: um balanço da produção acadêmica.** Educação e Pesquisa, v. 46, p. e205233, 2020.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; MAZO, J. Z. **Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física.** Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 21, n. 1, 2020.

MARIN, A. H. *et al.* **Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados.** Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 13, n. 2, p. 92–103, 2017.

MARTINS, C. C.; WECHSLER, S. M. **Competências socioemocionais: o estado da área nas publicações ibero-latinas.** ARCHIVES OF HEALTH INVESTIGATION, v. 9, n. 4, 2020.

MATTOS, M. G.; JÚNIOR, A. J. R.; RABINOVICH, S. B. **Metodologia da pesquisa em educação física: construindo sua monografia, artigos e projetos.** Phorte Editora, 2017.

MCCRAE, R. R.; COSTA, P. T. **Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers.** Journal of Personality and Social Psychology, 52(1), 81–90, 1987.

MELO, K. C.; LIMA, Luana; C. M. O.; OLIVEIRA, A. R. C. **Educação física escolar: tecendo uma aprendizagem significativa sobre as emoções por meio dos jogos cooperativos.** Fiep Bulletin- Online, v. 90, n. 1, 2020.

MUNIZ, N. L.; REZENDE, H. G.; SOARES, A. J. G. **Influência do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade.** Artus - Revista Educação Física e Desporto, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p.11-26, 1998.

MUYLAERT, N. *et al.* BNCC: Coalizões em Disputa na Formulação da Política Curricular Nacional. **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. e51258, 2023.

NAÇÕES UNIDAS. **Treinamento de habilidades para a vida em ambientes esportivos para prevenir o crime, a violência e o uso de drogas.** Manual do Instrutor, Nações Unidas, Viena, 2017.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. bras. ciênc. esporte**, p. 215–223, 2018.

NITERÓI. Fundação Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Minuta Referencial Curricular.** Niterói, 2020.

NUNES, M. F. O. *et al.* **Escala fatorial de socialização: versão reduzida: seleção de itens e propriedades psicométricas.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 23, p. 345–353, 2010.

OCDE. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills,** OECD Publishing, Paris, 2021.

OLIVEIRA, A. M.; SILVA, G. M. Discurso docente e comunidade escolar: lei 10.639/2003 e religiões afro-brasileiras. **Interações**, v. 17, n. 1, p. 54-71, 2022.

OLIVEIRA, A. W. F. *et al.* Metodologias facilitadoras na Educação Física: objetivando o desenvolvimento social e o autodomínio emocional. **Educación Física y Ciencia**, v. 22, n. 2, p. 131–131, 2020.

OLIVEIRA, A. A.; FERREIRA, T. S.; ALENCAR, G. P. Contribuições dos jogos cooperativos na Educação Física escolar. Uma revisão integrativa. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 290, 2022.

OLIVEIRA, P. V.; MUSZKAT, M. Revisão integrativa sobre métodos e estratégias para promoção de habilidades socioemocionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 115, p. 91–103, 2021.

PETRUCCI, G. W.; BORSA, J. C.; KOLLER, S. H. A Família e a escola no desenvolvimento socioemocional a infância. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 2, p. 391-402, 2016.

PINTO, A. V. G. S. P. Concepção da linguagem em Bakhtin e Vygotsky na produção de narrativas por crianças. **Revista Pandora Brasil Nº 44**, 2012.

PONCE, B. J.; ARAÚJO, W. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL. Organização: Denise Ivana de Paula Albuquerque, Maria Candida Soares Del-Masso, Ana Rita Lorenzini, Admir Soares de Almeida Júnior, Antonio Carlos Monteiro de Miranda, Evando Carlos Moreira e Glauco Nunes Souto Ramos São Paulo, 2022.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL. **Instrução Normativa Nº 10**: estabelece critérios para o Trabalho de conclusão de curso, São Paulo, 2019.

DANTAS, T. R. *et al.* Atividades corporais de aventura na escola: a corrida de orientação como proposta no desenvolvimento das competências socioemocionais. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 2, p. 216–216, 2022.

RÉGNIER, J. C. A auto-avaliação na prática pedagógica. **Revista Diálogo Educacional**, v. 3, n. 6, p. 53, 2002.

REMONTE, J. G. A Educação Física tradicional sofre, mas ainda vive. **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 36, n. 1, p. 143-149, 2014.

RITCHIE J. The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In: Ritchie J, Lewis J. (eds.) **Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers**. London, Sage publications. p.24-46. 2003.

RODRIGUES, S. S.; GIMENEZ, R.; DYONISI, C. M. As competências gerais da BNCC de educação física e as possibilidades de conhecimento. **Revista @ambienteeducação**. 2022.

ROSA, R. S. R.; MENDES, F. G.; SOUZA, E. R. S. Atletismo e escola: interfaces com o conhecimento e desenvolvimento humano discente. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 3, p. e090, 2019.

SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Diferenças, preconceitos e violência no âmbito escolar: algumas reflexões. **Cadernos de Educação**, n. 30, 2008.

SALOVEY, P.; MAYER, J. D. **Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality**, v. 9, n. 3, p. 185–211, 1990.

SANT'HELENA, D. P. **A dança nas aulas de Educação Física Escolar: uma revisão narrativa**. 2021.

SANTOS, K. O.; BARBOSA, A. C.; ARAOZ, S. M. M. DE. **Habilidades Sociais, Educação e Psicomotricidade: Revisão integrativa da literatura**. NATIVA - Revista de Ciências, Tecnologia e Inovação, v. 1, n. 1, p. 53–58, 2021.

SANTOS, W.; OLIVEIRA, A. V.; NETO, A. F. **Formação continuada em Educação Física na educação básica: da experiência com o instituído aos entrelugares formativos**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 30, n. 3, p. 647–659, 2016.

SCHOON, I. **Towards an Integrative taxonomy o SocialEmotional Competences**. Frontiers in psychology, 12, 515313, 2021.

SECANELL, I. L.; MORALES, J. G. **Revisión sistemática de la investigación sobre el uso del mindfulness en la educación física**. Cuadernos de Psicología del Deporte, v. 21, n. 3, p. 83–98, 23 set. 2021.

SHEN, Y.; SHAO, W. **Influence of Hybrid Pedagogical Models on Learning Outcomes in Physical Education: A Systematic Literature Review**. International Journal of Environmental Research and Public Health, v. 19, n. 15, p. 9673, 2022.

SILVA, B. *et al.* **O ensino de habilidades socioemocionais na Educação Física Escolar a partir da dinâmica do jogo**. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 28, p. 2–17, 2023.

SILVA, C. F.; FENIMAN, N. A Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: desafios na implantação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. 2023.

SILVA, D. Â *et al.* **É só brincadeira de criança? Discussões sobre cooperação e competição na construção das relações de gênero de escolares**. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1111–1123, 2019.

SILVA, I. A. *et al.* **PNLD e a Educação Física: uma Análise Comparativa Entre os Componentes Curriculares no Ensino Fundamental.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 21, n. 1, p. 102–111, 2020.

SILVA, I. B.; NAKANO, T. C. **Modelo dos cinco grandes fatores da personalidade: análise de pesquisas.** Avaliação Psicológica, v. 10, n. 1, p. 51–62, 2011.

SILVA, J. D. *et al.* **Conteúdos e suas dimensões na Educação Física escolar no Ensino Fundamental: um estudo de revisão.** Movimento, p. e28052, 2022.

SILVA, J. *et al.* **Conteúdos e suas dimensões na educação física escolar no ensino fundamental: um estudo de revisão.** Movimento, v. 28, 2022.

SILVA, L. F. A formação continuada de professores da educação básica no Brasil: realidades e necessidades. **Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar de Ensino e Educação**, v. 2, n. 1, p. 212–224, 2024.

SIQUEIRA, M. M. M.; BARBOSA, N. C.; ALVES, M. T. Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 15, n. 2, p. 143–152, 1999.

SOUSA, R. S.; REIS, D. A. A dança como recurso no ensino da educação física escolar: Uma análise da literatura. **Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 38, p. 141–152, 2021.

SOUZA, A. L. *et al.* A base nacional comum curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência**, v. 31, n. 59, p. 1–16, 2019.

TAYLOR, R. D. *et al.* **Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects.** Child Development, 88, 1156–1171, 2017.

TERAOKA, E. *et al.* **Affective Learning in Physical Education: A Systematic Review.** Journal of Teaching in Physical Education, v. 40, n. 3, p. 460–473, 1 jul. 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** São Paulo: Cortez. 1985.

VASQUES, D. Giordani; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Emoções e violências no retorno à presencialidade na escola: uma análise configuracional nos entornos da Educação Física.** Motrivivência, v. 35, n. 66, p. 1–20, 2023.

VYGOTSKY, L. S. **Play and Its Role in the Mental Development of the Child.** Soviet Psychology, v. 5, n. 3, p. 6–18, 1967.

YANG, F. **Learning Path Construction in e-Learning-What to Learn and How to Learn?** 2012. 188 f. Thesis (Doctorate in Philosophy) - Durham University, Durham, 2012.

ZANETTI, M. C. *et al.* **Efeito de um programa de apoio às necessidades psicológicas básicas sobre os comportamentos pró e anti-sociais na educação física escolar.** Cuadernos de Psicología del Deporte, v. 19, n. 2, p. 70–82, 2019.

ZIMMERMAN, B. J. Attaining Self-Regulation: A social cognitive perspective. In: **Handbook of Self-Regulation.** [s.l.]: Elsevier, p. 13–39, 2000.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF

Esclarecimentos

Caro aluno,

Este é um convite para você participar de uma pesquisa que será realizada na sua escola, com o título: “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Essa pesquisa tem como pesquisadores responsáveis: Flávio Monteiro, Luana Torquato Siqueira, Leandro Renan da Silva Miller, Marciel Barcelos e Antônio Fernando Souza, sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

A pesquisa será realizada por meio de atividades práticas de dança, de rodas de conversa entre nós e por desenhos produzidos por vocês, durante as suas aulas de Educação Física do 2º bimestre. Informamos que a sua participação está associada à autorização de seu responsável através de formulário próprio. Abaixo relacionamos algumas informações para seu conhecimento antes de sua assinatura.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos

Realizar uma sequência de aulas com a temática Danças debatendo assuntos que surgem durante a prática das nossas atividades, que envolvam emoções, sentimentos, atitudes e comportamentos, contemplando discussões sobre a nossa cultura e analisando como a percebemos.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: Participando desta pesquisa podemos elevar a nossa autoestima e melhorar nossos relacionamentos interpessoais. Acreditamos que este estudo possa contribuir para ampliarmos os conhecimentos sobre as diferentes culturas por meio das danças. Conhecermos mais sobre esse assunto vai nos permitir um aprendizado socioemocional, melhorando o entendimento da nossa identidade, fortalecendo o respeito às diversidades, a capacidade de tomada de decisões responsáveis,

dentro e fora da escola. Além de termos experiências ricas que contribuam para um olhar mais claro sobre o que se faz com aquilo que se aprende nas aulas de Educação Física.

Procedimentos da pesquisa:

O professor-pesquisador vai utilizar um diário de campo para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, um aparelho de celular para registros fotográficos dos alunos durante as atividades. Na pesquisa também terão momentos de rodas de conversas para anotarmos as opiniões dos alunos sobre as atividades, além da produção de desenhos sobre essas mesmas atividades. Todos esses registros (anotações, fotos e desenhos) serão analisados pelos professores-pesquisadores, que se comprometem a mostrar todo o conteúdo produzido para todos os alunos e para a equipe da escola. Todas essas informações obtidas, só serão utilizadas no meio acadêmico e científico dos professores-pesquisadores. Todos os alunos terão seus nomes mantidos em sigilo para que ninguém seja identificado, ou seja, todos poderão falar e desenhar sem se preocuparem com nenhum tipo de consequência. Os responsáveis dos alunos terão acesso a todos os dados referentes à participação na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: O período de participação na pesquisa será de 8 encontros semanais, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisas como essa, os riscos são pequenos e podem causar, sem a intenção, algum tipo de desconforto e/ ou situações de vergonha com a prática corporal que estará sendo realizada, stress e/ou cansaço físico. Você tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de explicar o motivo pelo qual deseja não mais participar. Caso haja desistência de participar da pesquisa, vocês permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação documentada, para posterior análise dos professores-pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: Não haverá custos aos participantes e nem recebimento de valores pela participação na pesquisa.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

Eu _____ aceito participar voluntariamente da pesquisa “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”. Entendi os aspectos positivos os negativos que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar da pesquisa, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não”, e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os professores-pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com o professor-pesquisador responsável. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do menor participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Para Pais ou Responsáveis de alunos menores de 18 anos

Esclarecimentos

Caros responsáveis,

Este é um convite para você autorizar a participação de seu(sua) filho(a) em uma pesquisa que será realizada nas seguintes unidades: Escola Municipal Bolívia de Lima Gaétho (Município de Niterói/RJ), no Ciep Gregório Bezerra (Penha/RJ) e Escola Municipal Marília Lima Valente (Município de Pirai/RJ) durante as aulas de Educação Física com o título: “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, que tem como pesquisadores responsáveis: Flávio Monteiro, Luana Torquato Siqueira, Leandro Renan da Silva Miller, Marciel Barcelos e Antônio Fernando Souza, sob orientação do Professor Rodrigo Lema Del Rio Martins, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Objetivos: Pretende-se propor uma sistematização metodológica das aulas de Educação Física para uma turma do 5º ano do ensino fundamental, organizando, para tal, um material didático-pedagógico contemplando um aprendizado socioemocional dos alunos articulado com a dança dentro de uma perspectiva crítica das relações étnico-raciais, apresentando também, possibilidades de avaliação da prática pedagógica.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: compreendemos que este estudo possa contribuir para a propagação dos saberes advindos das culturas de matriz afro-brasileira e africana por meio das danças, fortalecendo o compromisso social docente de despertar a identidade positiva dos alunos e o respeito às diversidades no ambiente escolar, bem como, o aprendizado socioemocional integrado as aulas de Educação Física, que possa

ser significativo para suas vidas cotidianas, considerando as diversas culturas que temos em nossa sociedade, sendo estimulados a tomarem decisões responsáveis durante o processo, além de experimentarem ações avaliativas que investiguem e contribua para a própria construção do saber, fazendo a relação do que se faz com aquilo que se aprende.

Instrumento para a produção dos dados:

A coleta de dados se dará a partir dos instrumentos: Diário de campo; Aparelho de celular; Desenhos das crianças. O primeiro será adotado para o registro textual das observações participantes dos pesquisadores, das narrativas infantis obtidas em contextos de roda de conversas ao final de cada encontro para captar mensagens orais espontâneas e respostas a perguntas abertas (sem roteiro fixo). O segundo, também produzido nessas rodas de conversas, buscam registrar por meio de desenhos suas percepções acerca das atividades. Aparelho de celular para registros de imagens (fotografias e/ou vídeos) das atividades desenvolvidas e ações e reações das crianças nos momentos de práticas corporais.

Procedimentos e Métodos: Será utilizado um diário de campo do professor para anotações das observações das aulas e atividades realizadas, registros fotográficos dos alunos durante as atividades, feitos pelo celular dos próprios pesquisadores, para posterior análise, tanto dos pesquisadores como dos alunos e narrativas infantis e/ou desenhos, também para posterior análise dos professores pesquisadores. Todas as informações obtidas pelos referidos instrumentos de coleta de dados serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o anonimato daqueles que concordarem em participar, em todo o processo da pesquisa. Para tanto, os responsáveis terão acesso a todos os dados referentes à participação das crianças na pesquisa, incluindo o relatório final. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

Período de participação: O período de participação na pesquisa será de 8 encontros semanais, durante as aulas regulares de Educação Física das crianças participantes, entre os meses de maio e julho.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: em pesquisa dessa natureza, os riscos são pequenos, podendo ocasionar algum tipo de desconforto e/ ou situações de vergonha com a prática corporal que estará sendo ensinada, stress, cansaço. Contudo, o participante tem plena liberdade para desistir da pesquisa em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem nenhum único ônus. Caso haja desistência de participar da pesquisa, os alunos permanecerão realizando as atividades curriculares obrigatórias, mas não estarão mais tendo sua participação

documentada, para posterior análise dos pesquisadores. Também, caso seja necessário, poderão ser encaminhados para serviço de saúde especializado, haverá assistência por parte da equipe responsável pela pesquisa, tendo acompanhamento semanal via contato telefônico, email e/ou whatsapp, para verificação das condições de saúde física e mental do aluno. Se houver necessidade, será feito ressarcimento de gastos que porventura o participante tenha com a pesquisa.

Custos e remuneração: Não haverá custos aos participantes, e nem compensação financeira pela participação na pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e, se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos aos responsáveis da pesquisa. Todos os dados obtidos sobre a participação do meu filho na pesquisa, em caso de necessidade poderei acionar o coordenador da pesquisa: Professor Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, do Departamento de Teoria e Prática de Ensino, da UFRRJ, pelo telefone (21) 99369-3045 ou, se desejar, pelo e-mail: rodrigodrmartins@ufrj.br. Em caso de dúvidas quanto aos procedimentos adotados e a ética da pesquisa, o responsável pelo aluno participante, poderá acionar o a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) no telefone: (61) 3315.5878 ou 3315.5879 ou por e-mail no endereço: cns@saude.gov.br.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e ficará uma via de igual teor com cada uma das partes (Pesquisador e Entrevistado).

_____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE C – MODELO DO TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - ProEF**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____ (nome do pai/,mãe ou responsável)
responsável pelo(a) aluno(a)

_____ (nome do aluno (a) participante),

AUTORIZO o professor _____, realizador da pesquisa intitulada “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA”, a fixar, armazenar e exibir imagens coletadas durante as aulas por meio de foto e/ou vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais. A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso da imagem para os fins acima descritos e deverá sempre preservar o anonimato do participante. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada. O pesquisador responsável pela pesquisa, assegurou-me que serei livre para interromper a participação do aluno (a) na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das imagens já realizadas. Todas essas informações ficarão guardadas em lugar seguro e de acesso restrito na UFRRJ.

_____, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do responsável pelo participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO



Seropédica-RJ, 23 de fevereiro de 2023.

Para: Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME

Assunto: Carta de Apresentação

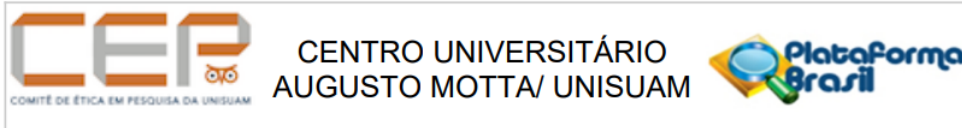
A pesquisa intitulada “PNLD NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB A ÉGIDE DA BNCC: IMPACTOS E POSSIBILIDADES DESSAS POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA” é coordenada pelo Professor Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, do Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino (DTPE), do Instituto de Educação (IE), com atuação na graduação em Educação Física no Mestrado em Educação Física da UFRRJ. O citado projeto está ligado a dissertação do discente FLÁVIO MONTEIRO (Matrícula na UFRRJ: 20221004199 e Matrícula na rede municipal: 112379605), que está sendo desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Esta pesquisa só será realizada após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Para tanto, necessita do aceite de sua realização no âmbito da Fundação Municipal de Educação (FME) da cidade Niterói-RJ. Agradecemos a acolhida ao pleito, aproveitamos a oportunidade para renovar os nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

SIAPE: 1690441

APÊNDICE E – PARECER CONSUBSTÂNCIADO DO CEP



Continuação do Parecer: 5.972.901

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2092642.pdf	09/03/2023 13:53:09		Aceito
Outros	anuenciaRio.pdf	09/03/2023 13:52:48	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Outros	anuenciaPirai.pdf	09/03/2023 13:52:29	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Outros	AnuenciaNiteroi.pdf	09/03/2023 13:51:43	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura.pdf	22/02/2023 20:26:01	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	22/02/2023 20:24:54	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	22/02/2023 20:24:38	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PNLD_EDFISICA_assinado_assinado.pdf	22/02/2023 20:22:07	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 29 de Março de 2023

Assinado por:
Arthur de Sá Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Dona Isabel, 94, TEL: (21)3882-9797 (Ramal: 9943)
Bairro: Bonsucesso **CEP:** 21.032-060
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3882-9797 **E-mail:** comitedeetica@souunisuam.com.br

APÊNCICE F – TERMO DE ANUÊNCIA



Núcleo de Estágio - NEST

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que a Fundação Municipal de Educação de Niterói – FME - vem formalizar Termo de Anuência com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado intitulada: "**PNLD da Educação física sob a égide da BNCC: Impactos e possibilidades dessas políticas para a formação docente e para as práticas pedagógicas na Educação Básica**" a ser desenvolvido pelo pesquisador Flavio Monteiro sob orientação do Prof. Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física com previsão de 12 (doze) meses, na Escola Municipal Professora Bolívia de Lima Gaetho da Rede Municipal de Educação desta Fundação.

Declaramos ainda, que as partes, (UFRRJ, pesquisador e FME) assumem o compromisso de cumprirem as Resoluções sobre éticas em pesquisa no Brasil, em especial as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde - CNS, que dispõe sobre a ética em pesquisa com humanos de nº 466/2012, nº 510/2016, como também, a Lei Geral de Proteção de Dados de nº 13.709/2018.

Ressaltamos que a FME dispõe da infraestrutura necessária para garantia da realização da pesquisa, autorizando a sua execução.

Nestes termos, firmamos o presente.

Niterói, 02 de março de 2023.

Fundação Municipal de Educação
 Priscilla P.F. Pereira
 matrícula 334.267-7
 Niterói

Priscilla P.F. Pereira

CONCEDENTE

APÊNDICE G – AUTOAVALIAÇÃO PARA AULA 1

Disciplina: Educação Física

Professor: Flávio Monteiro

Aluno (a): _____ Data: _____

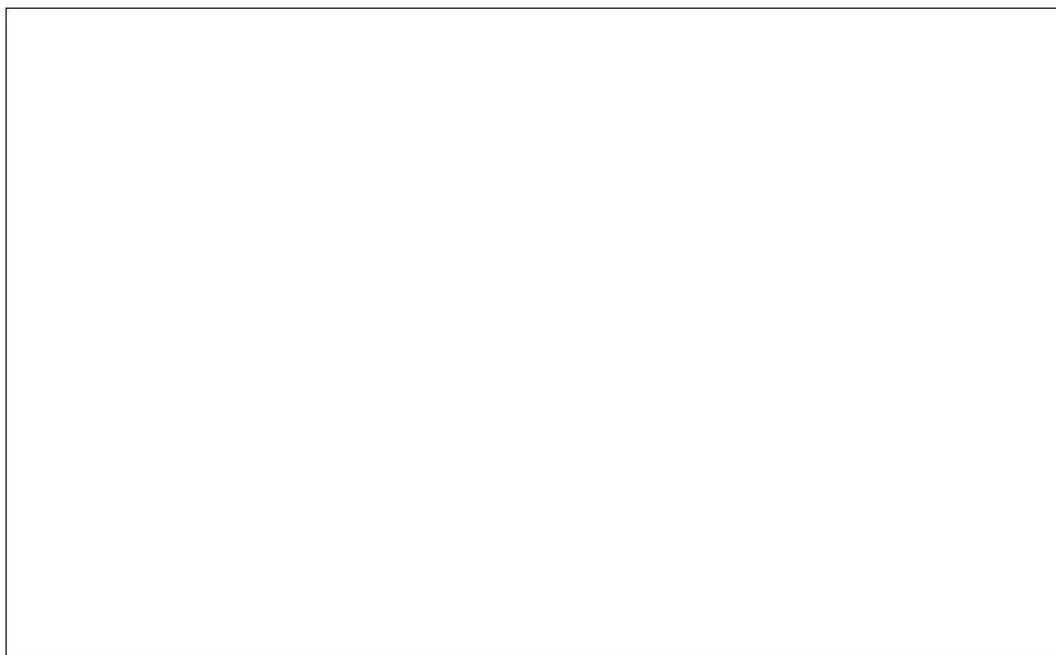
Aula1: Danças Afro-Brasileiras

1. Que danças eu conheço?

2. O que são Danças Afro-Brasileiras?

3. O que sinto ao escutar e/ou falar sobre esse tema?

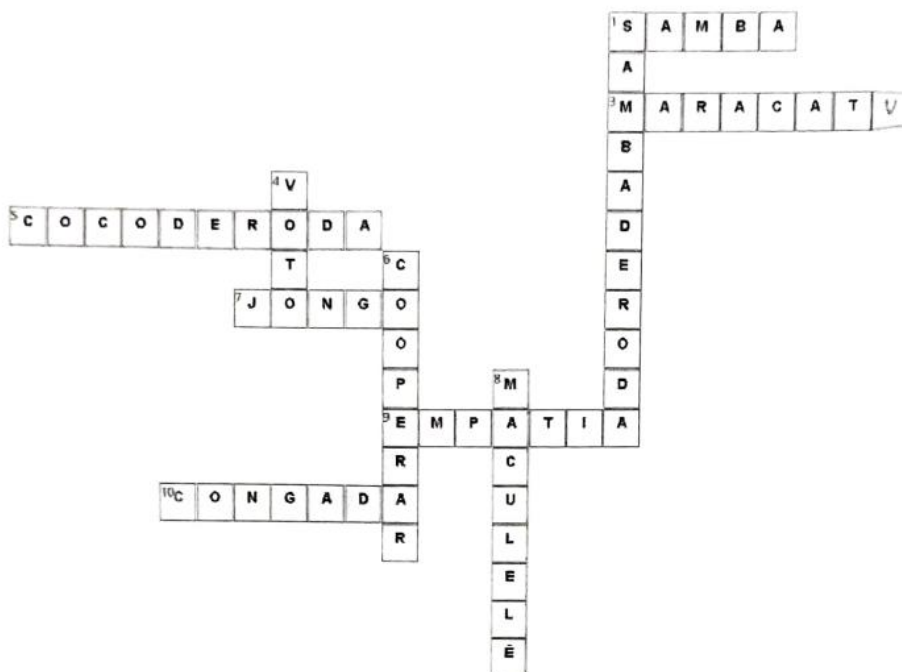
4. Desenhe uma memória pessoal com a Dança relatando que sentimento ela transmite para você:



APÊNDICE H - PALAVRA CRUZADA

Educação Física

Que você aprendeu até aqui?



Horizontais

1. é um gênero musical brasileiro que se originou entre as comunidades afro-brasileiras urbanas do Rio de Janeiro no início do século XX.
3. é uma tradição criada em Pernambuco, durante o período colonial, que faz parte do folclore brasileiro. Ele pode assumir várias formas e combina dança, música e religiões de matriz africana.
5. é uma dança de roda e ritmo da região Nordeste do Brasil. De origem remota, surgiu nos engenhos de açúcar da antiga Capitania de Pernambuco (atuais estados de Pernambuco, Alagoas e Paraíba), com influ
7. também conhecido como caxambu e corimácu, ainda, tambu, batuque ou tambor, é uma dança brasileira de origem africana que é praticada ao som de tambores, como o caxambu.
9. é a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa, buscando agir ou pensar da forma como ela pensaria ou agiria.
10. é uma manifestação cultural e religiosa afro-brasileira. Folgado muito antigo, constitui-se em um bailado dramático com canto e música que recria a coroação de um rei do Congo.

Verticais

1. é uma forma ancestral de dança do samba originária no Recôncavo baiano e é tida como a matriz fundamental do samba rural, especialmente do baiano. Seus passos principais foram preservados na forma pos
4. é a manifestação oficial que declara a preferência do eleitor em um processo eleitoral. Usado pelas democracias.
6. atuar em conjunto para alcançar um objetivo em comum ou atuar a favor dos interesses de alguém.
8. é um tipo de dança folclórica da Bahia, com base (matriz) na cultura afro-indígena brasileira que simula uma luta tribal usando bastões, onde sua origem é ligada às fazendas de produção da cana-de-açu

APÊNDICE I - AUTOAVALIAÇÃO PARA AULA 5

Educação Física

Professor: Flávio Monteiro

Aula 5: 15/06/2023

Aluno (a): _____

Danças Afro-brasileiras

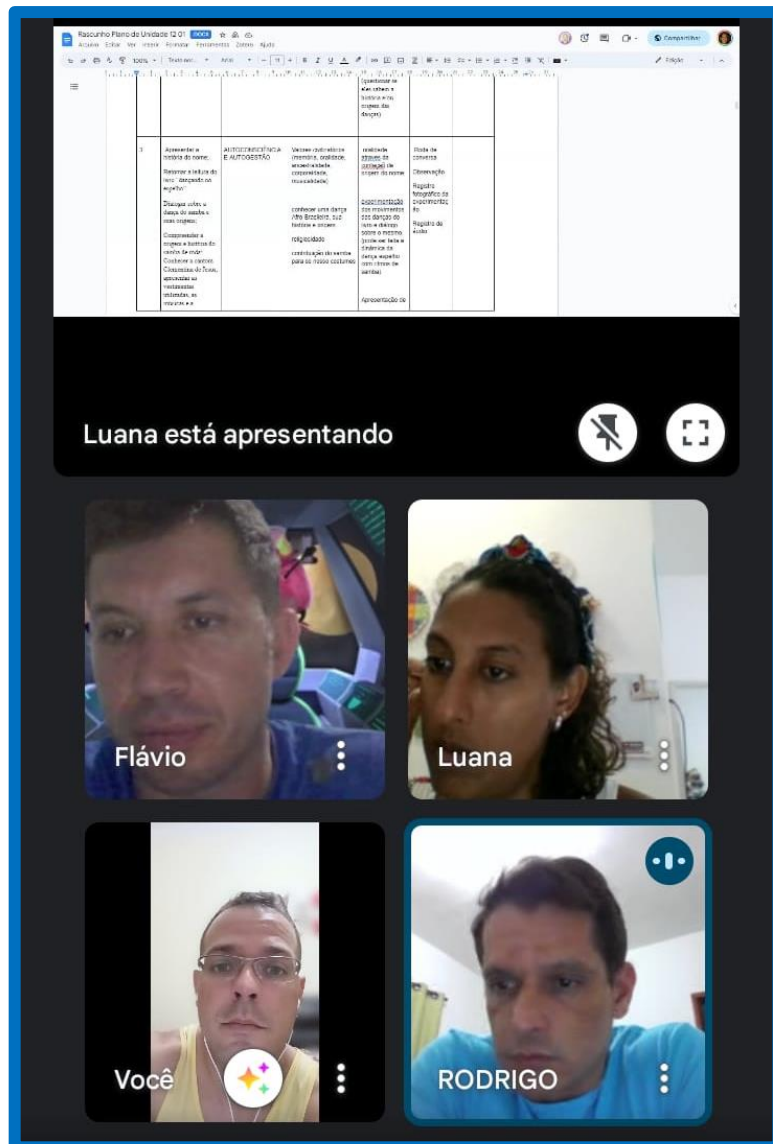
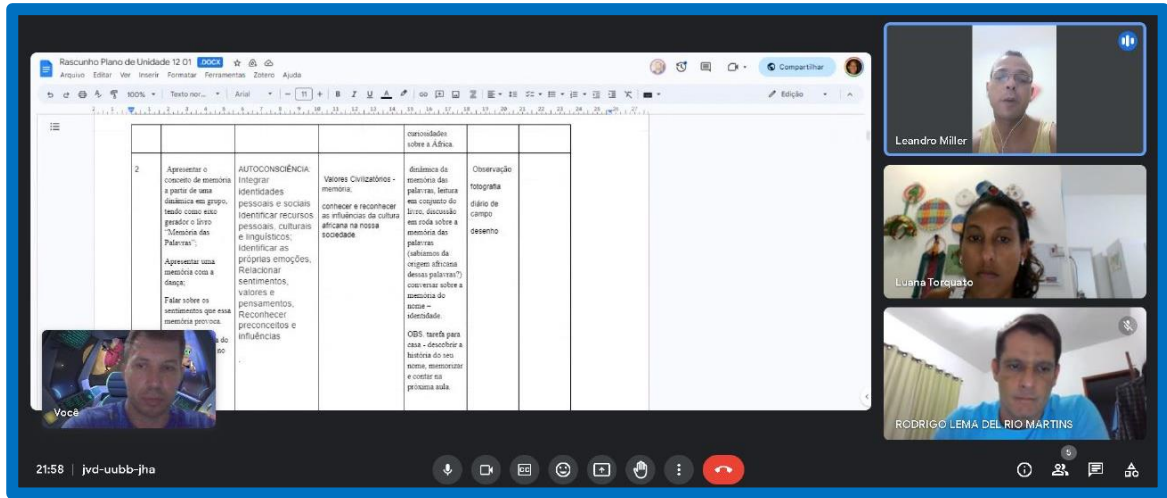
Autoavaliação

Com relação a construção dos bastões de Maculelê:

<p>1. Qual foi o nível de dificuldade?</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> </div>	<p>Justificativa:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. Me senti motivado para a construção do bastão:</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> </div>	<p>Justificativa:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. Quanto me dediquei à tarefa?</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> </div>	<p>Justificativa:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. Gostou do resultado da construção?</p> <div style="display: flex; align-items: center; gap: 10px;"> </div>	<p>Justificativa:</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>5. Faria algo diferente? O que?</p> <hr/> <hr/>	

APÊNDICE J – IMAGENS DO PROCESSO DE CONTRUÇÃO DA PESQUISA

Reuniões com o grupo





Rascunho da Unidade didática realizada em conjunto com o grupo

AULA	ATIVIDADES	OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS ABORDADAS	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS CONTEMPLADAS	FORMAS DE REGISTROS	DADO INDICADOR
1ª	<p>Toda de conversa</p> <p>Problematização do tema ("danças" ou danças afro-brasileiras?)"</p> <p>– partir das perguntas: o que sei sobre África? O que sei sobre danças afro-brasileiras? (Podemos registrar em um papel 40kg ou no quadro)</p> <p>Fazer com todos ou dividir pequenos grupos?</p>	<p>Identificar o conhecimento prévio dos alunos a respeito da África e das danças afro-brasileiras.</p> <p>Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro africano na formação da cultura brasileira.</p>	<p>1 Autoconsciência (Integrar identidades pessoais e sociais, identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos, identificar as próprias emoções</p> <p>Vincular sentimentos, valores e pensamentos</p> <p>Examinar preconceitos e vieses, Ter uma mentalidade de crescimento,</p>	<p>Circularidade</p> <p>Desconstrução de pré-conceitos / desmitificar</p> <p>Trazer visão positiva dos conhecimentos já adquiridos e trazer novos conhecimentos a respeito da África e das danças afro-brasileiras.</p>	<p>Escrita</p> <p>Relato oral</p>	<p>O que é isso?</p>

<p>Após, conversar sobre o que surgiu e apresentar informações novas sobre as temáticas em questão.</p> <p>Relacionar com o cotidiano deles.</p>	<p>Contextualizar a temática, apresentando vídeos explicativos sobre a influência da cultura africana na cultura brasileira.</p> <p>obs: Apesar de serem estimuladas diversas competências, vejo que seria importante dar centralidade a uma competência por aula nos objetivos, ou</p>	<p>Desenvolver interesses e um senso de propósito)</p> <p>Consciência social</p> <p>Identificar diversas normas sociais,</p> <p>Incluindo as injustas</p> <p>(ela estará presente em todas as aulas)</p> <p>Habilidade de relacionamento: capacidades de se comunicar com clareza, ouvir ativamente, cooperar, trabalhar de forma colaborativa para resolver problemas e negociar conflitos de forma construtiva.</p>				
---	---	--	--	--	--	--

		até mesmo nas atividades realizadas e com isso gerar dinâmicas e discussões.	<p>Identificar diversas normas sociais, incluindo as injustas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer demandas e oportunidades situacionais • Compreender as influências de organizações/sistemas sobre comportamento 			
2ª	<p>Nota de conversa</p> <p>A partir do livro "Memória das palavras", realizar uma dinâmica para que eles associem as palavras com seus significados.</p>	<p>Perceber, valorizar semelhanças e diferenças, respeitar as diversidades.</p> <p>Conhecer o livro Memórias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconsciência (Integrar identidades pessoais e sociais, identificar recursos pessoais, culturais e linguísticos) 	<p>Valores civilizatórios (memória, ancestralidade, trabalhadora, cooperativismo)</p>	Escrita	

<p>Após eles se encontrarem, dialogar sobre a dinâmica, mostrar o livro e ampliar o diálogo com relação a temática de identidade/memória.</p> <p>História do nosso nome, significado, apelido – dinâmica do nome em movimento.</p> <p>reflexão sobre nossa memória, história e pertencimento de onde estamos, quem somos.</p> <p>oralidade, lembrança, memória</p>	<p>das palavras e por meio dele, compreender significados das palavras de origem africana, proporcionand o uma vivência com elementos de matriz africana; ampliar a discussão para o significado dos nossos nomes.</p>	<p>Habilidades de relacionamento (ouvir ativamente, cooperar, trabalhar de forma colaborativa para resolver problemas e auto gestão (Gerenciando as próprias emoções) tb pode ser desenvolvidos, porém é necessário ver os objetivos e atividades</p>	<p>Literatura afrocentrada.</p> <p>Processo de construção das representações negras / do negro na construção da nossa identidade.</p>			
---	--	--	--	--	--	--

	<p>Listar as danças que aparecem no livro (falar sobre outras?), mostrar em vídeos ou power point as danças.</p> <p>Criar o pote das memórias, colocaremos uma memória de cada aluno sobre a vivência do dia a partir desta aula (abrir ao final do bimestre).</p>					
3ª	<p>A partir do livro "Dançando no espelho", trazer as gestualidades que aparecem no livro e</p>	<p>Utilizar a literatura como forma de sensibilizar para</p>	<p>• Autoconsciência Integrar identidades pessoais e sociais, Identificar recursos pessoais,</p>	<p>Valores civilizatórios (musicalidade, corporeidade)</p>	<p>Desenho</p>	

			<p>Resolver conflitos de forma construtiva • Resistir à pressão social negativa • Mostrar liderança em grupos • Buscar ou oferecer apoio e ajuda quando necessário • Defender o direitos dos outros</p> <p>(pensando na parte prática, do <u>respeitar</u> o gesto do outro, a questão do gênero, etc)</p>			
4ª	<p>Seguir com a apresentação das danças, trazendo contexto histórico e as gestualidades características.</p>	<p>Promover um trabalho de pesquisa e reflexão sobre essas danças de</p>	<p>• Autoconsciência Integrar identidades pessoais e sociais, Identificar recursos pessoais,</p>	<p>Valores Civilizatórios <u>Interação social, respeito.</u></p>	<p>Escrita Desenho</p>	

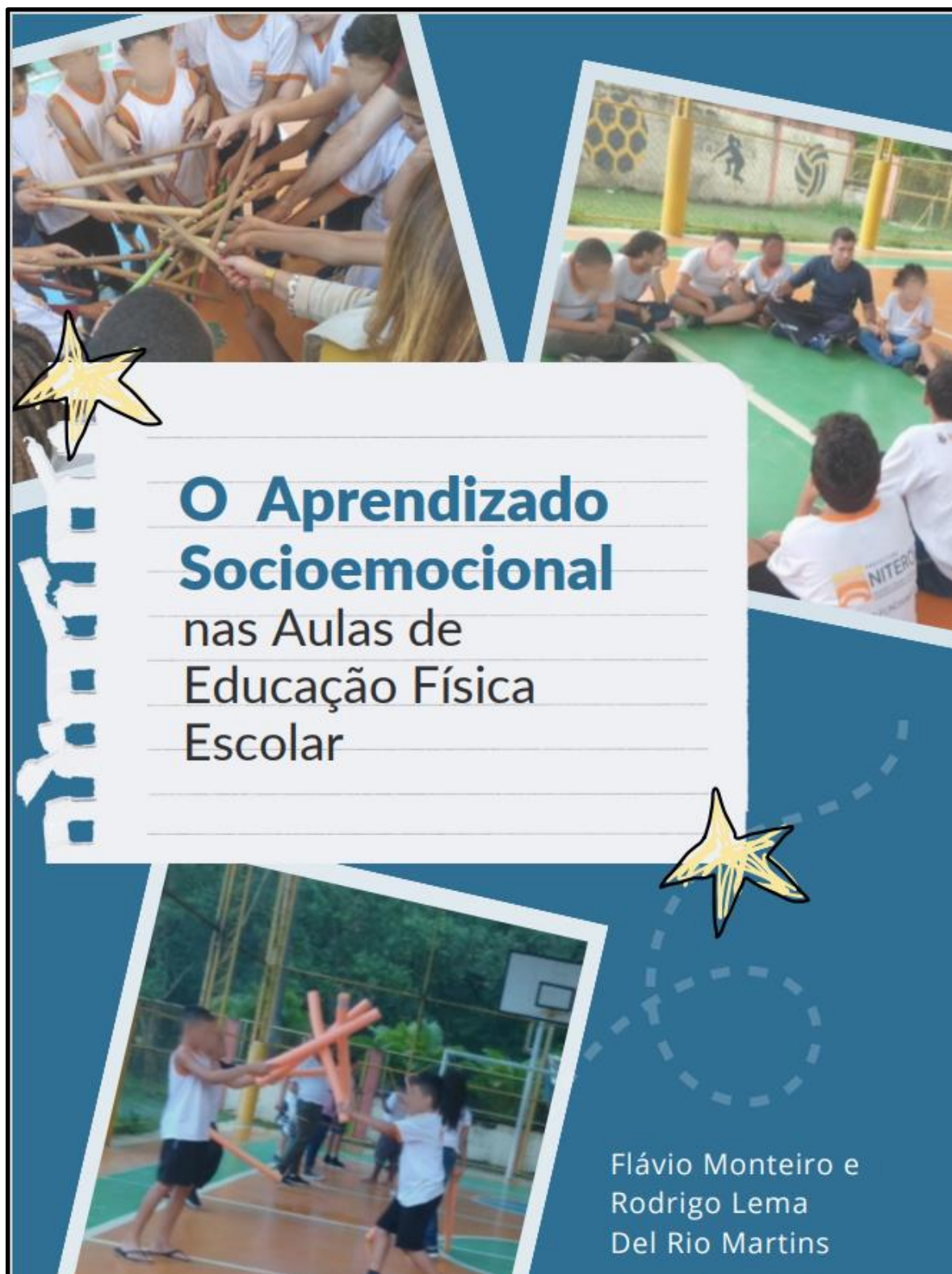
Mediação Pedagógica na escola







APÊNDICE K – IMAGENS DO PRODUTO EDUCACIONAL



**O Aprendizado
Socioemocional**
nas Aulas de
Educação Física
Escolar

Flávio Monteiro e
Rodrigo Lema
Del Rio Martins

Apresentação

O **Aprendizado Socioemocional (ASE)** tem emergido como uma peça fundamental no cenário educacional global, respondendo aos desafios que se apresentam ao longo do tempo. Petrucci *et al.* (2016) salientam que tanto a família quanto a escola desempenham papéis cruciais na socialização das crianças, destacando, porém, que as instituições de ensino têm a responsabilidade singular de concretizar direitos e atender demandas educacionais e socioemocionais.

No entanto, mesmo sendo um pilar essencial, as escolas enfrentam desafios consideráveis, evidenciados por casos recorrentes de indisciplina, desrespeito e até agressões, conforme apontado por Darido *et al.* (2020). A complexidade desses problemas ressalta a necessidade de abordagens mais abrangentes e integradoras, indo além dos tradicionais métodos de ensino. Corroborando com esse entendimento, Abed (2014) destaca a importância de investir no desenvolvimento de habilidades que vão além dos aspectos cognitivos, preparando crianças e jovens para os desafios do século XXI.



Contextualização

Não é mais possível conceber que apenas a cognição comparece à sala de aula: os estudantes têm emoções, estabelecem vínculos com os objetos do conhecimento, com os colegas, com os professores, com a família, com os amigos, com o mundo. (Abed, 2014, p. 8).

O que é Aprendizado Socioemocional?

De acordo com Cavalcanti (2020), vários documentos oficiais brasileiros* enfatizam a necessidade de uma educação integral, e utilizam a expressão “pleno desenvolvimento”, o que indica uma preocupação que extrapola a dimensão cognitiva e que por sua vez indicam uma preocupação com o Aprendizado Socioemocional.



* Identificamos essa expressão no Artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no Artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), no Artigo 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), e em trechos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

Proposta de uma unidade temática

Aula 1 - Autoconsciência na dança



Objetivos: Promover o autoconhecimento a respeito de sentimentos, emoções, valores e pensamentos das crianças com relação ao tema.

Materiais: Folhas A4, canetas, lápis de cor, durex, televisão, computador.

Duração: 60 minutos.

Avaliação: Narrativas infantis, Autoavaliação e desenhos, diário de campo.



DESENVOLVIMENTO:

1. Em roda, inicie com um diálogo sobre o tema, partindo de perguntas geradoras: Que danças você conhece? O que são Danças Afro-Brasileiras? Qual a sua memória pessoal com a dança e o que você sente ao lembrar dela?

2. Após essa conversa inicial, solicite que os alunos registrem suas respostas na folha e após o término oriente os alunos a ir fixando seus desenhos no chão com durex (formando uma espécie de tapete), um ao lado do outro, para exposição dos mesmos.

1. Que danças eu conheço?

2. O que são Danças Afro-Brasileiras?

3. O que sinto ao escutar e/ou falar sobre esse tema?

4. Desenhe uma memória pessoal com a Dança relatando que sentimento ela transmite para você:
<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>

Autoavaliação elaborada pelo autor



Preenchimento e exposição das autoavaliações

3. Após a exposição e visualização por parte de todos os alunos, convide-os a assistir um vídeo que fala sobre a importância das danças Afrobrasileiras como um elemento cultural e que deve ser respeitado e valorizado.

Clique para acessar:



Assistindo ao vídeo



Leitura do livro "Dançando no espelho"

2 - Apresente aos alunos as músicas que correspondem as músicas do livro, de forma lúdica, pedindo para eles tentar adivinhar qual música corresponde ao tipo de dança, estimulando-os a perceber que diferença entre elas e o qual o sentimento ela transmite.

Obs.: As músicas foram propostas pelo professor de acordo com o tipo de dança relacionada ao livro e compiladas em um arquivo e estão disponíveis no link abaixo:



3 - Estimule os alunos a dançar as músicas que correspondem ao livro, percebendo suas próprias emoções e sentimentos, criando e adaptando movimentos.

4 - Em roda de conversa, questione os alunos sobre quais danças aparecem no livro, incentivando-os a perceber qual delas é uma dança afro-brasileira (Samba) propondo uma reflexão sobre a importância da mesma. Peça que os alunos registrem essas danças por meio de um desenho.

2 - Incentive os alunos a realizarem experimentações da dança maculelê estimulando os alunos a cooperarem entre si, dialogando, sugerindo e percebendo as potencialidades e dificuldades encontradas com alguns movimentos educativos básicos do maculelê e de suas próprias criações. Incentive os alunos a perceberem a importância de cooperarem e trabalharem em equipe para que consigam realizar os movimentos juntos.

Obs.: Neste momento poderão utilizadas garrafas pet, flutuadores de natação cortados ao meio ou mesmo as próprias mãos para realizarem as batidas do maculelê, caso ainda não se tenha os bastões propriamente ditos.

3 - Roda de conversa final: Recapitule com os alunos tudo o que aconteceu na aula, e peça para que eles exponham o que eles consideram que foi mais significativo.

4 - Questione-os sobre a importância de se respeitar as diferenças e a perceber as atividades que sentiram mais prazer ou mesmo dificuldade em fazer, estimulando-os a dizer o porquê e a perceber que essas percepções são muito individuais e que devem ser respeitadas também.

Sugestão: Incentive os alunos a pesquisarem pelo menos uma lenda do maculelê e trazer por escrito na próxima aula. Podendo conter imagens ou desenhos.



Experimentações e cooperação em foco



Conversando sobre respeito às diferenças

2- Em seguida, leve os alunos para a quadra, e como forma de estimular as habilidades de relacionamento (empatia e cooperação), peça que os alunos se organizem em duplas novamente para a confecção de bastões de maculelê de acordo com algumas orientações básicas e auxiliando quando necessário.

Será fundamental o trabalho em conjunto, pois um precisará segurar o bastão enquanto o outro utiliza a serra para cortar. Além de terem atenção para realizarem as medidas corretamente.

Dica: Para facilitar a marcação dos bastões de maculelê podem ser utilizados fitas métricas para medir os bastões com 50 cm de comprimento ou mesmo já deixar bastões moldes com esta medida para facilitar o processo.

Para mais informações sobre a confecção de bastões de maculelê pesquise em:



Sugestão: À medida que as duplas forem acabando, estas já podem ir experimentando movimentos do maculelê ou ajudando as duplas com mais dificuldade.







Orientações básicas



Momentos de cooperação na construção do bastão de Maculelê



Após a construção dos bastões, realize uma autoavaliação com os alunos como forma de promoção da autoconsciência em relação a vivência nessa atividade. Para isso sugerimos um modelo abaixo que poderá servir como inspiração para outras produções.

Componente Curricular: Educação Física	
Nome da Escola: _____	
Professor: _____	Data: _____
Aluno (a): _____	
Danças Afro-brasileiras	
Autoavaliação	
Com relação a construção dos bastões de Maculé:	
1. Qual foi o nível de dificuldade?	Justificativa:
	_____
2. Me senti motivado para a construção do bastão:	Justificativa:
	_____
3. Quanto me dediquei à tarefa?	Justificativa:
	_____
4. Gostou do resultado da construção?	Justificativa:
	_____
5. Faria algo diferente? O que?	

Fonte: Próprio autor. Disponível no link:



dica aqui

6 - Para finalizar a aula realizem uma roda de conversa para discutir sobre a construção da coreografia.

Sugestões: Solicite que ensaiem em algum outro momento na escola ou fora dela e verifique novamente a necessidade de materiais para os alunos a respeito da construção dos cartazes e apresentações solicitadas na aula passada para a culminância.

Construção e ensaio coletivo da coreografia



Apresentação das estações e da
Coreografia para as convidadas



Encerramento das
apresentações e
momentos de
interações