



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

NATHALIA LIMA FORNAZIERI

**O papel da Educação Física no desenvolvimento  
socioemocional: um caminho para a formação  
integral dos estudantes**

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP**

**2024**



NATHALIA LIMA FORNAZIERI

# **O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho



F727p	<p>Fornazieri, Nathalia Lima</p> <p>O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional: um caminho para a formação integral dos estudantes / Nathalia Lima Fornazieri. -- Presidente Prudente, 2025</p> <p>150 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente</p> <p>Orientadora: Augusto Cesinando de Carvalho</p> <p>1. Educação física escolar. 2. Educação integral. 3. Inteligência emocional. I. Título.</p>
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

TÍTULO DA  
DISSERTAÇÃO:

O papel da Educação Física no desenvolvimento socioemocional: um caminho para a formação integral dos estudantes

**AUTORA: NATHALIA LIMA FORNAZIERI**

**ORIENTADOR: AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO**


Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO (Participação Virtual)  
Departamento de Fisioterapia / Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia

Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA (Participação Virtual)  
Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico / Instituto Federal de São Paulo - Presidente Epitácio

Profa. Dra. IZA DE FARIA FORTINI (Participação Virtual)  
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional / UFMG

Presidente Prudente, 27 de setembro de 2024

Documento assinado digitalmente  
 **AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO**  
Data: 27/09/2024 16:23:43-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Dedico esse trabalho a todos os estudantes que participaram desta pesquisa, pelo seu tempo e disposição em contribuir para o alcance dos resultados.



## **AGRADECIMENTOS**

Quero agradecer à minha família, ao meu teacher Eduardo Rube, ao meu orientador Augusto e aos meus colegas mestrandos Fábio e Ana Paula. Cada um de vocês fez parte desta pesquisa, por meio de um conselho, um insight, uma troca de angústia ou inspiração. Obrigada pela paciência e incentivo. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



"Educar é impregnar de sentido o que  
fazemos a cada instante!"

(Paulo Freire)



## RESUMO

A Educação Física Escolar (EFE) tem sido frequentemente subestimada, muitas vezes vista apenas como uma atividade voltada para o desenvolvimento físico, sem levar em conta as dimensões cognitivas e emocionais. No entanto, ao analisar as experiências dos estudantes em jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e práticas corporais de aventura, revela-se o potencial dessas atividades para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida em sociedade, como liderança, determinação, resiliência e trabalho em equipe, além de promover o aprendizado sobre a cultura corporal do movimento. Este estudo teve como objetivo avaliar o impacto da associação dos objetos de estudo da EFE (esportes e jogos de invasão), presentes na matriz curricular proposta na BNCC, com a conscientização sobre as Competências Socioemocionais (CS). Foi elaborada uma sequência didática com cinco blocos de aulas, a qual foi aplicada em uma escola pública da rede estadual no município de Arujá. Participaram da pesquisa 50 alunos matriculados no nono ano do ensino fundamental. A autoavaliação socioemocional, realizada através de rubricas, foi o instrumento escolhido para medir a percepção dos alunos sobre o desenvolvimento das CS. A análise estatística revelou diferenças significativas nas CS foco, entusiasmo, tolerância à frustração e autoconfiança, indicando que as intervenções realizadas tiveram um impacto positivo e mensurável na conscientização dessas CS, segundo a perspectiva dos estudantes. Esses resultados sugerem que a integração das CS com as atividades propostas foi eficaz para o aprimoramento dessas competências.

**Palavras-Chave:** Formação Integral; Competências Socioemocionais; Educação Física Escolar; Escola; Educação.



## ABSTRACT

School Physical Education (SPE) has often been underestimated, frequently seen merely as an activity aimed at physical development, without taking into account cognitive and emotional dimensions. However, when analyzing students' experiences in games, playing, dancing, martial arts, sports, and adventure physical practices, the potential of these activities for developing essential life skills such as leadership, determination, resilience, and teamwork becomes evident, as well as promoting learning about the movement's body culture. This study aimed to evaluate the impact of associating SPE's objects of study (invasion sports and games), present in the curriculum matrix proposed by the BNCC, with raising awareness about Social-Emotional Competencies (SEC). A didactic sequence with five class modules was developed and applied in a public state school in the municipality of Arujá. Fifty 9th-grade students participated in the study. The social-emotional self-assessment, conducted through rubrics, was the instrument chosen to measure students' perceptions of SEC development. Statistical analysis revealed significant differences in the SEC of focus, enthusiasm, tolerance for frustration, and self-confidence, indicating that the interventions had a positive and measurable impact on students' awareness of these competencies from their perspective. These results suggest that integrating SEC with the proposed activities was effective in enhancing these competencies.

**Keywords:** Integral Education; Social-Emotional Competencies; School Physical Education; School; Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As cinco macrocompetências e as dezessete competências socioemocionais	32
Figura 2 - Socialização dos resultados da pesquisa em grupo	59
Figura 3 - Futebol americano adaptado	60
Figura 4 - Taco de hóquei adaptado	60
Figura 5 - Hóquei adaptado com cabos de vassoura	61
Figura 6 - Polo aquático em duplas	61
Figura 7 - sticks de Lacrosse confeccionados pelos estudantes	63
Figura 8 - Vivência do jogo Lacrosse	64
Figura 9 - Adaptações no equipamento	65
Figura 10 - Brainstorm 9ºA	66
Figura 11 - Brainstorm 9ºB	66
Figura 12 - Brainstorm 9ºC	67
Figura 13 - Momento de definir a estratégia	68
Figura 14 - Vivência do jogo Rouba bandeira invertido	68
Figura 15 - 9ºA Futsal	70
Figura 16 - 9ºB Futsal	70
Figura 17 - 9ºC Handebol	71
Figura 18 - Prêmios do mini torneio	72
Figura 19 - Conteúdo dos prêmios	73
Figura 20 - Aprendendo a conduzir a bola	75
Figura 21 - Vivência do jogo futebol de cegos	76
Figura 22 - Resultados da AV1 e AV2 na CS foco	81
Figura 23 - Resultados da AV1 e AV2 na CS organização	82
Figura 24 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Imaginação criativa	83
Figura 25 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Curiosidade para aprender	83
Figura 27 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Entusiasmo	85



Figura 28 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Tolerância à frustração	86
Figura 29 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Autoconfiança	86
Figura 30 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Empatia	87
Figura 31 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Respeito	88



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Sexo e idade dos participantes da pesquisa	56
Tabela 2 - Desenvolvimento das CS na visão dos estudantes	78
Tabela 3 - Resultado da avaliação das atividades	78
Tabela 4 - Resultado Geral	80



### **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CS	Competências Socioemocionais
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
IAS	Instituto Ayrton Senna
MC	Macrocompetências
PROEF	Mestrado profissional em Educação Física
SEDUC-SP	Secretaria Estadual de Educação



## SUMÁRIO

<b>1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>16</b>
1.1 Minha trajetória na educação física	16
1.2 Minha trajetória no proef	18
1.3 Introdução	20
<b>2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>25</b>
2.1 A neurociência e o período da adolescência	25
2.2 A psicologia e a educação	27
2.3 A teoria Big Five ou Cinco Grandes Fatores da Personalidade (CGF)	29
2.4 - Componente curricular Projeto de Vida	34
2.5 - A autoavaliação socioemocional	36
2.6 - As competências socioemocionais e a Educação Física	38
<b>3. JUSTIFICATIVA</b>	<b>42</b>
<b>4. OBJETIVO GERAL</b>	<b>43</b>
4.1 - Objetivos específicos	43
<b>5. PERCURSO INVESTIGATIVO - METODOLOGIA</b>	<b>43</b>
5.1 - Universo da pesquisa	43
5.2 - Aspectos éticos	44
5.3 - Participantes	44
5.4 - Perfil das turmas	45
5.5 - Planejamento das aulas - intervenção	46
5.5.1- BLOCO 1: Autogestão	46
5.5.2- BLOCO 2: Abertura ao novo	48
5.5.3- BLOCO 3: Engajamento com os outros	50
5.5.4- BLOCO 4: Resiliência emocional	52
5.5.5- BLOCO 5: Amabilidade	53
5.6 - Avaliação das atividades	55
5.7 - Procedimentos para a análise de dados	55



5.8 - Produto educacional	56
<b>6. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES</b>	<b>56</b>
6.1 - Perfil dos participantes - caracterização da turma	56
6.2 - Aula expositiva sobre as competências socioemocionais e preenchimento da autoavaliação socioemocional (AV1)	56
6.3 - Relato de experiência sobre a intervenção	57
6.3.1 - BLOCO 1: Autogestão (CS foco e organização).	58
6.3.2 - BLOCO 2: Abertura ao novo (CS imaginação criativa e curiosidade para aprender).	62
6.3.3 - BLOCO 3: Engajamento com os outros (CS Iniciativa social e entusiasmo).	65
6.3.4 - BLOCO 4: Resiliência emocional (CS Tolerância à frustração e autoconfiança).	69
6.3.5 - BLOCO 5: Amabilidade (CS Empatia e Respeito).	74
6.4 - Resultados dos formulários	77
6.6 - Resultado da Autoavaliação socioemocional Inicial (AV1) e Final (AV2)	79
6.6.1 - Autogestão	81
6.6.2 - Abertura ao novo	82
6.6.3 - Engajamento com os outros	84
6.6.4 - Resiliência emocional	85
6.6.5 - Amabilidade	87
<b>7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE 1</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE 2</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE 3</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO 2</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO 3</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO 4</b>	<b>107</b>



<b>ANEXO 5</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO 6</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO 7</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 8</b>	<b>132</b>



## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

### 1.1 Minha trajetória na educação física

Eu nunca fui muito fã das aulas de educação física, já que eu era uma aluna muito descoordenada e tímida, que não tinha muito sucesso com atividades práticas. Aos 11 anos, no caminho da escola, fui abordada por um professor, o Paulo, que me convidou para treinar voleibol. Eu nunca tinha ouvido falar desse esporte, mas o Paulo disse que eu tinha boa estatura e seria interessante tentar, então eu fui. Me apaixonei imediatamente. No fim daquele mesmo ano, fiz teste em um clube da cidade de São Paulo e passei a jogar campeonatos organizados pela Federação Paulista de Voleibol. Joguei federada até os 15, e em campeonatos estudantis. Foram dias felizes.

Mas minha paixão pelo voleibol não se estendeu às aulas de educação física. Eu continuava sem interesse em praticar outros esportes oferecidos na escola. Com 16 anos comecei a trabalhar, então passei a estudar no período noturno, o que me afastou ainda mais das quadras, pois não conseguia acompanhar as aulas no contraturno. Nessa época, quando perguntavam qual profissão eu gostaria de seguir, eu respondia que não queria ser professora, de jeito nenhum!

Realizei o exame do ENEM em 2008 e ganhei 100% de bolsa para começar um curso de graduação, sendo que minha primeira opção foi cursar publicidade e propaganda, mas não cheguei a assistir a nenhuma aula, pois fui questionada se era isso que eu gostava de verdade, e logo percebi que eu ainda era apaixonada por voleibol, por isso decidi trancar a matrícula, esperei o início do semestre seguinte, troquei de graduação e comecei a cursar educação física em 2009.

Fiz estágios em muitas áreas, desde natação para bebês até ginástica laboral na Secretaria da Fazenda, mas não passei nem perto do voleibol. Fui pegando gosto pelas disciplinas da licenciatura, e em uma atividade, visitamos uma escola estadual próxima da faculdade e ali, considero que foi o início da minha trajetória como professora. Me senti tão bem aplicando a atividade com os estudantes, parecia que tinha nascido para fazer aquilo, foi tudo tão fácil e tranquilo que decidi que era aquilo



que queria fazer quando me formasse. Nos estágios, também fiquei encantada ao observar os professores experientes e receber todo o carinho dos estudantes.

Passei no primeiro concurso para professor da educação básica que prestei, assim que me formei em 2013, enquanto aguardava ser convocada, trabalhei em academias e tentei atuar como professora eventual em uma escola estadual da minha cidade. Ali, todos os meus sonhos foram destruídos, pois percebi que não era tão fácil como havia pensado. Uma coisa era ser convidada, participar esporadicamente, sem muita responsabilidade, outra coisa era estar sozinha com 40 alunos que só queriam sair da sala e ir para a quadra. Fiquei muito chateada por não conseguir ministrar uma aula decente como eventual. A falta de interesse dos alunos e a indisciplina me fizeram desistir da licenciatura. Continuei a trabalhar com musculação e treinamento funcional.

Em busca de aperfeiçoamento, em 2018, cursei uma pós-graduação em biomecânica, prescrição de exercícios e avaliação física. Durante este curso, fui convocada para assumir o cargo efetivo no governo do estado de São Paulo, ponderei sobre a decisão, queria estabilidade, mas a experiência como professora eventual havia sido traumática. Busquei conversar com colegas que já lecionavam sobre a realidade da sala de aula e me convenci de que deveria tentar novamente. Assumi o cargo e estou na mesma unidade escolar desde então, e nunca tive tanta certeza de que fiz a escolha certa!

Com a mudança no Currículo Paulista em 2021, além do componente curricular educação física, passei a ministrar aulas de Projeto de Vida. Foi quando tive contato com a formação integral e o ensino das competências socioemocionais. Na educação física tem-se a tendência de se valorizar as habilidades motoras enquanto nas demais disciplinas, as habilidades cognitivas. Já em Projeto de Vida, pude voltar o olhar para uma área, até então pouco explorada por mim, que são os próprios estudantes, seus sonhos, suas relações sociais, suas emoções e o quanto a regulação dos sentimentos na fase da puberdade, onde tudo é mais intenso, pode contribuir no processo ensino-aprendizagem.

Compreendi que estava ali para fazer a diferença na vida daqueles estudantes, que mais importante do que só fazer atividade física, é entender os



benefícios que as práticas corporais trazem a longo prazo e que este processo pode e deve ser prazeroso. Ao contrário do que normalmente se vê nas aulas de educação física, onde se privilegia os mais habilidosos, eu procurei incentivar todos os estudantes a realizar as atividades práticas com a intenção de que isso se tornasse um hábito para além da escola, e que eles pudessem levar esse hábito para a vida.

Exerço a licenciatura com muito amor e costume dizer que optar por trilhar esse caminho me levou à minha antiga paixão pelo voleibol, motivo pelo qual comecei a estudar educação física, e que havia me afastado. Hoje eu coordeno as equipes de voleibol da escola e os acompanho nas competições estudantis. Quando comecei a ensinar o voleibol na escola, a cultura da comunidade era apenas o futebol, de forma que houve certa resistência, mas insisti e vejo que minha paixão se estendeu a eles também.

## 1.2 Minha trajetória no proef

Eu tinha vontade de me aperfeiçoar na licenciatura, pois todos os cursos que havia realizado após a graduação foram voltados para a área fitness de musculação e treinamento funcional, com o que eu trabalhei até então. Sentia que faltava mais que apenas me inteirar dos objetos de estudos do currículo, já que eu precisava de didática para colocar em prática uma educação física diferente da que eu tive quando aluna. Eu queria que meus alunos deixassem de lado a cultura do desinvestimento pedagógico das “aulas livres” e passassem a aprender sobre o vasto mundo da cultura do movimento a respeito do qual eu lia na BNCC e Currículo Paulista.

Quando soube do programa de mestrado em educação física em rede nacional (PROEF) em 2021, me motivei a me inscrever em busca desse “algo a mais” que faltava em minhas aulas. Senti-me extremamente chateada quando fiquei na lista de espera do campus de Rio Claro, perdi as esperanças de conseguir uma vaga, pois havia sido informada que dificilmente alguém desistiria do curso. Me preparava para tentar novamente no ano seguinte, quando recebi uma ligação do campus de Presidente Prudente me questionando se eu tinha interesse em assumir



uma vaga remanescente. Aceitei na hora com muita satisfação sem nem pensar na distância que teria que percorrer para assistir às aulas, cerca de 600 quilômetros.

Tive a sorte de poder trocar experiências e compartilhar ensinamentos com turmas de campus diferentes. Realizei os trabalhos e fóruns do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com a turma do campus da Unesp de Presidente Prudente, e os encontros presenciais acompanhei em Rio Claro (Unesp) e São Carlos (UFSCAR). Esses encontros foram riquíssimos, com discussões significativas e debates interessantíssimos sobre a realidade vivida nas escolas e em nossa atuação cotidiana. Pude aprender com os colegas do PROEF e ver o quanto temos excelentes profissionais na área da educação física escolar. Considero que toda a aprendizagem desse período foi multiplicada por três.

Compreendi como a minha formação inicial foi defasada e o quanto amadureci profissionalmente durante o PROEF. No início, quando comecei a lecionar, observava outros professores e não entendia que o que eles estavam fazendo era o “rola-bola”. Comparava com as aulas que tive quando aluna e acreditava ser esse o único caminho a ser seguido. Quando comecei a cursar as disciplinas do PROEF e passei a refletir sobre as problemáticas presentes na educação física escolar, entendi que havia outras formas de se aplicar a cultura corporal do movimento e assim, valorizar o componente curricular.

De um modo geral, toda a experiência com o PROEF me fez reavaliar o meu desempenho como docente, pois passei a enxergar a educação física com outros olhos. Acredito que as disciplinas presenciais de férias foram as que mais me impactaram e influenciaram o meu projeto de pesquisa. A semana que passei no campus em contato com metodologias diferentes e modernas sobre os esportes de invasão e rede, despertaram em mim o desejo de levar essas vivências para a escola, para que meus estudantes conhecessem também novas perspectivas sobre as modalidades que eles já gostam tanto.



### 1.3 Introdução

A convivência com a realidade escolar tem trazido reflexões acerca das práticas educacionais que negam a educação integral, concepção de educação que se compromete com uma formação global, contextualizada, democrática, inclusiva e transformadora, e que se preocupa com a formação de sujeitos capazes de construir conhecimento e não apenas instruídos em um processo passivo de escolarização. A educação integral visa ao desenvolvimento do indivíduo em suas dimensões intelectual, física, socioemocional e cultural, de modo a elencar as competências e as habilidades essenciais para sua atuação na sociedade contemporânea cujos cenários são complexos, multifacetados e incertos (São Paulo, 2019).<sup>1</sup>

A escola, como espaço de aprendizagem e de democracia, deve se fortalecer na prática em respeito às diferenças e diversidades. A formação integral implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, de forma a romper com visões que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (Canettieri; Paranahyba; Santos, 2021). Significa, ainda, assumir uma visão simultaneamente plural, individual e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu desenvolvimento pleno, acolhimento e reconhecimento, nas suas singularidades e diversidades. O desenvolvimento do estudante é a soma de seu próprio conteúdo interno com o ambiente em que está inserido, portanto, não é possível dissociar a criança do meio em que vive (Buuron, 2021).

Embora as relações sociais promovam o surgimento de sentimentos em todas as fases da vida, no período correspondente à educação básica, infância e adolescência, essas interações e emoções não têm sido compreendidas em sua totalidade. A saúde mental dos adolescentes é uma preocupação de saúde pública, por se tratar de uma etapa da vida na qual as atividades sociais são mais intensas e as fragilidades emocionais aumentam os riscos a transtornos mentais, prejuízos como redução de chance de completar a educação básica, falta de coesão social e redução da capacidade de enfrentar as adversidades futuras (VASQUEZ et al., 2022).

---

<sup>1</sup> Currículo Paulista



A adolescência se caracteriza por um período de muitas mudanças fisiológicas, físicas e psicológicas, sendo uma época de desenvolvimento social significativo. Além disso, as mudanças psicológicas do indivíduo afetam o seu senso de identidade, sua autoconsciência e sua relação com os outros. Esse período é um momento de desenvolvimento funcional e estrutural do cérebro, que influencia o processamento de emoções e o desenvolvimento da mentalização, e é diretamente influenciado pelo ambiente social (Pfeifer; Allen, 2021).

Portanto, é possível que essas mudanças ocorridas durante a transição de infância e adolescência possam influenciar no desenvolvimento das habilidades sociais e no bem-estar psicossocial. Ademais, a adolescência é um período crítico em que, frequentemente, existe um aumento de doenças mentais, como depressão, ansiedade, transtornos alimentares e transtornos de humor, abuso de substâncias e um aumento de comportamentos antissociais (Pfeifer; Allen, 2021).

Além de todos os aspectos fisiológicos de maturação cerebral típicos da puberdade, atualmente há uma preocupação quanto às consequências do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19. O fechamento das escolas e a suspensão das aulas presenciais foram algumas das primeiras medidas adotadas para o enfrentamento do novo coronavírus em quase todos os países. Por se tratar da principal atividade da maioria dos jovens, a falta da escola afetou significativamente as relações de sociabilidade e as rotinas diárias por um longo período e de forma inédita (Vasquez et al., 2022).

Diante do exposto surge a necessidade de apoiar e orientar esses estudantes, para que saibam se relacionar consigo mesmos e com os outros, comprometidos na construção de sua identidade e de uma sociedade melhor (Abed, 2016).

Indubitavelmente, as instituições escolares ainda são consideradas como um dos principais pilares para a construção de uma sociedade equilibrada, justa e igualitária. Sendo assim, hoje, além de desempenhar as funções pré-estabelecidas, ela tem a incumbência de auxiliar a família e a comunidade; e incluir a educação socioemocional em seu contexto educacional, de forma clara e eficaz (Fonseca, 2019).



Dentre os documentos e leis que asseguram que crianças e jovens desenvolvam aspectos cognitivos, emocionais e sociais no período que permanecem na escola, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, e aponta para a importância da aquisição das Competências Socioemocionais (CS):

“É na interação com os pares e com os adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar, e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais, constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2018).

Na BNCC (Brasil, 2018), as CS estão presentes nas dez competências gerais, que se inter-relacionam e contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos:

- (1) conhecimento,
- (2) pensamento científico, crítico e criativo,
- (3) repertório cultural,
- (4) comunicação,
- (5) cultura digital,
- (6) trabalho e projeto de vida,
- (7) argumentação,
- (8) autoconhecimento e autocuidado,
- (9) empatia e cooperação, e
- (10) responsabilidade e cidadania.

Entretanto, destaca-se a competência 8, na qual, espera-se que o estudante possa se conhecer, 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. Tais objetivos precisam ser inseridos no processo ensino-aprendizagem, pois esta competência trata do aprendizado que crianças e jovens devem adquirir a respeito de si mesmos, sendo



capazes de identificar potencialidades e fragilidades, manter a saúde física e o equilíbrio emocional (Rico, 2019).

A BNCC trouxe novos olhares para a educação, de forma que, para ajudar no avanço das novas propostas, a rede estadual do estado de São Paulo implantou nova matriz curricular com novos componentes que podem ser lecionados pelos docentes das diversas áreas de conhecimento. Um deles é o componente “Projeto de Vida”, que visa propor práticas pedagógicas com o objetivo de evoluir a aprendizagem socioemocional e ampliar o repertório de vida dos alunos.

Com a entrada deste componente nas escolas estaduais, tem surgido um interesse por parte dos professores pelas CS, de modo a se estabelecer um paralelo com suas áreas do conhecimento e assim identificar o ambiente adequado para estimular o desenvolvimento de tais habilidades nos estudantes (Silva et al., 2023).

Como forma de compreender e apoiar o desenvolvimento socioemocional de cada pessoa, e buscando organizar as informações sobre esse tema com base em pesquisas, o Instituto Ayrton Senna (IAS) estabeleceu uma matriz de cinco Macrocompetências (MC), desdobradas em 17 CS fundamentais para a educação integral e o desenvolvimento pleno de crianças, jovens e educadores. São elas:

- (1) abertura ao novo,
- (2) amabilidade,
- (3) autogestão,
- (4) resiliência emocional e
- (5) engajamento com os outros.

Essa matriz de MC harmoniza-se com os aspectos socioemocionais presentes no conjunto das dez competências gerais da BNCC, que por sua vez norteiam os currículos escolares no país a partir do compromisso com a educação integral (São Paulo, 2019).

. As competências, identificadas como socioemocionais, destacam-se como as capacidades individuais que se manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. São aquelas que preparam os estudantes para reconhecer suas emoções e trabalhar com elas, lidar com conflitos,



resolver problemas, relacionar-se com outras pessoas, cultivar a empatia, estabelecer e manter relações positivas, fazer escolhas seguras e éticas, tomar decisões responsáveis, contribuir com a sociedade e estabelecer e atingir metas de vida.

Pode-se observar a tendência em transformar as CS em um conjunto de tópicos específicos de uma disciplina, o Projeto de Vida. Essa metodologia oferece vantagens, tais como criar espaço e tempo para refletir e desenvolver questões relevantes às emoções e vivências dos alunos. No entanto, pode enfatizar a ideia de sujeitos fragmentados na cognição e emoção, isso porque a própria matriz curricular divide os componentes curriculares da disciplina que aborda as CS, como se na aula de conhecimentos científicos não coubessem as expressões da afetividade (Canetti; Paranaíba; Santos, 2021).

O componente curricular EF geralmente é associado apenas a atividades práticas pouco valorizadas quando se pensa no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Porém, ao analisar as vivências dos jogos, brincadeiras, danças, lutas, esportes e práticas corporais de aventura na escola, pode-se observar o potencial desenvolvimento de habilidades essenciais que vão muito além do universo escolar, como persistência, determinação, tolerância à frustração e engajamento com os outros.

Por conseguinte, o objetivo principal é a valorização do componente curricular EF, por meio da formação integral dos estudantes, além da apropriação da cultura corporal do movimento e o esclarecimento de que a EF escolar contribui para a sua formação, assim como todos os outros componentes curriculares.

Considerando que um dos objetivos da educação no Brasil, segundo a BNCC (Brasil, 2018), é o pleno desenvolvimento do educando, torna-se um desafio reafirmar valores e estimular ações que contribuam para que tal objetivo seja alcançado. Para tanto, parte-se da ideia de que a presente pesquisa possa auxiliar na compreensão da importância, por parte dos docentes, de se desenvolver um tema que influencie a construção da identidade e do equilíbrio emocional, e que essa compreensão poderá, de alguma forma, refletir em sua prática pedagógica e,



portanto, em seus educandos, que poderão, talvez, levar esses conhecimentos adquiridos para além dos limites da escola.

## 2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

### 2.1 A neurociência e o período da adolescência

Para compreender o processo evolutivo das competências socioemocionais no contexto escolar, é imprescindível analisar os mecanismos neurológicos predominantes na faixa etária correspondente à educação básica, bem como as alterações fisiológicas, físicas e psicológicas que acompanham este estágio do desenvolvimento.

A neurociência propõe que a plasticidade cerebral confere ao indivíduo a capacidade de adaptar-se ao ambiente e de adquirir habilidades que, posteriormente, se tornam essenciais. Nesse sentido, identificam-se duas fases de particular vulnerabilidade à plasticidade: a primeira infância e a adolescência. Isso ocorre porque as experiências sociais, emocionais e cognitivas têm o potencial de modificar a estrutura e a função das redes neurais (Casas, 2023).

A adolescência é definida como o período de desenvolvimento que sucede a infância e precede a idade adulta, abrangendo a faixa etária dos 10 aos 24 anos. No entanto, essa delimitação é relativa, uma vez que o processo de amadurecimento e crescimento pode variar conforme o indivíduo (Sawyer et al., 2018).

A Organização Mundial da Saúde (2020) esclarece que, durante o período da adolescência, os indivíduos tendem a estabelecer diretrizes comportamentais que influenciarão significativamente sua vida adulta. Essas diretrizes incluem padrões relacionados à atividade física, alimentação, uso de substâncias psicoativas e comportamentos sexuais, os quais podem resultar em hábitos benéficos ou prejudiciais à sua própria saúde e à de outros ao seu redor.

Além dessas diretrizes, a adolescência é marcada pela busca de autonomia e identidade, o que envolve a separação dos cuidadores, a descoberta do próprio corpo, a inserção no meio social e as mudanças cognitivas e emocionais. Essas



experiências têm um impacto prolongado na saúde mental do indivíduo. Diversos transtornos mentais, como ansiedade, depressão, transtornos alimentares e de humor, abuso de substâncias e comportamentos antissociais, frequentemente emergem durante esta fase (Sawyer et al., 2018).

Durante a adolescência, o cérebro passa por um processo de amadurecimento sequencial. Inicialmente, amadurecem os lobos parietais, que são responsáveis pela coordenação motora, seguidos pelas áreas envolvidas no processamento de estímulos sensoriais, como os lobos frontal e temporal. Simultaneamente, o sistema de recompensa cerebral, ou sistema límbico, que está associado à sociabilidade e à experiência de sentimentos e emoções, é ativado com maior frequência. Em contraste, o sistema de controle cognitivo, mediado pelo córtex pré-frontal, ainda está em fase de desenvolvimento. Essa discrepância pode levar a comportamentos impulsivos, decisões arriscadas e alterações de humor, características comuns da adolescência (Casas, 2023).

É fundamental reconhecer que há variações individuais nos comportamentos dos adolescentes, influenciadas por fatores genéticos e/ou ambientais. Nesse contexto, a influência dos pares é particularmente significativa, especialmente entre os 12 e 14 anos. O pertencimento social é considerado especialmente importante e a exclusão social e a solidão apresentam ameaças tangíveis à saúde mental. Como resultado disso, os adolescentes tendem a tomar decisões baseadas no que é benéfico para os outros, mesmo que isso seja prejudicial para si mesmos, ressaltando a importância de incentivar o autoconhecimento e hábitos de autocuidado. (Tomova et al., 2021).

Além disso, os aspectos sociais e emocionais desempenham um papel crucial, considerando tanto o relacionamento do adolescente consigo mesmo quanto com os demais. Situações de aprendizagem podem provocar sentimentos de receio, insegurança e outras manifestações emocionais que podem comprometer a concentração, a realização das atividades e o desempenho acadêmico (Valgôde, 2016). As dificuldades de aprendizagem frequentemente se correlacionam com problemas afetivo-emocionais, evidenciando a interrelação entre a dimensão socioemocional e essas dificuldades (Alvez, 2014). O ato pedagógico deve considerar os interesses e motivações dos alunos, e as atividades escolares devem



promover prazer e satisfação, criando um estado emocional que permita o envolvimento direto das habilidades socioemocionais dos alunos. Dessa forma, as emoções estão intrinsecamente relacionadas ao desempenho acadêmico e ao processo de ensino-aprendizagem (Bar-On, 2006).

Os neurocientistas buscam integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber, como Filosofia, Biologia, Psicologia e Pedagogia, promovendo uma visão abrangente do ser humano. No contexto educacional, as neurociências têm se mostrado grandes aliadas, ao reconhecerem cada indivíduo como único, proporcionando-lhe significado e identidade, e ao identificar padrões de desenvolvimento e tempo de aprendizagem específicos (Chedid, 2007).

## 2.2 A psicologia e a educação

De acordo com Carrara (2006), a psicologia e a educação são conhecimentos que caminham juntos desde que o pensamento passou a ser objeto de indagação de filósofos e de outros estudiosos. Diante disto, não é incomum encontrar, entre educadores e psicólogos contemporâneos, concepções e práticas que tendem a relacionar aspectos emocionais e aprendizado escolar.

Entender o processo de ensino-aprendizagem e a influência do meio em que o sujeito está inserido é parte importante da educação (Piaget, 1990), bem como compreender o processo de desenvolvimento da personalidade é parte do campo de investigações da psicologia, de modo que a união destes fatores auxilia na formação de seres humanos em sua individualidade (Bock et. Al, 2018).

O objetivo deste capítulo é estabelecer um contorno teórico baseado nas pesquisas de estudiosos que contribuíram com avanços na relação entre Psicologia e Educação, a saber, Freud, Vygotsky, Piaget e Wallon, cujos trabalhos visaram explicar a conexão entre a razão, sentimentos e interação social, e a sua relevância no processo ensino-aprendizagem, e assim, promoveram o surgimento do conceito de habilidades socioemocionais.



Sigmund Freud (1856-1938):

O neurologista e psiquiatra austríaco enfatizou a importância do entendimento das emoções e processos mentais na formação da personalidade. Suas teorias sobre o inconsciente e o papel dos desejos e motivações na psique humana fornecem um alicerce para a compreensão das emoções e da autorregulação emocional (Freud, 1920). Ao integrar esse entendimento no processo de aprendizagem, podem-se criar ambientes que promovam a expressão e a gestão saudável das emoções, de modo a desenvolver, assim, habilidades socioemocionais essenciais.

Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934):

O psicólogo russo ressaltou a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Suas ideias sobre a aprendizagem mediada e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) indicam que as interações entre pares e com educadores são fundamentais para o crescimento emocional e cognitivo dos alunos (Vygotsky, 1978). Ao promover atividades colaborativas e oportunidades de aprendizagem conjunta, podem-se cultivar habilidades de empatia, colaboração e resolução de problemas.

Jean William Fritz Piaget (1896-1980):

O biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço contribuiu com uma compreensão abrangente do desenvolvimento cognitivo infantil. Suas teorias sobre os estágios de desenvolvimento fornecem um quadro valioso para a adaptação do ensino à capacidade cognitiva das crianças (Piaget, 1969). Ao levar em conta as diferentes fases de desenvolvimento, os educadores podem criar ambientes que estimulem a autonomia, a tomada de decisões e a resolução de conflitos, promovendo, assim, as competências socioemocionais, doravante chamadas “CS”.

Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879-1962):

O filósofo, médico, psicólogo e político francês enfatizou a importância das emoções no desenvolvimento do sujeito. Suas teorias sobre a afetividade e a interação entre as dimensões emocionais, sociais e cognitivas destacam a



necessidade de considerar o aspecto emocional na educação (Wallon, 1945). Ao incorporar práticas que valorizem as emoções e promovam a inteligência emocional, podem-se cultivar habilidades de autoconhecimento, empatia e relacionamento interpessoal.

Ao aplicar essas perspectivas teóricas, é possível criar ambientes educacionais mais inclusivos e personalizados, que promovam a formação integral dos alunos, de forma a prepará-los não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para uma vida plena e bem-sucedida em sociedade.

Sob a perspectiva das teorias citadas acima, ao longo do século XX, constitui-se uma concepção pedagógica que passa a evidenciar os estudantes, como sujeitos em sua constituição histórica, produtores de conhecimento e de cultura, de forma a romper com a lógica que tende a evidenciar os conteúdos e disciplinas como centrais no processo (Santos; Lins, 2021). Nas primeiras décadas dos anos 2000, a formação integral era a prioridade quando se falava em promover e auxiliar estes estudantes em sua aprendizagem. Conceitos como *competências socioemocionais*, *habilidades do século XXI*, *paradigma holístico*, *currículo socioemocional* e *abordagem transversal* tornaram-se recorrentes nos debates educacionais mobilizados pelos diferentes sistemas de ensino.

Além das competências e habilidades específicas em determinada área do conhecimento, os estudantes contemporâneos também necessitam de habilidades transferíveis como a cooperação e a capacidade de lidar com a diversidade, aptidões para comunicação eficaz, capacidade de gerenciar emoções, habilidades de organização e execução, bem como uma mentalidade aberta, criativa e inovadora (De Fruyt, 2019).

### 2.3 A teoria *Big Five* ou Cinco Grandes Fatores da Personalidade (CGF)

A teoria *Big Five*, também conhecida como os *Cinco Grandes Fatores da Personalidade* (CGF), é um dos modelos atuais mais aceitos e usados na área da psicologia para descrever a personalidade humana. Tem sua origem em um conjunto de pesquisas baseadas em teorias de fatores e de traços de personalidade. Nunes e



Hutz (2002) afirmam que um dos pioneiros no desenvolvimento do modelo dos CGF foi William McDougall, psicólogo inglês que, na década de 1930, propôs que analisar a linguagem de uma população ajudaria a compreender a sua personalidade, e sugeriu um modelo em que ela poderia ser analisada a partir de cinco fatores independentes. Outros cocriadores da teoria têm seus nomes encontrados na literatura como, por exemplo, Lewis Goldberg, Robert McCrae e Paul Costa, de modo que se trata de um conjunto de estudos que foram sistematizados e resultaram no modelo atual dos *Cinco Grandes Fatores*.

A importância desse modelo se embasa notadamente no fato de, segundo McCrae e Costa (1997), ter sido aplicado em diversas amostras e culturas, por meio de múltiplas fontes de informação (incluindo autoavaliação, avaliação por pares e avaliações clínicas), o que comprovou sua adequação nos diferentes usos.

Os traços de personalidade podem ser utilizados para explicar, prever e resumir o comportamento de um indivíduo, de modo a indicar que a explicação para a conduta deste será encontrada nele mesmo e não na situação, sugerindo, deste modo, algum tipo de processo ou mecanismo que produza o comportamento. São elementos mutáveis, não obstante sejam considerados constantes por representarem uma tendência, (Pacheco & Sisto, 2003). Essa visão também é compartilhada por Costa e McCrae (1998) ao afirmarem que os traços podem sofrer influência de aspectos motivacionais, afetivos, comportamentais e atitudinais.

Os cinco domínios propostos nos "Big 5" são:

- **O**penness (Abertura a experiências)

Estar disposto e interessado pelas experiências: curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender, entre outros.

- **C**onscientiousness (Conscienciosidade)

Ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem: perseverança, autonomia, auto regulação, controle da impulsividade, entre outros.

- **E**xtraversion (Extroversão)

Orientar os interesses e energia para o mundo exterior: autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo, entre outros.

- **A**greeableness (Amabilidade-Cooperatividade)



Atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa: tolerância, simpatia, altruísmo, entre outros.

- **Neuroticism** (Estabilidade emocional)

Demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais: autocontrole, calma, serenidade, entre outros.

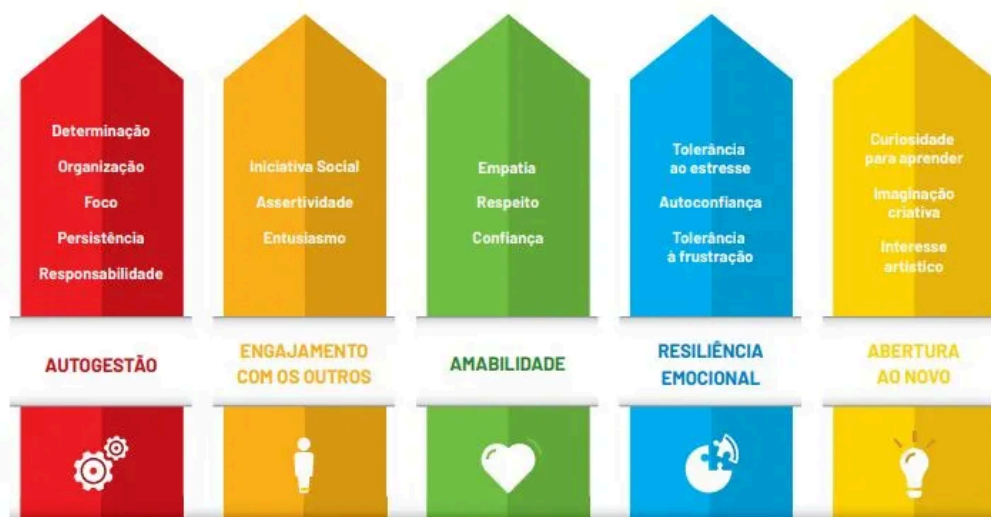
Abed (2016) ressalta o fato das iniciais em inglês das cinco categorias dos "Big 5" formarem a palavra "OCEAN". Em sua pesquisa, menciona que o oceano é uma metáfora maravilhosa para as habilidades socioemocionais: imensidão, profundidade, mistério, às vezes uma onda reconfortante e calma, às vezes um maremoto devastador.

No Brasil, os cinco fatores desse modelo têm sido chamados de *Abertura à Experiência*, *Conscienciosidade*, *Extroversão*, *Amabilidade* e *Neuroticismo*, embora nota-se na literatura que existe uma variedade grande quanto à nomenclatura destes fatores. Como exemplo, podemos citar os apontamentos de Urquijo (2001), ao afirmar que certos autores preferem denominar alguns desses fatores como *agradabilidade*, *escrupulosidade* e *estabilidade emocional*; o de McCrae (1998), ao comentar que o fator "abertura à experiência" tem sido chamado também de "intelecto", e ainda o de Nunes, Hutz e Giacconi (2009), ao afirmarem que o fator "socialização" também tem sido chamado de "amabilidade" e o fator "realização", de "conscienciosidade". É verdade que alguns fatores podem ser chamados de maneiras diferentes, mas as definições são consensuais e apontam para características semelhantes.

O modelo Big Five foi usado como base para a compreensão do funcionamento das CS, que foram então organizadas em cinco macrocompetências, cada uma das quais inclui competências específicas. A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Educacional (OCDE) é uma das muitas organizações internacionais que adotaram o modelo, que tem sido bem usado para organizar as CS na literatura nacional e internacional (Pancorbo et al., 2021).

Já o modelo organizativo adotado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>2</sup> compreende 5 macrocompetências e 17 CS. As competências apresentadas no modelo foram selecionadas entre as CS por apresentarem evidências de impacto positivo para a aprendizagem, bem-estar, continuidade dos estudos, empregabilidade, entre outros fatores relacionados ao contexto escolar. Vale ressaltar que este modelo não delimita que existam somente estas CS, mas que estas foram priorizadas e selecionadas por demonstrarem que podem ser desenvolvidas em experiências formais dentro da escola. A Figura 1 apresenta o modelo das CS adotado pelo Instituto.

Figura 1 – As cinco macrocompetências e as dezessete competências socioemocionais



Material produzido pelo Instituto Ayrton Senna | 2021

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2021)

Em 2021, o IAS, em parceria com a SEDUC, realizou um mapeamento socioemocional dos estudantes no âmbito do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). O mapeamento avaliou as CS por meio da aplicação de um questionário para correlacioná-las ao desempenho, à violência e ao pertencimento escolares. Participaram da amostragem cerca de

<sup>2</sup> O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos criada com o objetivo de estimular a educação integral. Tem atuado na produção de conhecimento com base em atividades de pesquisa, formação de gestores públicos, educadores e criação de componentes de políticas educacionais.



41.277 estudantes do 9º ano do ensino fundamental, vindos de 3.586 escolas (OCDE, 2021).

De acordo com Primi et al. (2021), o objetivo da pesquisa não foi avaliar o desempenho socioemocional dos estudantes, mas sim analisar a percepção que eles tinham sobre si mesmos naquele momento específico de vida, bem como subsidiar o trabalho docente para aprimorar os aspectos socioemocionais em sala de aula.

“O questionário SENNA foi concebido principalmente para implementação na prática educacional e na formulação de políticas, mas também deve servir a propósitos de pesquisa fundamental e aplicada. (...) O uso do inventário, de suas escalas e de seus relatórios ajudará a educação no Brasil a usar um vocabulário comum para falar sobre o desenvolvimento das competências socioemocionais entre alunos, professores, pais, diretores e formuladores de políticas. Além disso, cria uma oportunidade para desenvolver ações baseadas em evidências a serem implementadas na sala de aula, mas também para a elaboração de políticas” (Primi et al. 2021).

Os resultados demonstram que as competências percebidas como menos desenvolvidas por estes estudantes são aquelas relacionadas à resiliência emocional (como autoconfiança), à autogestão (como determinação, foco e persistência) ao engajamento com os outros e à amabilidade, segundo os autores, por serem competências associadas a uma etapa marcada por muitos questionamentos e reavaliações na forma como o adolescente percebe a si e o mundo à sua volta.

Ainda, de acordo Primi et al. (2021), as CS podem ser consideradas fatores protetivos, pois podem reduzir os chamados fatores de risco nos comportamentos internalizantes (ansiedade, depressão, isolamento) e nos externalizantes (agressão, violência, intolerância), de modo a contribuir com a prevenção ao bullying, com a redução da evasão escolar e com a recuperação da aprendizagem.



#### 2.4 - Componente curricular Projeto de Vida

A partir dos estudos realizados pelo IAS, do Instituto PROA, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e contando com a participação e escuta da rede de ensino paulista, uma nova política pública sobre a educação foi introduzida nas escolas públicas do Estado de São Paulo com a intenção de preparar os estudantes para o mercado de trabalho - que se encontra em constante evolução no século XXI - de forma a exigir habilidades e competências que o sistema educacional não priorizava.

De acordo com as diretrizes curriculares, o componente curricular Projeto de Vida visa o engajamento dos estudantes em processos contínuos de reflexão e construção do seu projeto de vida, baseando-se nas suas características pessoais para o fortalecimento de sua capacidade de aspirar, planejar e alcançar objetivos presentes e futuros, envolvendo a continuidade dos seus estudos e inserção no mundo do trabalho. Para isso, a proposta pedagógica se vale de três eixos formativos, quais sejam: formação para a vida, excelência acadêmica e desenvolvimento de CS. Desse modo, é possível que os estudantes ampliem suas possibilidades de atuação na escola e na vida, desenvolvendo não só a excelência acadêmica, bem como sua capacidade de elaborar e executar seu projeto de vida.

Para que se compreenda como essas reflexões sobre tais habilidades impactaram as novas diretrizes educacionais, é mister compreender como se deu a inserção dos novos componentes curriculares no estado de São Paulo.

Essas concepções pedagógicas têm como ponto de partida o Programa Ensino Integral, o qual trabalha o Projeto de Vida como componente curricular desde 2012. Em 2019, a SEDUC-SP apresentou aos educadores da rede os novos componentes curriculares do Inova para que pudessem ser aplicados em 2020. Diante da perplexidade decorrente do massacre de Suzano<sup>3</sup>, uma das justificativas para a inserção desses componentes seria uma forma de conter a violência e o

---

<sup>3</sup> Em março de 2019, dois atiradores, ex-alunos, mataram cinco estudantes e duas funcionárias na Escola Estadual Professor Raul Brasil no município de Suzano, no estado de São Paulo. Antes do ataque, num comércio próximo à escola, a dupla também matou o tio de um dos assassinos. Após o massacre, um dos atiradores matou o comparsa e em seguida cometeu suicídio. Foi a nona vez que esse tipo de crime ocorreu em escolas brasileiras.



bullying dentro das escolas, de forma que passasse a existir um espaço para o diálogo entre professores e alunos sobre as emoções.

Outro motivo apresentado se referia à adaptação do currículo para abordar temas contemporâneos presentes na vida dos jovens, tais como a tecnologia, o empreendedorismo, a inteligência emocional, entre outros, e que os alunos pudessem escolher em qual área do conhecimento gostariam de se aprofundar.

No entanto, há indícios de que tal iniciativa já estava se constituindo antes da tragédia, portanto, provavelmente a motivação ligada ao episódio se configurou como uma resposta rápida à sociedade, de forma que, já se falava em CS na BNCC. Ademais, o IAS já pesquisava e publicava materiais relacionados às CS desde 2014, tais como o livro “Educação em Quatro Dimensões: As competências que os estudantes devem ter para atingir o sucesso” publicado em 2015 em parceria com o Instituto Península e o artigo “Habilidades Socioemocionais e Aprendizado Escolar: evidências a partir de um estudo em larga escala”, publicado em 2017.

Acredita-se, pois, que as motivações da inserção dos novos componentes estavam ligadas à formação de estudantes para o mercado de trabalho, de forma que as habilidades citadas acima possibilitam a formação de pessoas mais eficientes economicamente, pois têm efeitos diretos sobre fatores socioeconômicos, como o aumento de emprego, renda, escolaridade e a redução de riscos, como o número de gestações indesejadas e de atitudes violentas, dentre outros aspectos que trazem prejuízos ao desenvolvimento dos países.

Uma crítica aos modelos curriculares convencionais, centrados em conhecimentos disciplinares, ocorre porque a sociedade espera que os jovens tenham perfis educacionais diferentes. Segundo Carvalho e Silva (2017), o governo deve estabelecer estratégias para facilitar o crescimento de indivíduos que tenham mais habilidades e sejam mais receptivos à mudança. Esses indivíduos deverão se tornar adultos produtivos, participantes do jogo do consumo e empreendedores. Em resumo, um estado deve incentivar a potencialização das CS dos estudantes para aumentar o poder produtivo da população, diminuindo assim as situações que possam resultar em despesas futuras em segurança, saúde e educação.



Apesar das mudanças no currículo e na inserção dos novos componentes curriculares, apenas a disciplina Projeto de Vida aborda de forma explícita e intencional as CS. No geral, esse modelo suscitou algumas críticas por parte do corpo docente e dos estudantes, pois dentre esses dois grupos há a ainda uma resistência em se enxergar as razões e motivos para se desenvolver tais habilidades, de forma que ambos tendem a considerar mais importante aprimorar os conceitos teóricos das disciplinas tradicionais, visando processos seletivos e vestibulares para ingresso em faculdades (Silva et al., 2023).

## 2.5 - A autoavaliação socioemocional

A avaliação das CS é fundamental para apontar o progresso na conscientização socioemocional. Para tais fins, o IAS desenvolveu um instrumento de avaliação formativa nomeado Rubricas Socioemocionais (Anexo 5), utilizado no componente curricular Projeto de Vida, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento socioemocional dos estudantes do ensino fundamental e médio da rede pública (São Paulo, 2019).

Rubricas são definidas como uma matriz que fornece níveis escalonados de realização ou compreensão para um conjunto de critérios ou dimensões de qualidade para um determinado tipo de desempenho. As rubricas estão sendo amplamente utilizadas para avaliar o desempenho acadêmico dos indivíduos, avaliar programas educativos, bem como melhorar o ensino em diferentes níveis de educação (Pancorbo et al, 2021).

A avaliação por meio de rubricas possui afirmações dos níveis de desempenho com linguagem descritiva em vez de avaliativa. Cada frase descritiva da auto avaliação representa um degrau no desenvolvimento. O indivíduo realiza a leitura das afirmações e classifica em que degrau se encontra naquele momento. O degrau 4 representa o nível mais alto, ao passo que o degrau 1 representa o nível mais baixo de desenvolvimento do avaliado (IAS, 2018).

A autoavaliação socioemocional é influenciada por diversos fatores que visam mensurar competências além das habilidades cognitivas tradicionais, contemplando



aspectos do desenvolvimento emocional e social dos alunos. Entre os principais fatores estão a clareza dos critérios avaliativos, que devem refletir comportamentos observáveis e mensuráveis, como empatia, colaboração, resiliência e autoconfiança. Outro fator relevante é o contexto cultural e social em que o aluno está inserido, pois experiências de vida e interações sociais moldam suas competências socioemocionais. Além disso, a consistência da aplicação das rubricas, o treinamento dos avaliadores e a inclusão de feedback construtivo são essenciais para garantir que a avaliação seja justa e eficaz. Por fim, a própria predisposição do aluno para o autoconhecimento e o desenvolvimento socioemocional também impacta os resultados, visto que a percepção pessoal e o engajamento nas atividades influenciam diretamente o processo avaliativo (IAS, 2018).

Diante disso, para que a autoavaliação por meio de rubricas seja efetiva, é imprescindível considerar diversos fatores que impactam diretamente o processo avaliativo. Primeiramente, é necessário levar em conta o estágio de desenvolvimento cognitivo do estudante, pois diferentes fases de maturação intelectual influenciam a capacidade de compreensão e reflexão crítica. Além disso, os desafios e demandas emocionais enfrentados pelo aluno, como estresse ou insegurança, podem interferir na autorreflexão e na precisão da autoavaliação. Por fim, o contexto no qual o indivíduo está inserido — incluindo aspectos sociais, econômicos e familiares — desempenha um papel significativo, uma vez que esses elementos moldam tanto a percepção do aluno sobre si mesmo quanto suas interações com o ambiente escolar (Primi, 2016)..

De acordo com Pancorbo et al (2021), a transparência da avaliação promove a autorreflexão e o feedback construtivo entre os pares, sendo este último, fundamental para que a autoavaliação seja efetiva dentro do processo de ensino-aprendizagem, pois a troca de informações entre aluno e professor facilitará o entendimento e a as ações de continuidade para melhorar o desempenho do aluno.



## 2.6 - As competências socioemocionais e a Educação Física

Com tantas alterações na lei a partir de 2017, como a implantação da BNCC e dos currículos dos estados, pensar a (EF) como componente curricular obrigatório na educação básica e pertencente à área de linguagens (Brasil, 1996) sem analisar a história das propostas que têm norteado os currículos educacionais para a área ao longo dos tempos, é negar a existência de uma sociedade em constante transformação. As mudanças sociais, históricas, políticas e culturais têm reflexos nos espaços educacionais e, conseqüentemente, exigem, dos docentes e da comunidade escolar, habilidades e competências sob uma ótica multidisciplinar para enfrentar os desafios da escola contemporânea (Abed, 2016).

Diante do conhecimento sobre educação integral trazido pela (BNCC), observações emergem a respeito do cenário das aulas de EF, de modo que as propostas sugeridas podem ajudar os alunos a se conhecer, a entender que as emoções surgem e precisam ser acolhidas, já que são seres integrais, cujos corpos expressam sentimentos. Ao pensar a EF no contexto escolar, na escola justa e democrática, essa se torna uma estratégia ímpar para assegurar aos alunos o direito de desenvolver plenamente seus potenciais, baseada nos quatro pilares que constam no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, que são: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer (Pfeilsticker, 2020).

Dentre as demandas atuais dos professores de EF na rede pública de ensino, têm-se observado as inquietações relativas à desvalorização do componente curricular EF. Dentro da hierarquia da escola, a disciplina ainda é vista como atividade prática e que pouco tem a contribuir com a formação integral dos estudantes. Tal perspectiva é herança dos tempos da metodologia higienista, que se pautava na valorização dos mais habilidosos nos esportes, e que tinha como principal objetivo manter a saúde do corpo (Krug et al., 2020). Não é raro se ouvir, no ambiente pedagógico, que professores de EF não precisam preparar avaliações, assim como seria vexatório para os alunos ficarem de recuperação na disciplina, como se não houvesse conteúdos a serem explorados ou ensinamentos a serem adquiridos por meio da apropriação da cultura corporal do movimento.



Parte dos estudantes compreende a aula de EF como um momento de lazer, em que se exige o *rola-bola*<sup>4</sup>, de modo que, quem não gosta de participar prefere ficar ocioso, conversando com outros alunos. Ainda é preciso avançar nessa concepção, que está enraizada na cultura escolar, de forma a utilizar diferentes metodologias que suplantam o *fazer* e promovam o *saber sobre o fazer*; um objetivo a ser alcançado, pois os estudantes não compreendem a importância da EF dentro da sua formação (Kawashima; Moreira, 2020).

Nas atividades das aulas de EF, é possível destacar algumas das CS imprescindíveis na contemporaneidade que possam preparar os estudantes para a vida adulta em sociedade, tais como motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis (Abed, 2016). Esses aspectos estão sendo desenvolvidos paralelamente mesmo que os estudantes não se conscientizem, por exemplo, quando eles “rolam” a bola no futsal ou acertam seus colegas na queimada. As aprendizagens provavelmente não estão sendo absorvidas e transportadas além dos limites da quadra, pois é preciso que haja intencionalidade em desenvolver essas habilidades.

Para que se atinja a conscientização e potencialização das CS, o professor-mediador precisa buscar recursos diferenciados para provocar a reciprocidade e atingir a diversidade de todos, em seus diferentes estilos cognitivo-afetivos, onde se aproxima cada vez mais das habilidades socioemocionais na aplicação dos sentimentos, promovendo a integração do ser humano nos pontos dos sentidos mais facilitadores para a aprendizagem, como a estimulação dos pontos mais frágeis no sentido de pessoas mais inteiras, mais equilibradas, e mais integradas internamente.

As sugestões para atingir essa proposta são diversas, mas pensando entre essas possibilidades, o jogo apresenta-se como um recurso simples e de fácil acesso, que inclui vários aspectos que promovem o desenvolvimento motor, cognitivo, social, emocional entre outros. Em diferentes estudos é mostrada a eficácia dessa ferramenta. Quando o jogo é utilizado pelo professor, com clareza dos

---

<sup>4</sup> Termo utilizado na área da EF para o desinvestimento pedagógico ou aula livre.



objetivos e ações intencionalmente planejadas, seu poder na relação pedagógica cresce exponencialmente (Abed, 2016).

O jogo, além de ser uma ferramenta lúdica, simula situações do contexto da vida cotidiana, assim como evidencia as habilidades cognitivas que estão interligadas às habilidades socioemocionais. No contexto do jogo com as regras, contribui para os processos internos e externos intensos, quando vivenciados, manifestam-se e determinam a forma como jogamos. Com isso, oferece suporte na mediação do professor no funcionamento da ação de cada aluno, ajudando a se conhecer, compreender como se posicionar em relação ao jogo, ao outro e à vida.

A dor de perder, a excitação da vitória; o desejo de "arrasar o adversário", o medo de ser destruído por ele; as angústias, as dúvidas, as frustrações, os conflitos... tudo é vivido no jogo e através do jogo de forma muito séria! E ao mesmo tempo a "folga" garante a segurança de se poder passar por todas as vivências de confronto de forma amplamente aceita: faz parte do jogo! Acerto e erro, ganhar e perder, sentir coisas, competir: jogar é tudo isso (Abed, 2014).

A EF tem muito a contribuir com o desenvolvimento das CS, desde que a intencionalidade em fomentar tais aspectos nos estudantes seja adicionada. Os objetos de estudo do componente curricular, por sua vez, favorecem o debate acerca destas habilidades, e é na quadra da escola onde há socialização, emoções geradas pelas interações dos estudantes, e conflitos oriundos de jogos, brincadeiras, esportes, danças e lutas. Contudo, pouco vem sendo feito durante as aulas para que haja um espaço de debate sobre as relações interpessoais, o afeto, o autocuidado e o impacto delas na vida dos estudantes.

Para mudar essa realidade, deve-se começar do micro, no *chão da quadra*, mudando a percepção que os estudantes possuem da EF, quebrando a cultura do desinvestimento pedagógico, elaborando atividades que contribuam com o desenvolvimento pleno desses estudantes, e ensinando habilidades para a vida por meio dos esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, jogos e brincadeiras. Um dos pilares da mudança tem sido pautado no ajuste da visão das equipes pedagógicas para que estejam consoantes à real importância do componente



curricular, de modo a facilitar a atuação dos professores no sentido de ter uma gestão que apoie e compreenda o trabalho que é realizado. Porém, para isso, além de cumprir com todas as atribuições que se esperam de um docente, é mister participar ativamente das decisões, reuniões, eventos e projetos da unidade escolar. O professor de EF precisa estar a par das demandas da comunidade e ajustar suas aulas a essa realidade, com o intuito de fortalecer a formação integral dos estudantes por meio da cultura corporal do movimento.

Acredita-se que a valorização do componente curricular EF poderá acontecer caso haja o esclarecimento de que ela contribui para a formação integral dos estudantes, assim como todos os outros componentes curriculares. Sabe-se que a prática de esportes coletivos ou individuais promovem o desenvolvimento dos praticantes, além da sua forma física, o desempenho cognitivo e emocional. É por meio das práticas corporais que se pode vivenciar CS como liderança, trabalho em equipe, persistência e determinação, entre outras, tão importantes e necessárias para a formação dos indivíduos como cidadãos (Cronin, 2022).

Alguns estudiosos já demonstraram interesse pelo desenvolvimento dessas habilidades no esporte, principalmente em jovens (por exemplo, Goudas, 2010; Holt, Sehn, Spence, Newton e Ball, 2012; Jenny e Rhodes, 2017). Concluiu-se que, por meio da intencionalidade e do diálogo consegue-se desenvolvê-las e transportá-las para além dos momentos esportivos. As CS, então, devem ser transferíveis entre os domínios da vida como, por exemplo, trabalho escolar, vida doméstica e relacionamentos (Ciampolini et al, 2020).

O termo utilizado nestes estudos é *Life skills*, cuja tradução para o português é “habilidades para a vida”, definidas como “habilidades funcionais que os indivíduos desenvolvem em um contexto (como casa, escola, esporte, comunidade, local de trabalho) e que também são usadas de forma eficaz em outros contextos além daquele em que foram aprendidos” (Williams et al., 2020). Alguns exemplos de habilidades para a vida são: liderança, resolução de problemas, gerenciamento de tempo e habilidades de comunicação (Cronin, 2022).



Pode-se observar uma semelhança entre as habilidades para a vida e as CS, de modo que estas últimas auxiliam na autogestão, regulação emocional e socialização.

Estes estudos já visualizavam o potencial da EF em desenvolver estes aspectos por meio das práticas corporais, porém, eles estão, em sua maioria, ambientados em modalidades esportivas e competições, mas não na área escolar, onde acredita-se que um número maior de jovens será atingido, já que todos têm o direito à educação básica. Sendo a EFE um componente curricular obrigatório nas etapas dos Ensinos Fundamental e Médio, e considerando que ainda há questionamentos sobre a sua importância nessas etapas, deve-se argumentar que essa disciplina prepara os indivíduos para a vida em sociedade, e não só para conhecer e vivenciar modalidades esportivas dentro da quadra da escola, portanto, desenvolver tais habilidades nestes estudantes é contribuir para uma sociedade mais justa e democrática pela via da conscientização socioemocional.

### **3. JUSTIFICATIVA**

Diante do exposto, para que a EFE seja valorizada como componente curricular obrigatório da Educação Básica, assegurada por lei, é preciso considerar a formação integral e promover uma aprendizagem que contemple habilidades para a vida dos estudantes por meio das CS. Cabe retomar que as CS já estão contempladas na BNCC (Brasil, 2018) e no Currículo Paulista (São Paulo, 2020), dentro do componente curricular Projeto de Vida, nos ensinos fundamental e médio.

Sendo assim, o presente projeto de pesquisa investigou, a partir da perspectiva do estudante, o desenvolvimento das CS relacionados aos objetos de estudo Esportes de Invasão nas aulas de EFE, bem como tentar responder a algumas questões como: Como os estudantes lidam com as emoções geradas nas aulas de EFE? As atividades propostas potencializam as CS sugeridas?

A proposta é colaborar para uma EF que aproxime o desenvolvimento físico, do cognitivo e do emocional, para que os estudantes tenham acesso a uma formação global que, por sua vez, os enxergue como seres completos, pertencentes



a uma faixa etária na qual se necessita de assistência para lidar com todas as transformações que ocorrem em seu corpo e em sua mente. E que o papel do docente é muito mais que só repassar a cultura corporal do movimento, mas preparar esses alunos para viverem bem em sociedade.

#### **4. OBJETIVO GERAL**

- Desenvolver e avaliar uma sequência didática para as aulas de educação física que estimule as competências socioemocionais.

##### 4.1 - Objetivos específicos

- Incentivar a conscientização do uso das competências socioemocionais nas aulas de Educação Física, de forma a promover o seu aperfeiçoamento.
- Criar atividades e estratégias que estimulem o estudante de forma global, considerando aspectos cognitivos, emocionais, sociais e físicos.
- Analisar a sequência didática proposta visando a melhoria das competências socioemocionais de acordo com a perspectiva dos estudantes.

#### **5. PERCURSO INVESTIGATIVO - METODOLOGIA**

##### 5.1 - Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada no município de Arujá, estado de São Paulo, pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Jacareí, sendo esta Diretoria Regional composta por 54 escolas públicas e 84 escolas particulares distribuídas por 6 municípios.

Para realização desta pesquisa, a Diretoria de Ensino e a Direção da Unidade Escolar foram informadas acerca dos objetivos e metodologia, e autorizaram a realização da pesquisa (Anexo 1).



## 5.2 - Aspectos éticos

A pesquisa, com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 72919023.1.0000.5402 (Anexo 2), foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Campus Presidente Prudente, parecer número 6.595.466.

Após a aprovação do Comitê de Ética, Diretoria de Ensino e Direção Escolar, o projeto de pesquisa foi apresentado aos responsáveis em uma reunião na unidade escolar e posteriormente foi enviado uma carta por meio dos estudantes, juntamente com o TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 3) para assinatura.

Aos participantes da referida pesquisa garantiu-se total liberdade de participação, podendo estes desistir ou solicitar a sua retirada do estudo, a qualquer momento sem qualquer prejuízo. Foi assegurado também o respeito à sua integridade, ocorrendo a preservação dos dados que poderiam de alguma forma identificá-los, garantindo-lhes especialmente, privacidade, sigilo e confidencialidade. Durante uma aula foi feita uma leitura compartilhada do Termo de Assentimento (Anexo 4) onde os estudantes puderam se inteirar de seus direitos e deveres dentro da pesquisa

## 5.3 - Participantes

A pesquisa foi realizada numa Unidade Escolar da Rede Pública Estadual de São Paulo, EE Ana Maria de Carvalho Pereira, pertencente à Diretoria de Ensino da região de Jacareí, que atende 675 estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1ª a 3ª série). O presente estudo foi realizado com os estudantes, de ambos os sexos, matriculados no Ensino Fundamental, especificamente no 9º ano, totalizando 50 estudantes. Especificamente foram escolhidos os estudantes dos 9º ano A, B e C, pois são as turmas em que ministro as aulas.



A pesquisa aconteceu em quatro etapas:

- (1) Perfil das turmas;
- (2) Planejamento das aulas;
- (3) Intervenção (aplicação das aulas);
- (4) Avaliação das atividades.

#### 5.4 - Perfil das turmas

Nessa etapa, foram traçados o perfil do estudante e a caracterização da turma, considerando o nível de compreensão sobre as CS. A professora pesquisadora realizou uma aula expositiva sobre o conceito de cada CS e abriu espaço para os estudantes sanarem possíveis dúvidas.

Para a aula de apresentação da CS, foi elaborada uma apresentação de slides com os conceitos, exemplos e classificação conforme a organização adotada pelo IAS. Realizou-se uma leitura compartilhada deste material, e os alunos citaram exemplos de momentos ou situações nas aulas de EF em que as CS estão sendo desenvolvidas.

Em seguida, os alunos receberam orientação quanto ao preenchimento correto das rubricas e preencheram a uma autoavaliação socioemocional inicial denominada de AV1 (Anexo 5), que já vem sendo utilizada na rede de ensino do estado de São Paulo durante as aulas do componente Projeto de Vida, e que tem como objetivo mapear as CS dos estudantes e avaliar os aspectos que necessitam de intervenções.

Ao final da sequência didática, os alunos serão submetidos à mesma autoavaliação socioemocional, denominada de AV2, e então os dados serão comparados. Para responder ao formulário, os estudantes utilizaram tablets/notebooks e a rede de Wifi disponibilizada pela escola. O formulário pode ser acessado por meio do link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd3UI78fi-7Q8QWw6Cc4GfbNAQTW2PD00zkX3QPq5iMIPxPuQ/viewform>



## 5.5 - Planejamento das aulas - intervenção

Após o levantamento do perfil da turma, foi realizado o planejamento da sequência didática com a elaboração do plano de aula detalhado de cada aula que integrou a intervenção.

Ao todo são doze aulas, divididas em cinco blocos, cada bloco compreendendo uma MC e duas CS a serem trabalhadas. O objeto de estudo que será associado ao desenvolvimento das CS serão os esportes de invasão, que no nono ano do ensino fundamental aparecem em destaque nas habilidades propostas pela BNCC.

### 5.5.1- BLOCO 1: Autogestão

**Aulas 1, 2, 3 e 4** - Neste bloco serão desenvolvidas a MC autogestão, e as CS foco e organização.

#### Considerações

A MC **Autogestão** está relacionada à capacidade de persistir, de comprometer-se com responsabilidade e de se organizar para gerenciar compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a própria vida ou a serem cumpridos no dia a dia.

A CS **Foco** é uma atenção seletiva, que permite escolher uma entre várias atividades, à qual deve-se destinar toda a energia, enquanto a CS **Organização** é a utilização eficiente dos recursos que se possuem, de modo a usar o tempo disponível da melhor forma possível, a fim de se realizar uma tarefa.

#### Objetivo:

O objetivo deste bloco de aulas é que os estudantes se organizem de modo que cada integrante fique responsável por uma tarefa da pesquisa e juntos consigam apresentar para toda a turma os resultados encontrados.

#### Habilidade:

(EF09EF04) Identificar os elementos técnicos ou técnico-táticos individuais, combinações táticas, sistemas de jogo e regras das modalidades esportivas



praticadas, bem como diferenciar as modalidades esportivas com base nos critérios da lógica interna das categorias de esporte: rede/parede, campo e taco, invasão e combate.

Atividades:

Na primeira aula, foram apresentadas aos estudantes as CS propostas neste bloco de aulas. Era importante que todos se recordassem do conceito das CS para que houvesse intencionalidade em desenvolvê-las durante as atividades.

Na sala de aula, houve uma análise do conhecimento prévio dos estudantes sobre a classificação dos esportes de acordo com as suas características, com foco nos esportes de invasão. Foram abordadas questões sobre como é a classificação dos esportes coletivos e individuais, quais as semelhanças e diferenças entre as modalidades, etc. Em seguida, uma enquete foi realizada com a turma para identificar os esportes de invasão conhecidos, já praticados ou assistidos.

Na segunda aula, os alunos foram organizados em grupos para fazer uma pesquisa, no laboratório de informática, sobre as características, principais regras, técnica e táticas das modalidades que não foram citadas na enquete. Os estudantes tiveram autonomia para se organizarem em grupos de acordo com seus relacionamentos próximos e as modalidades foram distribuídas para cada grupo por meio de sorteio. Escreveu-se o nome das modalidades escolhidas anteriormente em pedaços de papéis, que foram dobrados e misturados dentro de um recipiente. Cada aluno representante retirou um papel para definir a modalidade que seria alvo da pesquisa de cada grupo.

A aula teórica no componente curricular EF é, por diversas vezes, criticada pelos estudantes, eles se mostram descontentes, reclamam e querem realizar as atividades rapidamente para utilizar o tempo que sobra da aula na quadra. Todo este movimento é trabalhoso, requer paciência e pode desanimar o docente, mas é uma etapa que precisa ser concluída para que os estudantes utilizem as CS propostas. Algumas vezes é necessário negociar com os estudantes para que as tarefas sejam realizadas de maneira comprometida e eficiente. Geralmente, uso um jogo ou atividade que eles gostam bastante como recompensa por um trabalho de pesquisa bem elaborado. Os



estudantes ficam mais motivados a desenvolver uma boa atividade teórica sabendo que terão a atividade prática depois.

Nas duas aulas subsequentes, os grupos apresentaram para os colegas da turma os resultados da pesquisa e a vivência prática que elaboraram para que os colegas vivenciem a modalidade, experimentando movimentos através de mini jogos.

Ao final das socializações, em roda de conversa na quadra, os estudantes foram estimulados a compartilhar suas impressões sobre a atividade, as situações em que ficou evidente as CS propostas e receberam orientação para o preenchimento do formulário online.

Formulário de avaliação:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd5eqR1I5kv1oUq5vRXhPf9yQ5BMeF1dxgi8fpJDYprnRzFVw/viewform>

#### 5.5.2- BLOCO 2: Abertura ao novo

**Aulas 5 e 6** - Neste bloco serão desenvolvidas a MC abertura ao novo, e as CS imaginação criativa e curiosidade para aprender.

Considerações

**MC Abertura ao novo** - É estar disponível para conhecer novas ideias, olhando para o desconhecido e buscando o que é diferente daquilo a que se está acostumado.

**CS Imagem criativa** é gerar ideias novas e interessantes, criando formas de fazer e pensar sobre as coisas por meio da tentativa e erro, fazendo ajustes quando necessário, aprendendo com as falhas, combinando conhecimentos e ideias. A **CS Curiosidade para aprender** é a paixão pela aprendizagem e exploração intelectual, relacionada também à investigação, à pesquisa, ao pensamento crítico e à resolução de problemas.



Objetivo:

O objetivo desse bloco de aulas é que os estudantes utilizem as CS propostas para criar alternativas para que seja possível praticar o esporte de invasão *Lacrosse* na escola, sem espaço e materiais específicos da modalidade.

Habilidade:

(EF09EF02) Praticar um ou mais esportes de rede/parede, campo e taco, invasão e combate oferecidos pela escola, usando habilidades técnico-táticas básicas.

Atividades:

No início da aula, a professora irá apresentar aos estudantes as CS que serão desenvolvidas neste bloco de aulas. É importante que todos relembrem o conceito das CS para que haja intencionalidade em desenvolvê-las durante as atividades.

Os estudantes terão sido orientados previamente a se reunir em trios para confeccionar com materiais alternativos ou recicláveis como garrafas pet, papelão e isopor, para confeccionar e trazer para a aula o *Stick*, taco utilizado na prática do *Lacrosse*, que possui uma rede na ponta. Os jogadores usam a cabeça do taco de lacrosse para carregar, passar, pegar e atirar a bola para o gol. Os tacos serão distribuídos e compartilhados para que todos vivenciem a modalidade.

Em seguida, haverá a prática do jogo com os implementos produzidos. Os alunos foram divididos em times e simularam uma partida de *lacrosse* na quadra. O *lacrosse* é um esporte coletivo por isso, a estratégia é fundamental.. O principal objetivo é simples: fazer com que a bola atravesse as traves do adversário, caracterizando o gol. O espaço do jogo e a bola serão adaptados, e para que a atividade seja mais dinâmica, o tempo das partidas será reduzido. As regras serão combinadas de acordo com a turma antes das partidas.

Após a prática, os alunos serão organizados em roda para fazer reflexões sobre a atividade, as dificuldades para criar os implementos e compartilhar com os colegas as ideias e soluções encontradas por eles. Por fim, refletirão sobre a experiência de praticar o esporte *lacrosse*, de modo a adaptar o taco e o espaço.



Formulário de avaliação:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfH1WqLWnbM3gtR6uksyBLGAqr-4UX4dEKTv6\\_mE5iYS4M8bQ/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfH1WqLWnbM3gtR6uksyBLGAqr-4UX4dEKTv6_mE5iYS4M8bQ/viewform)

### 5.5.3- BLOCO 3: Engajamento com os outros

**Aulas 7 e 8** - Neste bloco serão desenvolvidos a MC Engajamento com os outros e as CS Iniciativa social e Entusiasmo.

Considerações:

A MC **Engajamento com os outros** diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais e ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas.

A CS **Iniciativa social** é a habilidade de aproximar-se dos outros e relacionar-se com eles. Envolve iniciar, manter e apreciar o contato social. O **Entusiasmo** refere-se ao envolvimento com as situações do dia a dia e com os outros de forma positiva, alegre e afirmativa.

Objetivo:

O objetivo desse bloco de aulas é estreitar as relações entre os estudantes por meio da prática de um jogo que estimula o trabalho colaborativo, comunicação e toque físico.

Habilidade:

(EF09EF03) Formular e utilizar estratégias para solucionar os desafios técnicos e táticos, tanto nos esportes de campo e taco, rede/parede, invasão e combate como nas modalidades esportivas escolhidas para praticar de forma específica.



Atividades:

No início da aula, a professora irá apresentar aos estudantes as CS que serão desenvolvidas neste bloco de aulas. É importante que todos relembrem o conceito das CS para que haja intencionalidade em desenvolvê-las durante as atividades.

Após, será feito um *brainstorm* (chuva de ideias) com a palavra “estratégia” para levantar o conhecimento prévio da turma sobre as táticas de jogo. Haverá um diálogo sobre a importância da coletividade e do uso de estratégias e táticas para cumprir os objetivos dos esportes de invasão. Em seguida, serão sorteados os times para que, na segunda aula, os grupos possam praticar o jogo “Rouba-bandeira invertido” e experimentar traçar táticas e estratégias na prática e em grupos para alcançar o objetivo. Este jogo se assemelha à lógica interna dos esportes de invasão, com os times atacando e defendendo ao mesmo tempo. Sendo assim, terão que traçar estratégias ofensivas e defensivas, distribuindo funções a todos os jogadores da equipe.

No jogo rouba-bandeira- invertido é necessário atravessar o campo adversário carregando sua bandeira sem ser tocado pelos integrantes do outro time. Caso isso aconteça, ele precisará ser resgatado pelos seus companheiros e ficará livre para voltar ao seu campo ao ser tocado por um deles. Ao invés de resgatar a bandeira no campo adversário e trazê-la para o seu campo, como acontece no jogo rouba-bandeira tradicional, os estudantes terão que atravessar e fincar sua bandeira no campo adversário.

Após a prática, os alunos serão organizados em roda para fazer reflexões sobre a atividade, falar sobre as dificuldades encontradas, as estratégias para atingir o objetivo, as atitudes e o engajamento na atividade proposta, e por fim, discutirão sobre a importância do trabalho em equipe, das tomadas de decisão e da interação com os colegas.

Formulário de avaliação:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe7PzEEo51gC8K0VLI4pOhtiGjzp7jhUJ0-5Cj\\_Thz\\_3\\_WvMw/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe7PzEEo51gC8K0VLI4pOhtiGjzp7jhUJ0-5Cj_Thz_3_WvMw/viewform)



#### 5.5.4- BLOCO 4: Resiliência emocional

**Aulas 9 e 10** - Neste bloco serão desenvolvidas a MC Resiliência Emocional e as CS Tolerância à frustração e Autoconfiança.

Considerações:

A MC **Resiliência emocional** está relacionada à capacidade de lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas.

A CS **Tolerância à frustração** está ligada à capacidade de desenvolver estratégias eficazes para regular a raiva ou a irritação e manter a tranquilidade, o equilíbrio e a serenidade diante das situações que podem trazer frustrações. A CS **Autoconfiança** refere-se a acreditar em si mesmo e a seguir adiante, mesmo quando as coisas parecem difíceis ou não estão indo tão bem. Quando as pessoas se valorizam e se sentem realizadas, são capazes de pensar de forma mais realista frente aos seus desafios. Assim, acabam por ajudar a fazer as coisas acontecerem.

Objetivo:

O objetivo desse bloco de aulas é despertar emoções e sentimentos por meio da competição, de forma que a regulação dessas emoções interfere nas ações do jogo e podem determinar os vencedores.

Habilidade:

(EF09EF01) Experimentar diferentes papéis (jogador, árbitro e técnico) e fruir os esportes de rede/parede, campo e taco, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

Atividades:

Para iniciar, a professora irá apresentar aos estudantes as CS que serão desenvolvidas neste bloco de aulas. É importante que todos relembrem o conceito das CS para que haja intencionalidade em desenvolvê-las durante as atividades. Após este diálogo, haverá uma enquete para a escolha da modalidade esportiva que



será praticada na aula. Feito a escolha, os estudantes irão relembrar as características principais deste esporte e regras principais.

Após esta etapa, os alunos terão de organizar um mini torneio deste esporte na aula. As equipes e a arbitragem serão definidas pelos próprios estudantes, assim como as leis do jogo e o tempo de cada partida. É importante ressaltar que haverá uma premiação para os vencedores. O prêmio será uma quantidade de pirulitos suficiente para se dividir com toda a turma, de modo que ficará a cargo da equipe vencedora se fará a divisão do prêmio com a outra equipe ou não.

Durante as partidas, é importante relembrar as CS propostas neste bloco de aulas, assim como as habilidades que foram desenvolvidas ao longo da sequência didática, como a estratégia e tática de jogo, função de cada jogador em quadra, de modo que cada time se organize em busca de atingir o objetivo do jogo e a vitória.

Após a prática, organizar uma roda de conversa para expor as impressões sobre a atividade, os desafios encontrados, as emoções e os sentimentos suscitados relacionar com as CS propostas na atividade e por fim, discutir sobre a atitude da equipe vencedora em dividir ou não o prêmio com a outra equipe e com a arbitragem.

Formulário de avaliação:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe5oqznK-CNeAYGVJtz4M1PbClxASiJchKhN23mi3gtQLnahA/viewform>

#### 5.5.5- BLOCO 5: Amabilidade

**Aulas 11 e 12** - Neste bloco serão desenvolvidos a MC Amabilidade e as CS Empatia e Respeito.

Considerações

A MC **Amabilidade** é a capacidade de se interessar e de compreender as outras pessoas, colocando-se no lugar delas, confiando, respeitando-as e tratando-as com afeto e responsabilidade.



A CS **Empatia** consiste em colocar-se no lugar do outro, oferecendo a ele apoio e considerando suas necessidades e sentimentos. A CS **Respeito** é aceitar, compreender e acolher sentimentos, desejos, direitos, crenças e tradições alheias.

Objetivo:

O objetivo desse bloco de aulas é vivenciar um esporte adaptado para deficientes, colocando-se no lugar do outro e refletindo sobre as dificuldades encontradas por estas pessoas.

Habilidades:

(EF09EF05) Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam.

Atividades:

Para iniciar a professora irá apresentar aos estudantes as CS que serão desenvolvidas neste bloco de aulas. É importante que todos relembrem o conceito das CS para que haja intencionalidade em desenvolvê-las durante as atividades. Após, haverá um diálogo sobre os benefícios dos esportes adaptados para pessoas com deficiência e as características do Futebol de cegos, modalidade esportiva para deficientes visuais.

Na segunda aula haverá a prática do jogo, os alunos serão vendados e a bola de futsal será encapada com sacolas plásticas, para emitir sons e assim ser facilmente encontrada por meio da audição. Para que isso aconteça, os alunos serão orientados a permanecer em silêncio durante toda a atividade. A princípio, os estudantes vendados, vivenciarão a condução da bola, para isso, pedaços de barbante, corda ou elástico serão amarrados de um lado a outro da quadra por toda sua extensão, para que sirvam de guias. A quadra se tornará um espaço semelhante a uma mesa de pebolim, e os estudantes estarão em duplas, um com venda conduzindo a bola e guiando-se por meio das cordas, e o outro sem venda, auxiliando o primeiro. Depois invertem-se esses papéis, para que todos possam vivenciar a experiência. Após os exercícios de condução e domínio de bola, os estudantes serão divididos em times e



serão posicionados cada um em uma área da quadra, limitada pelas cordas, para que não haja choque entre eles. O tempo das partidas será reduzido para que todos possam vivenciar o jogo.

Após a prática, os alunos se organizarão em roda para socializar as impressões sobre a atividade, as dificuldades encontradas, as estratégias de comunicação para atingir o objetivo, as atitudes e o engajamento na atividade proposta, e por fim, discutirão sobre a deficiência física e sua relação com o esporte e a mídia.

Formulário de avaliação:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnerPDUf\\_ed7DRg3KVz2p7XoK-ougW3xLp0Q2yDRvZysx5vg/viewform](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfnerPDUf_ed7DRg3KVz2p7XoK-ougW3xLp0Q2yDRvZysx5vg/viewform)

#### 5.6 - Avaliação das atividades

Ao final de cada bloco de aulas, foi disponibilizado aos estudantes, por meio de grupos de mídia de comunicação, um formulário eletrônico (Anexo 6) com questões relativas à percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento das CS propostas, as emoções geradas durante as atividades e se foram agradáveis ou não. Ao final da sequência didática ( 12 aulas ), preencherão novamente a autoavaliação socioemocional (Anexo 5) para fins de comparações (AV1 x AV2).

#### 5.7 - Procedimentos para a análise de dados

Os dados obtidos, por meio dos formulários eletrônicos, foram inseridos e tabulados em um editor de planilhas (Microsoft Excel) e apresentados em tabelas e gráficos para análises e comparações.

Estatísticas descritivas foram utilizadas para a caracterização da amostra nos degraus na AV1 e AV2. O teste de Shapiro-wilk foi empregado para verificar a normalidade dos dados. A análise inferencial foi realizada através do teste de Wilcoxon para amostras não paramétricas. A significância foi estabelecida em  $p < 0,05$  e os dados foram analisados utilizando o programa IBM SPSS versão 28.



### 5.8 - Produto educacional

Foi desenvolvida a unidade didática “**Ensinando Jogos de invasão e competências socioemocionais**”, que detalha as atividades aplicadas durante a fase de intervenção da pesquisa e as possibilidades de conscientização e aprimoramento das competências socioemocionais na Educação Física Escolar.

## 6. RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

### 6.1 - Perfil dos participantes - caracterização da turma

Participaram da pesquisa 50 alunos, matriculados no 9º ano A, B e C da Escola Estadual Ana Maria de Carvalho Pereira, município de Arujá-SP, dos quais 30 do sexo feminino (60%) e 20 do sexo masculino (40%) com idade média de 14,03 anos.

Tabela 1 - Sexo e idade dos participantes da pesquisa

<b>Participantes</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Média Idade (anos)</b>
Feminino	30	60	13,8
Masculino	20	40	14,2
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>13,9</b>

### 6.2 - Aula expositiva sobre as competências socioemocionais e preenchimento da autoavaliação socioemocional (AV1)

A intervenção foi iniciada com uma aula sobre as CS com o objetivo de apresentar às turmas os conceitos e exemplificar as ações efetivas para o desenvolvimento socioemocional associadas aos objetos de estudo da EFE.



Concomitantemente à leitura compartilhada do material elaborado (Anexo 7), os estudantes foram questionados quanto aos momentos em que as CS são determinantes nos jogos, brincadeiras e esportes, e muitos exemplos surgiram, tais como: não desistir quando há uma derrota (tolerância à frustração, persistência, autoconfiança), usar estratégias para vencer (organização, foco, determinação), respeitar as regras e o adversário (respeito, empatia, responsabilidade). Utilizar estes exemplos que fazem parte do dia a dia das aulas de EF facilitou a compreensão dos estudantes quanto às CS e atribuiu importância ao seu aprimoramento.

Para medir a percepção dos estudantes quanto ao desenvolvimento das CS foi utilizado a ferramenta de autoavaliação socioemocional por meio de rúbricas. Os participantes responderam às questões relacionadas ao seu nível de desenvolvimento atual das CS classificando-as em degraus, onde o degrau 1 representa um nível mais baixo de desenvolvimento, até o degrau 4 que representa o nível mais alto de desenvolvimento.

A AV1 foi respondida na escola, durante o horário da aula de Educação Física e com a presença da professora pesquisadora. O formulário, disponibilizado aos alunos por meio de um *link*, foi lido e explicado para todos. Durante o preenchimento,, além da leitura, sanaram-se as dúvidas que surgiram.

O objetivo da AV1 foi que, ao final da sequência didática, uma nova autoavaliação socioemocional (AV2) será aplicada para que possam se comparar os resultados obtidos quanto a percepção dos estudantes ao desenvolvimento das CS, porquanto espera-se que os estudantes utilizem as CS sugeridas nas aulas e avaliem as respectivas em degraus mais altos. Os resultados da AV1 e AV2 serão apresentados na seção 6.6.

### 6.3 - Relato de experiência sobre a intervenção

Nesta seção, serão descritos o processo de intervenção, as observações feitas durante as aulas planejadas e os resultados dos formulários de avaliação preenchidos pelos alunos.



### 6.3.1 - BLOCO 1: Autogestão (CS foco e organização).

Nas duas primeiras aulas, foi realizada uma enquete para identificar os esportes de invasão menos conhecidos pelos estudantes. Os resultados foram: Futebol Americano, Rugby, Hóquei e Polo Aquático. Em seguida, os alunos foram organizados em grupos, e cada grupo sorteou uma das modalidades citadas para realizar uma pesquisa e uma vivência prática na quadra. Nesta etapa, os estudantes precisaram usar a CS organização para distribuir funções e tarefas, e a CS foco para realizar a pesquisa, considerando que a internet oferece várias distrações, como redes sociais e jogos online.

Ao iniciar a apresentação dos resultados da pesquisa e das vivências nas aulas seguintes, percebi a necessidade de algumas adaptações. A socialização das atividades desenvolvidas pelos alunos exigiu mais tempo do que o planejado. Inicialmente, houve dificuldades dos estudantes em compreender os jogos elaborados pelos grupos, o que atrasava o progresso da atividade e demandava várias explicações.

Foi necessário realizar uma intervenção e retomar as CS de organização e foco. Solicitei aos estudantes que relembassem as CS propostas: o grupo que estava apresentando deveria organizar melhor os resultados da pesquisa, e os colegas precisavam prestar atenção quando o grupo explicava a vivência. A partir desse momento, a atividade fluiu com mais facilidade. No entanto, duas aulas não foram suficientes para que todos os grupos se apresentassem, sendo necessário um total de seis aulas para concluir o Bloco 1.

No início de cada apresentação, o grupo explicava para a turma como funcionava o esporte de invasão pesquisado, incluindo o processo histórico, características, principais regras e dinâmica do jogo. Em seguida, apresentavam a vivência prática adaptada que haviam elaborado. A figura 2 ilustra o momento das apresentações das modalidades, destacando a importância de trabalhar o foco dos estudantes, evitando distrações e voltando a atenção para o grupo que estava socializando os resultados da pesquisa e a dinâmica do jogo a ser praticado pela turma.

Figura 2 - Socialização dos resultados da pesquisa em grupo



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os jogos e vivências das modalidades esportivas foram elaborados pelos estudantes, com minha ajuda para adaptar algumas regras, tornando os jogos mais seguros e dinâmicos. Durante a prática, o grupo responsável pela atividade desempenhava o papel de arbitragem, utilizando as competências socioemocionais (CS) de foco e organização para assegurar o cumprimento das regras. Por outro lado, o restante da turma, ao praticar o jogo, empregava as CS de foco e organização para trabalhar em equipe e atingir os objetivos do jogo.

Na figura 3, estão visíveis as adaptações feitas pelos estudantes para vivenciar o futebol americano na escola. Utilizou-se uma bola de basquete murcha para criar um formato ovalado. Em vez de derrubar o adversário com a posse de bola, foi permitido apenas um toque no ombro para interromper a jogada de ataque.

Figura 3 - Futebol americano adaptado



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Pode-se observar na figura 4, que o grupo confeccionou um taco de hóquei com cabo de vassoura, papelão e fita, e elaborou um exercício de condução utilizando o taco e uma bolinha de plástico.

Figura 4 - Taco de hóquei adaptado



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Outro grupo que foi sorteado para pesquisar sobre o hóquei, elaborou um jogo adaptado utilizando cabos de vassouras no lugar dos tacos e a bola de handebol, como pode-se observar na figura 5.

Figura 5 - Hóquei adaptado com cabos de vassoura



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A modalidade esportiva mais difícil de adaptar para a vivência na escola foi o polo aquático (Figura 6), já que a unidade escolar não dispõe de piscina. O grupo pensou em uma solução ao elaborar um jogo onde os jogadores são unidos em duplas pelas mãos, com a intenção de simular a resistência da água ao se deslocar e forçar a recepção e o arremesso da bola com apenas uma mão, regra específica da modalidade.

Figura 6 - Polo aquático em duplas



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Independentemente do jogo elaborado pelos estudantes, pode-se notar que as atividades cumpriram o seu papel no sentido de estimular a MC Autogestão proposta no Bloco 1. As CS organização e foco foram utilizadas no discorrer das aulas, tanto



na primeira etapa para realizar a pesquisa, quanto na segunda etapa para vivenciar a modalidade.

Vale ressaltar que outras CS foram estimuladas espontaneamente durante esta atividade, como por exemplo a CS curiosidade para aprender, pois os estudantes tiveram que aprender uma modalidade que não faz parte da cultura e é pouco praticada no nosso país, e a CS imaginação criativa quando eles tiveram que pensar em soluções para adaptar estas modalidades para a vivência na escola.

### 6.3.2 - BLOCO 2: Abertura ao novo (CS imaginação criativa e curiosidade para aprender).

A organização dessa atividade foi realizada com uma semana de antecedência, para que houvesse um planejamento dos materiais e o modo de construção do *stick* (taco de lacrosse). O *stick* precisava ser funcional, já que seria utilizado para a vivência do jogo Lacrosse. A primeira dificuldade encontrada foi com relação à formação dos trios, de modo que os alunos não conseguiram se organizar e eu tive que realizar uma intervenção para garantir que nenhum aluno ficasse sem grupo.

Os trios trouxeram os *sticks* prontos na aula seguinte. Primeiramente, cada trio explicou aos colegas como foi o processo de produção do *stick*, os materiais que utilizaram, as dificuldades e as soluções encontradas. Esta parte da aula foi importante para que houvesse uma reflexão sobre as CS, baseada na seguinte questão: nesta primeira etapa da atividade, houve a utilização das CS imaginação criativa e curiosidade para aprender? A resposta foi unânime quanto à necessidade de se utilizar as CS propostas. Na figura 7, podemos observar a variedade de materiais utilizados pelos estudantes para confeccionar os *sticks*.

Figura 7 - *sticks* de Lacrosse confeccionados pelos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A segunda dificuldade encontrada se deu a partir dos trios que não conseguiram confeccionar os *sticks*, ou dos estudantes que decidiram fazer sozinhos, abandonando os colegas que não demonstraram interesse em cumprir com a tarefa. Logo, a ausência de alguns *sticks* dificultaria a vivência do jogo lacrosse, pois faltaria equipamento para que todos jogassem.

Após as apresentações, os estudantes se dirigiram à quadra para a vivência do jogo e foram divididos em 3 times. Esclarecidas as regras do jogo, a primeira partida se deu início e os *sticks* começaram a ser testados, de forma que alguns não aguentaram e se desmontaram, enquanto outros quebraram. Tivemos que parar algumas vezes para que os estudantes realizassem ajustes nos *sticks*. Utilizamos fita adesiva e barbante para consertar.

Por ser uma modalidade culturalmente pouco praticada em nosso país, as habilidades específicas de lançar e recuperar a bola utilizando o *stick*, não são completamente dominadas pelos estudantes, de modo que todos apresentaram dificuldades no início. Na figura 8, pode-se observar os estudantes utilizando os *sticks* produzidos por eles.

Figura 8 - Vivência do jogo Lacrosse



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na segunda partida, os estudantes começaram a escolher os implementos mais eficientes. Com a intenção de ganhar a partida, eles distribuíram os equipamentos em melhor estado para os alunos que apresentavam maior habilidade. Como o time 3 havia assistido à primeira partida e observado as táticas do jogo, tiveram maior facilidade ao elaborar as táticas para efetuar os pontos.

Perto de finalizar a vivência, muitos *sticks* se encontravam destruídos ou desmontados, e como solução, os estudantes sugeriram utilizar cones no lugar dos *sticks*, embora eles não tenham gostado de utilizá-los, já que uma vez com a bola dentro do cone, se tornava difícil o time adversário interceptar ou recuperar a posse de bola. Na figura 9, pode-se observar os estudantes jogando uma partida com cones e *sticks*, percebe-se que estão mais parados e pouco atentos ao que está acontecendo, pois a partida ficou monótona.

Figura 9 - Adaptações no equipamento



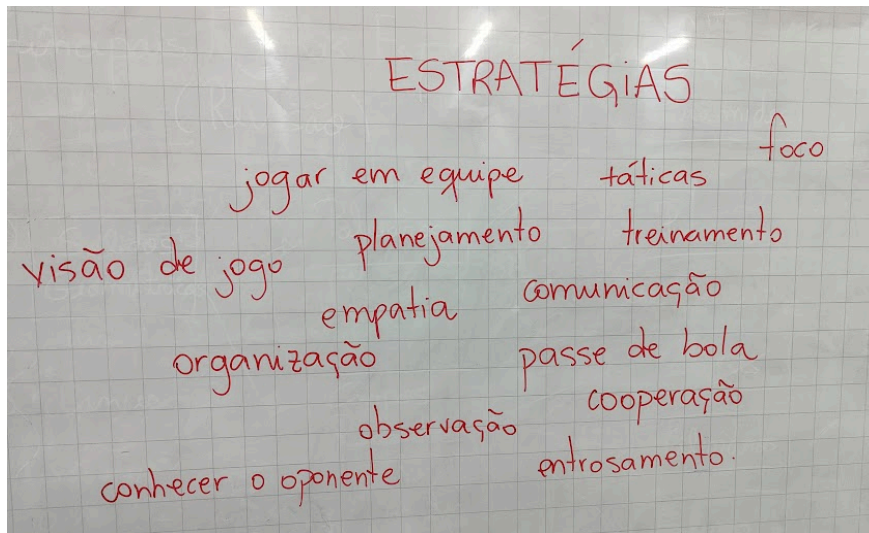
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Ao final da vivência, na roda de conversa, eles discutiram sobre os melhores *sticks* confeccionados, sobre a eficiência no jogo e as soluções encontradas por cada um para completar a vivência. Discutiram sobre o que teriam feito de forma diferente, principalmente na produção do implemento, pois perceberam que os equipamentos não estavam resistentes o suficiente para aguentar o jogo. Por fim, refletimos sobre a importância da utilização das CS para realizar a atividade. Chegamos à conclusão de que foi necessário utilizar a CS imaginação criativa para confeccionar os *sticks* de maneira que ficassem eficientes para o jogo e parecidos com os originais, e utilizou-se a CS curiosidade para aprender as habilidades motoras específicas de lançar, carregar e recuperar a bola utilizando o *stick*.

### 6.3.3 - BLOCO 3: Engajamento com os outros (CS Iniciativa social e entusiasmo).

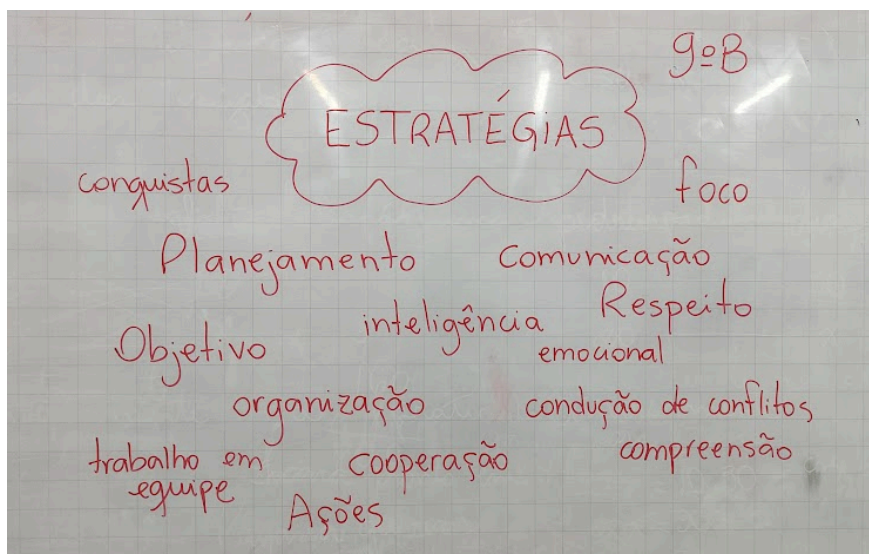
A atividade foi iniciada na sala de aula com o *Brainstorm* (chuva de ideias) com a palavra “estratégia”, escrita no quadro branco. A princípio, os estudantes tiveram dificuldades em encontrar palavras que se associassem ao conceito de estratégia. Sugeriu, então, que relacionassem com os esportes de invasão e com as vivências das aulas anteriores. Pode-se observar o resultado nas figuras 10, 11 e 12.

Figura 10 - *Brainstorm 9ºA*



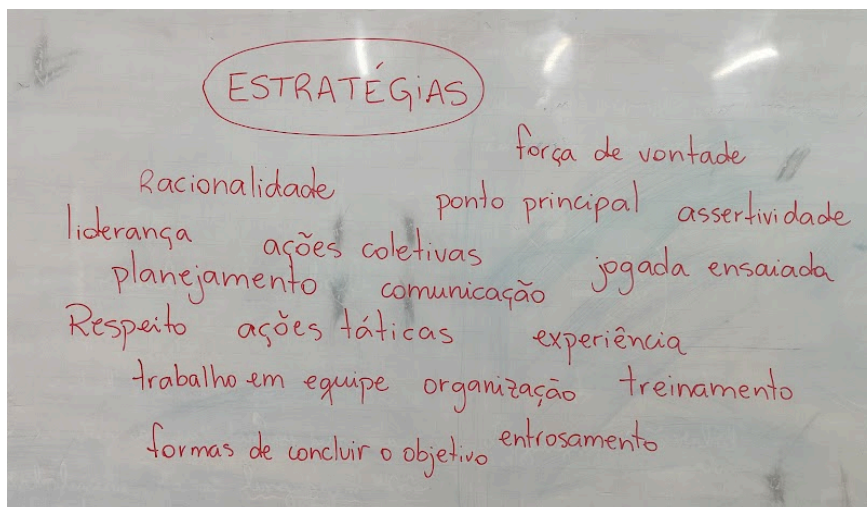
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 11 - *Brainstorm 9ºB*



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 12 - *Brainstorm 9°C*



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir das palavras no quadro, questionei-os sobre os esportes coletivos e as táticas para se atingir o objetivo (marcar pontos, realizar a cesta, fazer o gol). O jogo escolhido para a atividade deste bloco de aulas, o “rouba bandeira invertido”, exige uma estratégia ofensiva e defensiva, pois o ataque e a defesa acontecem simultaneamente, sendo necessário ter em quadra jogadores com funções e posicionamentos bem definidos. Expliquei as regras e o objetivo do jogo, enfatizando as CS iniciativa social e entusiasmo, pois eles teriam que desempenhar um trabalho colaborativo e motivar uns aos outros.

Já na quadra, a turma foi dividida em 3 equipes: azul, verde e amarela. Determinou-se um tempo para que as equipes se reunissem e conversassem sobre as estratégias que seriam utilizadas no jogo e definissem a função e a posição de cada jogador. Pode-se observar, na figura 13, este momento da atividade.

Figura 13 - Momento de definir a estratégia



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em seguida, iniciamos o jogo. Duas equipes se enfrentaram e a terceira ficou a observar e auxiliar na arbitragem. Foi necessário fazer algumas pausas para que as equipes retomassem seus posicionamentos e a tática estabelecida. Alguns alunos solicitaram mais tempo para conversar com a equipe, já que parte do que haviam planejado se distanciou da ideia original e por isso sentiram a necessidade de se organizar, inclusive, às vezes solicitaram mais tempo durante a partida para se reunirem. Na figura 14, pode-se observar o posicionamento estratégico dos estudantes na quadra para defender sua zona e avançar na zona adversária.

Figura 14 - Vivência do jogo Rouba bandeira invertido



Fonte: Elaborado pela autora (2024)



Pude perceber o engajamento da maioria dos estudantes para cumprir o que havia sido combinado na equipe. Como em todo novo jogo, eles demoraram a encaixar as regras e a estratégia, sendo que a equipe que ficou de fora na primeira partida teve mais facilidade para jogar, pois observou as falhas e as ações bem sucedidas de seus colegas.

Por ser um jogo que não utiliza bola, houve uma expressiva adesão dos estudantes à atividade, em algumas turmas atingindo 100%, o que demonstra que a CS entusiasmo estava sendo afluída. Na roda de conversa, questionei-os sobre isso, e nas respostas surgiram afirmações sobre ter sido mais fácil, pois não requeria muita habilidade para jogar, ou sobre todos terem tido uma função e participação, o que geralmente não acontece nos jogos com bola, pois os mais habilidosos dominam e não compartilham, de forma a realizar mais jogadas individuais.

Quanto à CS iniciativa social, foi mais fácil compreender sua utilização por parte dos estudantes, porquanto eles apontaram o momento da troca de informações antes do início do jogo, pois tiveram que conversar entre si, expor suas ideias, ouvir as ideias dos colegas, estabelecer um consenso sobre a estratégia e definir as funções e posicionamentos de cada um dentro da quadra para se atingir o objetivo.

#### 6.3.4 - BLOCO 4: Resiliência emocional (CS Tolerância à frustração e autoconfiança).

Neste bloco de aulas, cada turma organizou um mini-torneio. Primeiramente, definiu-se uma modalidade de esporte de invasão por meio de votos. Com uma semana de antecedência, na sala de aula, perguntei aos alunos quais modalidades eles preferiam jogar, de forma que as respostas dadas foram colocadas no quadro branco. Uma vez definidas as opções, cada estudante pode votar em uma modalidade. As figuras 15, 16 e 17 apresentam as modalidades escolhidas por cada turma.

Figura 15 - 9ªA Futsal



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 16 - 9ªB Futsal



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 17 - 9°C Handebol



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Definidas as modalidades e as regras do mini-torneio, os estudantes foram divididos em quatro equipes, sendo três equipes competidoras e uma de arbitragem, esta última foi composta pelos estudantes que se voluntariaram. Para organizar as equipes competidoras, foram definidos três estudantes como goleiros e a partir daí, cada goleiro escolheu sua equipe, um colega por vez. Para equilibrar, os times tinham que possuir o mesmo número de estudantes do sexo feminino e masculino.

Cada equipe escolheu seu nome e um estudante para desempenhar o papel de capitão. Orientei-os a utilizarem as aprendizagens táticas adquiridas no bloco anterior para definirem as posições e funções dos jogadores, assim como a estratégia.

Na aula seguinte, antes de iniciar as partidas, relembramos as CS propostas para o bloco de aulas. Questionei-os sobre os conceitos de resiliência emocional, tolerância à frustração e autoconfiança, e como estavam relacionados em uma competição esportiva. Refletimos sobre a importância de regular as emoções durante a partida para não prejudicar o desempenho e sobre a necessidade de persistir com confiança, mesmo após uma derrota.

Na quadra, os jogos ocorreram com muito entusiasmo e tranquilidade por parte dos estudantes, as equipes estavam bem organizadas e as regras haviam sido bem definidas, por este motivo não houve grandes problemas.

O nível de competitividade desta atividade foi maior, pois envolvia a entrega de prêmio para a equipe vencedora. O combinado foi que todas as equipes se

enfrentassem, de forma que o time com mais vitórias fosse o campeão e o saldo de gols, o critério para desempate.

A equipe de arbitragem auxiliou observando as linhas da quadra e preenchendo a súmula do jogo. Houve algumas reclamações quanto ao cumprimento das regras, porém, esse tipo de situação é frequente quando existe competição envolvida. No entanto, não foi necessário fazer intervenção quanto ao uso de violência verbal ou física.

Após definidos os vencedores, foi entregue o prêmio: uma caixa com pirulitos suficientes para toda a turma. A equipe vencedora teria que decidir se dividiria ou não o prêmio com os colegas. Pode-se observar os prêmios oferecidos e o conteúdo nas figuras 18 e 19.

Figura 18 - Prêmios do mini torneio



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Figura 19 - Conteúdo dos prêmios



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Somente a equipe vencedora da turma do 9º ano C dividiu o prêmio. As equipes vencedoras das outras turmas dividiram os pirulitos em números iguais apenas entre seus membros. Alguns alunos compartilharam os pirulitos somente com colegas próximos, mas a grande maioria das turmas ficou sem.

Devido à empolgação dos alunos e o curto tempo, não conseguimos realizar a roda de conversa no mesmo dia da atividade. Conversamos na aula seguinte de modo que o entusiasmo e a vontade de compartilhar sobre a experiência ainda estavam bem evidentes, tanto que houve dificuldade em organizar a roda de conversa.

Refletimos sobre as dificuldades encontradas, sobre o uso da técnica e tática, sobre o desempenho e engajamento de cada equipe, e sobre o uso das CS. Os alunos apontaram que a sequência de aulas tinha sido fundamental para que eles exercessem a CS autoconfiança, e que a construção de conhecimento sobre os esportes de invasão havia feito com que eles se sentissem mais preparados para competir. Quanto à CS tolerância à frustração, os estudantes apontaram os momentos em que haviam sofrido um gol, mas ainda assim haviam precisado se concentrar e continuar jogando para buscar um empate ou a vitória.

Por fim, cada estudante pode falar um pouco sobre a decisão das equipes vencedoras em dividir ou não o prêmio. Ficou clara a insatisfação de alguns



estudantes que não ganharam pirulitos, mas a grande maioria chegou à conclusão de que a equipe vencedora merecia ficar com todo o prêmio, já que em competições não existe a divisão de medalhas e troféus. Uma observação importante: somente a primeira turma não sabia que poderiam dividir os pirulitos e ficaram sabendo na hora que receberam o prêmio. As turmas seguintes ficaram sabendo que teriam que tomar essa decisão antes mesmo da aula começar, pois a informação havia sido contada pelos próprios estudantes, ou seja, tiveram mais tempo para pensar, e mesmo assim optaram por não dividir.

A minha percepção quanto à atividade foi que houve engajamento e dedicação por parte dos estudantes. Ficou nítida a ansiedade pelo mini torneio semanas antes da data combinada, pois eles me paravam nos corredores para perguntar sobre a organização, para me contar sobre o nome dos times que haviam escolhido ou questionar sobre o prêmio. Houve repercussão até entre as outras turmas da escola que não participavam do projeto, pedindo que o mini torneio fosse realizado com eles também. De um modo geral, avalio como bem sucedido, pois não houve as intercorrências comuns dos interclasses (tais como, brigas, gritos, discussões ou agressões o que para mim é um sinal da conscientização sobre as CS), e as CS propostas foram utilizadas e compreendidas pelos estudantes.

#### 6.3.5 - BLOCO 5: Amabilidade (CS Empatia e Respeito).

Para iniciar este bloco de aulas, foi realizada uma reflexão sobre as pessoas com deficiência e a prática esportiva inclusiva. Questionei os estudantes se eles tinham parentes ou pessoas próximas com alguma deficiência e se esses praticavam atividades físicas. Conversamos sobre a importância do esporte para estas pessoas, seja na melhora da autonomia, autoestima, vida social, e sobre a escassez de oportunidades para se praticar o esporte adaptado.

Em seguida, detalhei a modalidade esportiva “futebol de cegos”, escolhida para a vivência da aula. Perguntei sobre o que eles já conheciam da modalidade, as regras, os equipamentos utilizados e orientei-os sobre a atividade prática, enfatizando as CS propostas respeito e empatia, e a importância do silêncio durante

o jogo, já que eles teriam que usar a audição para se orientar quanto à sua posição e à da bola na quadra.

Na quadra, eles foram organizados em duplas, de modo que um estudante foi vendado e o outro o auxiliaria na atividade para que, em seguida, invertessem-se os papéis. A princípio, eles realizaram exercícios simples de condução de bola e chute a gol.

Pode-se observar na figura 20 as adaptações necessárias para a atividade acontecer. As vendas foram confeccionadas com TNT preto, a bola foi revestida com sacos plásticos para emitir sons e o barbante foi utilizado como corda guia.

Figura 20 - Aprendendo a conduzir a bola



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em seguida, a turma foi dividida em equipes para a vivência do jogo. Os estudantes apresentaram muita dificuldade em conduzir a bola estando vendados, mesmo com a corda guia para auxiliar. Por diversas vezes, eles retiravam a venda, ou falavam uns com os outros dificultando o processo de ouvir a bola ou o goleiro que estava sem a venda. Na figura 21 pode-se observar duas equipes vivenciando o jogo futebol de cegos, de forma que os estudantes se deslocavam somente entre os espaços de duas cordas guias, para que não houvesse choques entre eles.

Figura 21 - Vivência do jogo futebol de cegos



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Após todas as equipes vivenciarem o jogo, sentamos no meio da quadra para realizar a nossa última roda de conversa. Os estudantes refletiram sobre as dificuldades encontradas por estarem desprovidos do sentido da visão. Principalmente por ter que conduzir a bola sem perder o contato dela com o pé, a maioria afirmou que achava que seria fácil, por já terem as habilidades do futsal desenvolvidas e que não faziam ideia de como era diferente.

Eles afirmaram que haviam utilizado a CS respeito no momento que tiveram que auxiliar o colega que estava vendado, pois a dificuldade do próximo poderia se tornar motivo para piada ou chacota. Quanto à CS empatia, eles apontaram os momentos em que tiveram que se colocar no lugar de uma pessoa com deficiência visual no momento em que realiza atividades simples como caminhar pela quadra, orientando-se apenas pela audição e pelo tato.

Por fim, tivemos um momento importante e de grande emoção para mim, quando pude agradecê-los por terem participado das atividades do projeto. Tenho consciência de que muitos estudantes preferiam o “rola-bola” e mesmo assim aceitaram vivenciar atividades muito diferentes das que estavam habituados. Eu disse estar muito feliz e aliviada por estar terminando a etapa de intervenção, que todo o processo havia sido cansativo, mas muito prazeroso em vê-los se dedicando nas atividades e tomando consciência da importância de desenvolver as CS por meio da EFE. Disse que todo o esforço valeria a pena se eles pudessem usar o aprendizado adquirido neste projeto em suas vidas e que isto de alguma forma



poderia ajudá-los. Ao terminar minha fala, abri espaço para que eles se expressassem também e recebi palavras de encorajamento e gratidão pela minha dedicação. Agradei o incentivo de todos e fui acolhida com um grande abraço coletivo.

#### 6.4 - Resultados dos formulários

Após a realização das atividades em cada bloco de aula, os estudantes preencheram os formulários eletrônicos para expressarem as perspectivas quanto à utilização das CS propostas. Cada formulário possuía três questões, duas alternativas com possíveis respostas de Sim, Não, Talvez, e uma questão discursiva para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões sobre as atividades e as emoções que foram geradas. Uma nuvem de palavras foi criada a partir dos termos mais utilizados pelos estudantes nas respostas. Apresento a seguir os resultados destes formulários.

Na tabela 2, podem-se observar as respostas para a seguinte questão:

- Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da CS proposta?

A percentagem de respostas na opção “sim” está acima de 70% em todos os blocos de aulas, o que representa que mais da metade dos estudantes consideram que as atividades contribuíram para o desenvolvimento das CS propostas. As atividades para a CS autoconfiança foi a mais bem avaliada com 90,4%. Entusiasmo e tolerância à frustração tem a menor percentagem com 71,2%.

A percentagem de estudantes que considera que as atividades não contribuíram para o desenvolvimento das CS ficou abaixo de 9% em todos os blocos de aulas, sendo a CS organização a pior avaliada com 8,5%. Acredito que por causa da dificuldade em aplicar os jogos que eles criaram com toda a turma, atividade que eles não estão habituados a fazer.

As respostas na opção “talvez” variam entre 7,7 e 26,9% demonstrando a incerteza sobre a efetividade das atividades em desenvolver as CS ou não.

Tabela 2 - Desenvolvimento das CS na visão dos estudantes

BLOCO	CS	SIM	NÃO	TALVEZ
1 Autogestão	Foco	86,4%	-	13,6%
	Organização	69,5%	8,5%	8,5%
2 Abertura ao novo	Imaginação Criativa	85,7%	1,8%	12,5%
	Curiosidade para aprender	80,4%	1,8%	17,9%
3 Engajamento com os outros	Iniciativa social	80,8%	7,7%	11,5%
	Entusiasmo	71,2%	1,9%	26,9%
4 Resiliência emocional	Tolerância à frustração	71,2%	7,7%	21,2%
	Autoconfiança	90,4%	1,9%	7,7%
5 Amabilidade	Empatia	82,4%	3,9%	13,7%
	Respeito	84,3%	-	15,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na tabela 3 estão as respostas dos estudantes quanto a terem gostado ou não de participar das atividades propostas. De modo geral, a porcentagem de estudantes que gostaram de participar é mais expressiva (entre 94,9 e 84,3%) do que os que não gostaram ou que ficaram em dúvida (entre 13,7 e 1,7%).

Tabela 3 - Resultado da avaliação das atividades

BLOCO	SIM	NÃO	TALVEZ
1 Autogestão	94,9%	1,7%	3,4%
2 Abertura ao novo	89,3%	5,4%	5,4%
3 Engajamento com os outros	88,5%	1,9%	9,6%
4 Resiliência emocional	90,4%	1,9%	7,7%
5 Amabilidade	84,3%	2%	13,7%

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na questão dissertativa, de uma forma geral, o feedback foi positivo, de modo que os estudantes expressaram ter gostado de participar das atividades. Durante as aulas os estudantes se expressavam verbalmente sobre emoções como frustração, tristeza, alegria e entusiasmo. Porém, as respostas à questão do formulário, foram



em sua maioria, monossilábicas, como por exemplo: legal, bom, divertido. No geral, as respostas não foram conclusivas, pois os estudantes não conseguiram expressar com clareza a relação das atividades realizadas nas aulas com as CS propostas ou as emoções que sentiram. Por este motivo, optou-se por não se realizar a análise do material coletado (Anexo 8).

#### 6.6 - Resultado da Autoavaliação socioemocional Inicial (AV1) e Final (AV2)

Nesta seção, serão apresentados os dados coletados nas autoavaliações socioemocionais inicial (AV1) e final (AV2), seguidos de uma discussão comparativa dos resultados obtidos. Todas as CS foram avaliadas tanto na AV1 quanto na AV2. No entanto, optou-se por destacar, neste ponto, os resultados das CS que foram abordadas especificamente ao longo da sequência didática. Essa escolha permite uma análise mais focada no impacto direto das atividades propostas sobre as CS propostas durante a intervenção.

Para determinar uma classificação equilibrada dos níveis dos degraus, foram estabelecidas as seguintes categorias:

- **Nível Baixo:** Inclui o degrau 1 e entre os degraus 1 e 2.
- **Nível Intermediário:** Compreende o degrau 2, entre os degraus 2 e 3, e o degrau 3.
- **Nível Alto:** Engloba entre os degraus 3 e 4, e o degrau 4.

Essa categorização permite uma avaliação mais granular e precisa dos níveis, facilitando a análise e comparação dos dados. A Tabela 4 apresenta, de forma detalhada, essa classificação nas diferentes autoavaliações realizadas pelos estudantes. Ela exibe a quantidade (N) de alunos que se autoavaliaram em cada degrau de acordo com os níveis estabelecidos (baixo, intermediário e alto), bem como a porcentagem correspondente para cada grupo.

Tabela 4 - Resultado Geral

MC	CS	AV1		AV2	
		N	%	N	%
AUTOGESTÃO	<b>FOCO</b>				
	Baixo	12	24	3	6
	Intermediário	31	62	35	70
	Alto	7	14	12	24
	<b>ORGANIZAÇÃO</b>				
	Baixo	9	18	4	8
Intermediário	32	64	35	70	
Alto	9	18	11	22	
ABERTURA AO NOVO	<b>IMAGINAÇÃO CRIATIVA</b>				
	Baixo	7	14	7	14
	Intermediário	32	64	29	58
	Alto	11	22	14	28
	<b>CURIOSIDADE PARA APRENDER</b>				
	Baixo	8	16	5	10
Intermediário	32	64	31	62	
Alto	10	20	14	38	
ENGAJAMENTO COM OS OUTROS	<b>INICIATIVA SOCIAL</b>				
	Baixo	10	20	5	10
	Intermediário	30	60	30	60
	Alto	10	20	15	30
	<b>ENTUSIASMO</b>				
	Baixo	13	26	7	14
Intermediário	31	62	26	52	
Alto	6	12	17	34	
RESILIÊNCIA EMOCIONAL	<b>TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO</b>				
	Baixo	13	26	4	8
	Intermediário	31	62	26	52
	Alto	6	12	17	34
	<b>AUTOCONFIANÇA</b>				
	Baixo	13	26	4	8
Intermediário	19	38	29	58	
Alto	18	36	17	34	
AMABILIDADE	<b>EMPATIA</b>				
	Baixo	2	4	5	10
	Intermediário	32	64	22	44
	Alto	16	32	23	46
	<b>RESPEITO</b>				
	Baixo	4	8	3	6
Intermediário	19	38	19	38	
Alto	27	54	28	56	

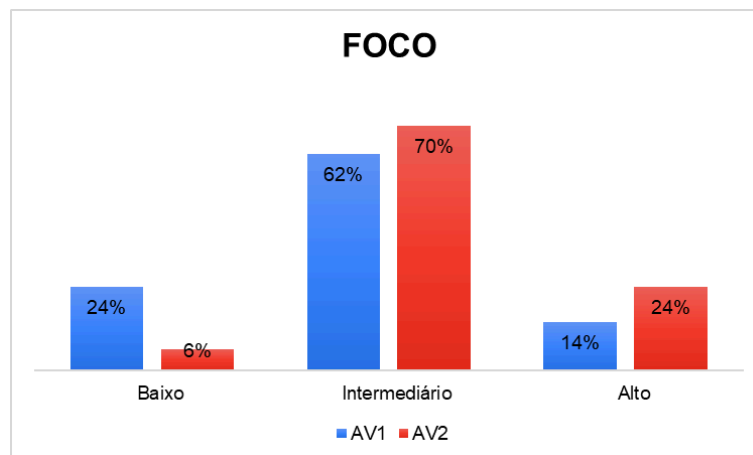
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A partir desta sessão, serão analisados os resultados individuais de cada CS nas AV1 e AV2. Será verificado se houve diferença significativa entre esses resultados, com base no teste de Wilcoxon, conforme detalhado no Apêndice 1.

### 6.6.1 - Autogestão

Analisando os resultados da CS foco, observa-se que inicialmente 14% dos estudantes se classificaram no nível alto, conseguindo evitar ou ignorar distrações nas tarefas, mesmo quando são difíceis. Esse percentual aumentou para 24% na AV2. Na AV1, 62% dos estudantes foram classificados no nível intermediário, indicando que conseguem se concentrar por algum tempo e não se distraem facilmente. Esse número subiu para 70% na AV2. Por outro lado, 24% dos estudantes foram classificados no nível baixo na AV1, relatando dificuldades em manter a concentração e distração fácil. Na AV2, apenas 6% se classificaram no nível baixo, indicando uma redução após a intervenção. A Figura 22 apresenta os valores individuais para cada nível da CS foco. A análise estatística revelou uma diferença significativa entre os valores globais de AV1 e AV2 ( $p=0,00$ ), sugerindo que a intervenção teve um impacto positivo nos resultados gerais desta competência..

Figura 22 - Resultados da AV1 e AV2 na CS foco

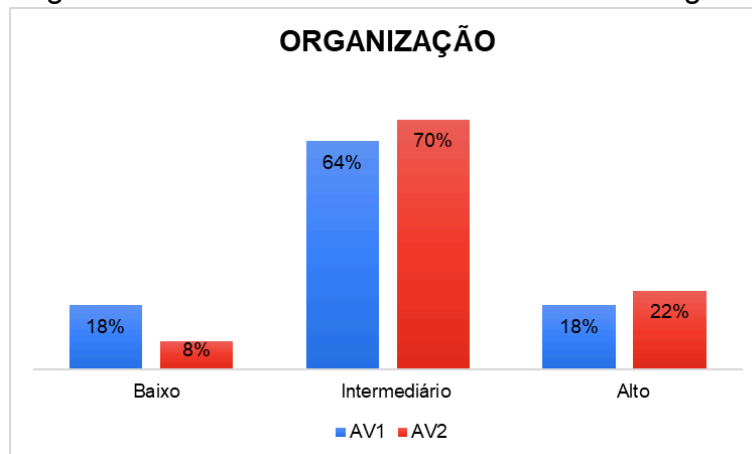


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Figura 23 apresenta os resultados da CS organização. Comparando a AV1 com a AV2, observou-se uma redução no nível baixo, que caiu de 18% para 8%, e um aumento nos níveis intermediário (de 64% para 70%) e alto (de 14% para 22%). Esses resultados indicam que, na AV2, os estudantes relataram uma melhoria em sua capacidade de planejar e organizar suas coisas na maioria das vezes, embora ainda enfrentem dificuldades em manter tudo arrumado. A análise estatística, no entanto, não revelou diferença significativa entre os valores da AV1 e da AV2

( $p \geq 0,06$ ), indicando que as variações nos resultados gerais desta CS não foram estatisticamente significativas.

Figura 23 - Resultados da AV1 e AV2 na CS organização



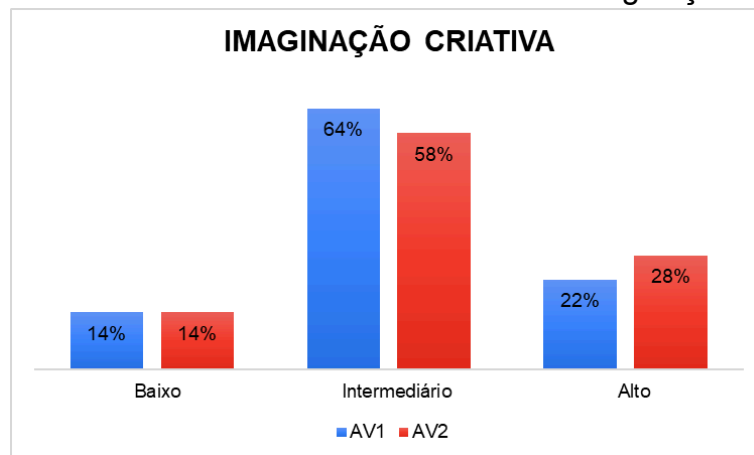
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

#### 6.6.2 - Abertura ao novo

As CS propostas para o bloco 2 da intervenção não apresentaram diferença significativa na análise estatística, com  $p=0,65$  para imaginação criativa e  $p=0,27$  para curiosidade para aprender.

Na Figura 24, os resultados da CS imaginação criativa mostram um aumento nos degraus de nível alto, que passou de 22% na AV1 para 28% na AV2. Simultaneamente, houve uma redução no nível intermediário, que caiu de 64% para 58%. Esses dados sugerem que um maior número de estudantes se autoavaliou na AV2 com uma imaginação mais fértil, capaz de testar e criar coisas originais. O nível baixo manteve a mesma proporção tanto na AV1 quanto na AV2.

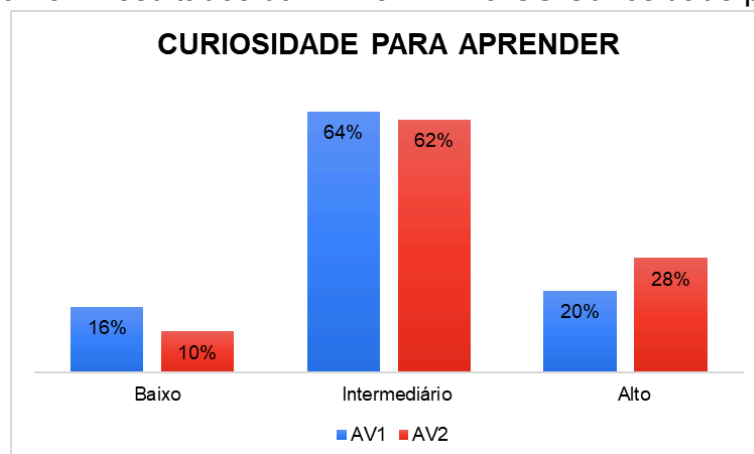
Figura 24 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Imaginação criativa



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os resultados da CS curiosidade para aprender mostram que 20% dos estudantes se classificaram nos degraus de nível alto na AV1, indicando que tinham uma mente curiosa sobre diversos temas. Esse percentual aumentou para 28% na AV2. O número de estudantes classificados no nível intermediário permaneceu estável, variando entre 64% na AV1 e 62% na AV2, sugerindo que a maioria dos alunos demonstra curiosidade apenas por temas que despertam seu interesse específico. Além disso, 16% dos estudantes se autoavaliaram como pouco ou nada curiosos na AV1, e esse número diminuiu para 10% na AV2. A Figura 25 detalha os resultados da CS curiosidade para aprender..

Figura 25 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Curiosidade para aprender



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

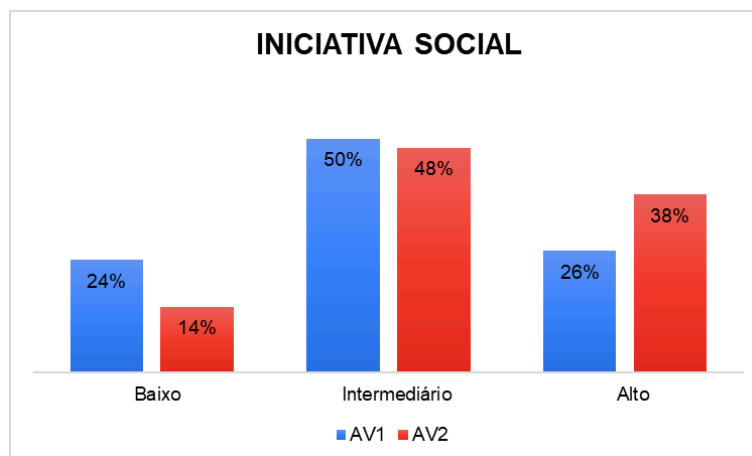
### 6.6.3 - Engajamento com os outros

Os resultados obtidos nas CS iniciativa social e entusiasmo apresentam padrões semelhantes. As Figuras 26 e 27 mostram que um número expressivo de estudantes se classificou nos degraus de nível intermediário, com essa proporção se mantendo ou diminuindo ligeiramente na AV2. A maior variação foi observada nos níveis baixo e alto.

Para a CS iniciativa social, houve uma redução nos degraus de nível baixo, que caiu de 24% para 14%. Isso sugere que, na Avaliação 1 (AV1), os estudantes se autoavaliavam como mais tímidos e com dificuldades para iniciar conversas. Na AV2, após a intervenção, o número de estudantes classificados nos degraus de nível alto aumentou de 28% para 38%, indicando uma maior confiança dos estudantes para iniciar, manter e apreciar o contato social.

No entanto, a análise estatística dos resultados gerais desta CS revelou um valor de  $p=0,07$ , indicando que não houve diferença estatisticamente significativa entre os valores de AV1 e AV2.

Figura 26 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Iniciativa social

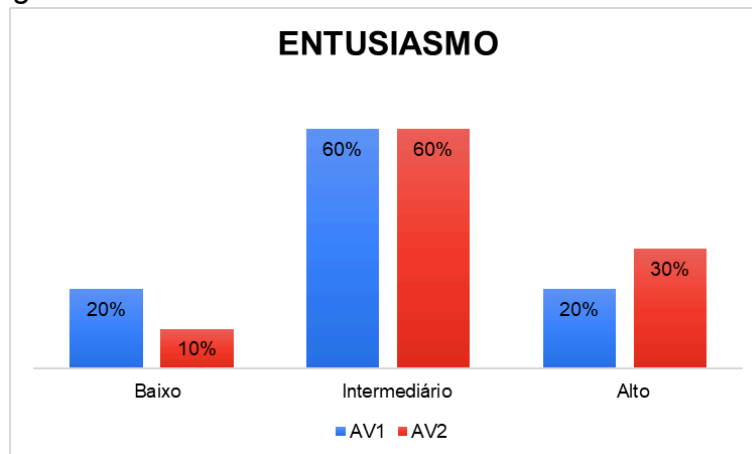


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os resultados da CS entusiasmo são apresentados na figura 27. Observa-se uma redução nos degraus de nível baixo, que caiu de 20% para 10%, indicando que menos estudantes relataram dificuldades em manter uma atitude positiva e alegre. Por outro lado, o número de estudantes que se autoavaliaram nos degraus de nível alto aumentou de 20% AV1 para 30% AV2. Isso sugere que, após a intervenção, um

maior número de estudantes demonstrou atitudes positivas, mesmo diante de situações desafiadoras.

Figura 27 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Entusiasmo



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

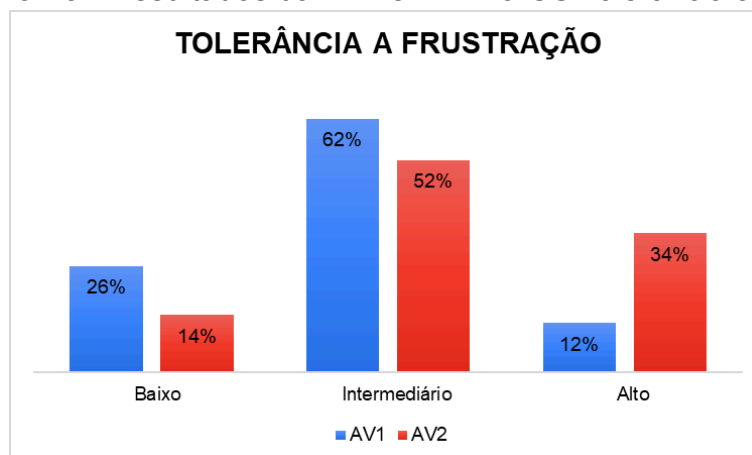
Apesar dos resultados semelhantes na AV1 e AV2 das CS relacionadas à MC de engajamento com os outros, a análise estatística revelou uma diferença significativa na CS entusiasmo, com  $p=0,01$ . Isso indica uma mudança relevante entre as avaliações, ao contrário da CS iniciativa social, que não apresentou diferença estatisticamente significativa.

#### 6.6.4 - Resiliência emocional

As CS propostas no bloco de aulas 4, relacionadas à MC resiliência emocional, mostraram resultados positivos na análise estatística, com tolerância à frustração apresentando  $p=0,07$  e autoconfiança apresentando  $p=0,03$ .

Como ilustrado na Figura 28, o número de estudantes que se autoavaliaram nos níveis altos aumentou expressivamente, passando de 12% na AV1 para 34% na AV2, indicando que mais estudantes conseguiram regular suas emoções em situações inesperadas após a intervenção. A maior parte dos alunos (62% na AV1 e 52% na AV2) se autoavaliou nos níveis intermediários, relatando que entendem suas emoções, mas enfrentam dificuldades para regulá-las e precisam de ajuda de outras pessoas. Na AV1, 26% dos estudantes se classificaram nos níveis baixos; na AV2, houve uma redução, com apenas 14% dos estudantes relatando que frequentemente ficam irritados, bravos e impacientes.

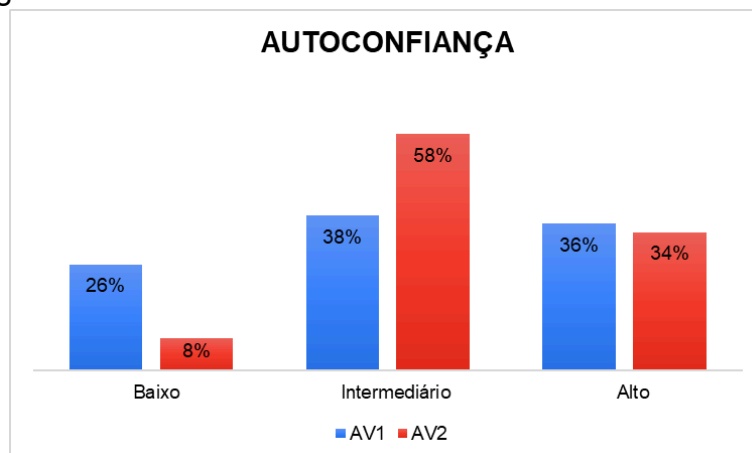
Figura 28 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Tolerância à frustração



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Os resultados da CS autoconfiança indicam que não houve mudanças importantes nos níveis altos, com a porcentagem se mantendo estável entre a AV1 e a AV2 (36% na AV1 e 34% na AV2). A maior alteração foi observada nos níveis baixo e intermediário. Houve um aumento no nível intermediário, passando de 38% para 58%, enquanto no nível baixo houve uma queda de 26% para 8%. Esses resultados sugerem que, na AV1, os estudantes relataram dificuldades em lidar com sentimentos negativos em relação a si mesmos e acreditavam que as situações não teriam sucesso. Após a intervenção, observou-se um aumento na quantidade de estudantes que encontraram maneiras de evitar pensamentos negativos e passaram a adotar uma perspectiva mais otimista. A Figura 29 detalha esses resultados.

Figura 29 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Autoconfiança

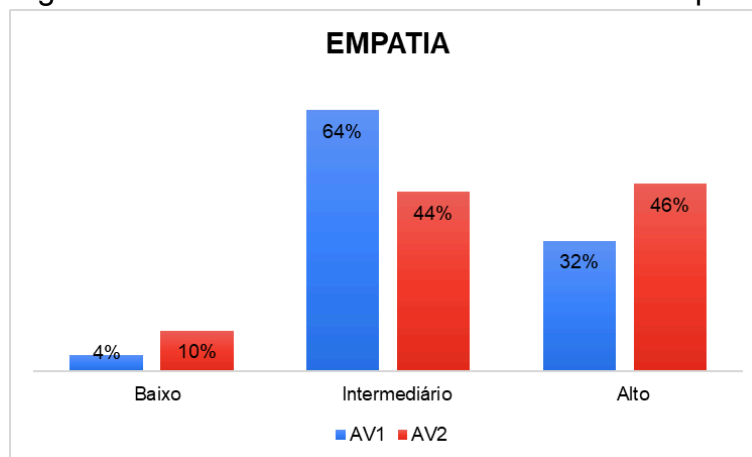


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

### 6.6.5 - Amabilidade

A Figura 30 apresenta os resultados da CS empatia. Ao comparar AV1 com AV2, observou-se um aumento nos níveis baixos (de 4% para 10%). Os estudantes que se autoavaliaram nesse nível relataram dificuldade em compreender as necessidades e sentimentos das outras pessoas. O nível intermediário mostrou uma diminuição, passando de 64% na AV1 para 44% na AV2; os estudantes nesse nível afirmaram compreender os sentimentos dos outros, mas não saber como reagir adequadamente. Em contraste, os níveis altos aumentaram de 32% na AV1 para 46% na AV2. Os estudantes classificados neste nível disseram entender bem as necessidades e sentimentos dos outros, ajudando-os a explorar e compreender seus próprios pensamentos e emoções. A análise estatística, no entanto, não revelou uma diferença significativa entre os valores da AV1 e da AV2 ( $p=0,10$ ), indicando que as variações nos resultados gerais desta CS não foram estatisticamente significativas.

Figura 30 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Empatia

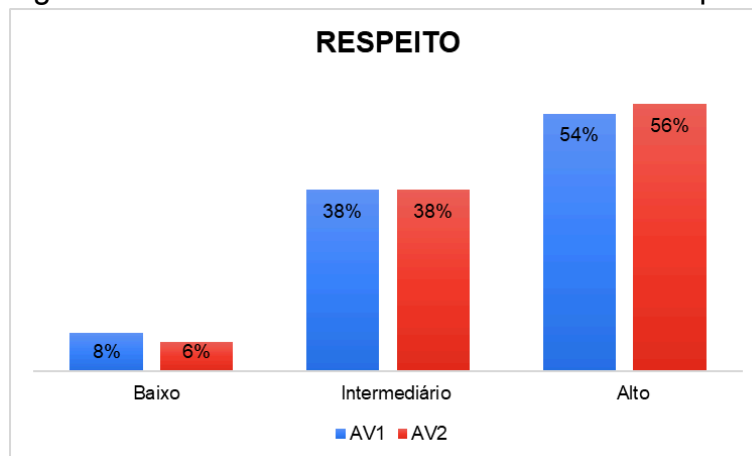


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise estatística da CS respeito também não revelou diferença significativa ( $p=0,21$ ). A Figura 31 ilustra que os resultados entre AV1 e AV2 foram semelhantes, com pouca variação nos números apresentados. A maior parte dos estudantes se autoavaliou nos níveis altos (54% na AV1 e 56% na AV2), indicando que se consideram educados e respeitosos, mesmo quando enfrentam maus-tratos de outras pessoas. O percentual de estudantes classificados nos níveis intermediários, que afirmam evitar ofender e tratar os outros como gostariam de ser tratados, permaneceu constante em 38% em ambas as avaliações. Por fim, uma pequena

proporção de estudantes (8% na AV1 e 6% na AV2) se autoavaliou nos níveis baixos, relatando que se envolvem facilmente em discussões e desafiando ou ofendendo os outros.

Figura 31 - Resultados da AV1 e AV2 na CS Respeito



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## 7. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última sessão, a proposta é apresentar algumas considerações finais com o objetivo de estimular a reflexão sobre a criação de uma prática em EFE que integre o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional. Não se pretende encerrar a discussão, mas sim fomentar um diálogo contínuo sobre a importância de uma abordagem que promova uma integração abrangente entre essas dimensões.

Baseando-se nas teorias sobre desenvolvimento socioemocional (Abed, 2016; Canettieri, Paranhos, Santos, 2021; IAS, 2014) e alinhados com as habilidades descritas na BNCC (Brasil, 2018), foram elaborados cinco blocos de aulas que associam os jogos de invasão ao desenvolvimento das CS. Essas aulas foram aplicadas na escola da rede pública estadual de São Paulo mencionada, durante os meses de março e abril de 2024. O instrumento de autoavaliação por rubricas foi utilizado para medir a percepção dos estudantes quanto ao aprimoramento das CS.

Durante a implementação das aulas, enfrentei diversos desafios enquanto professora, mulher e mãe. Esses desafios incluíam a imprevisibilidade, o inesperado e a necessidade de ajustar o planejamento original. Por exemplo, precisei alocar um



número maior de aulas em algumas atividades, pois frequentemente não havia tempo suficiente para concluí-las conforme o previsto. Além disso, em algumas ocasiões houve a necessidade de ceder o horário para outros eventos do calendário escolar como provas externas obrigatórias, reuniões e expedições pedagógicas.

Não obstante os desafios, pode-se notar um aumento na participação e no entusiasmo durante as aulas, que aparentaram estar mais atraentes para os estudantes. Mesmo os alunos menos participativos, apesar de demonstrarem não ter interesse, contribuíram com as atividades. Cada um à sua maneira, mas todos com um sentimento de pertencimento ao processo. De acordo com Tomova et al.(2021), os adolescentes são altamente motivados a se conformar com as normas sociais de seu grupo de colegas, por medo de serem excluídos socialmente. Logo, se o grupo passa a ser mais ativo nas aulas de EF, esse comportamento irá influenciar os outros a se tornarem participantes também.

Observei que a conscientização sobre as CS estava sendo assimilada e aplicada além do contexto das aulas quando levei uma equipe de futsal feminino para competir nos Jogos Escolares do Estado de São Paulo (JEESP). Após uma derrota desafiadora (9x1), duas alunas participantes do projeto compartilharam com as colegas que, naquele momento, era essencial utilizar as CS tolerância à frustração e autoconfiança para enfrentar o próximo jogo.

Outras ocasiões também revelaram que os estudantes compreenderam o conceito das CS, como em diálogos em que as CS eram citadas para solucionar conflitos ou auxiliar em atividades.

Na avaliação das atividades, ficou evidente a dificuldade de expressão emocional, especialmente nas respostas descritivas, de maneira que a maioria dos estudantes forneceu respostas genéricas, limitando-se a fazer elogios, ou a relatar se a atividade tinha sido divertida, sem conseguir expressar as emoções que experimentaram ou relacionar as CS propostas à vivência na aula.

Do ponto de vista da neurociência, a dificuldade dos jovens em reconhecer e nomear emoções pode ser atribuída ao desenvolvimento incompleto de áreas do cérebro responsáveis pelo processamento emocional, como o córtex pré-frontal, fundamental para a regulação emocional e a tomada de decisões. O que acaba por



apresentar desafios para comunicar sentimentos de forma clara e articulada. Embora essas barreiras façam parte do processo normal de maturação cerebral, podem ser amenizadas por meio de apoio e práticas que incentivem a expressão emocional e a consciência dos sentimentos (LeDoux, 1996).

Com relação às autoavaliações, percebe-se que os estudantes tendem a autoavaliar-se nos degraus intermediários em relação à maioria das CS. Esta tendência pode refletir uma tentativa de evitar a autoavaliação crítica ou alinhar a percepção às expectativas sociais e culturais. É necessário implementar estratégias que promovam o desenvolvimento da autoconsciência e a reflexão crítica para ajudar os estudantes a realizar autoavaliações mais precisas e fundamentadas (Primi, 2016).

A análise estatística revelou diferenças significativas nas CS foco, entusiasmo, tolerância à frustração e autoconfiança ( $p \leq 0,06$ ). Esses resultados indicam que as intervenções realizadas tiveram um impacto positivo e mensurável na conscientização dessas CS, de acordo com a perspectiva dos estudantes.

A pesquisa socioemocional realizada em 2019 pelo IAS e a SEDUC-SP revelou que a autoconfiança está entre as competências menos desenvolvidas por estudantes do nono ano, destacando a relevância de trabalhar esse aspecto na fase adolescente. Esse dado é crucial, pois a falta de autoconfiança pode afetar negativamente o desempenho acadêmico, as interações sociais e a saúde emocional dos jovens. A neurociência complementa esse entendimento, ao mostrar que a autoestima, construída por meio de interações entre o sistema límbico e o córtex frontal, se desenvolve ao longo do tempo através de experiências e reflexões (Casas, 2023). Assim, fortalecer a autoconfiança contribui para o desenvolvimento de uma autoestima autêntica, que se reflete em maior resiliência, melhor desempenho escolar e relações interpessoais mais saudáveis.

Esses achados reforçam a importância de se continuar a implementar e adaptar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes, alinhando o ensino da cultura corporal do movimento com os objetivos de desenvolvimento socioemocional estabelecidos.



É essencial que se realize um estudo mais aprofundado, que se baseie em neurociência, relacionando a fase da adolescência ao desenvolvimento socioemocional. Os avanços em novas pesquisas podem fornecer informações valiosas e resultados positivos aos docentes, gerando um impacto significativo no aprendizado dos jovens.

A prática baseada na formação integral pode transformar o ensino de Educação Física em um processo mais aprofundado e duradouro. Esse modelo tem potencial para melhorar tanto o ensino técnico-tático quanto o desenvolvimento das competências socioemocionais. É possível aproximar o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos estudantes, desde que a prática e a orientação do professor estejam alinhadas com esses objetivos. Tais abordagens são fundamentais para promover a autonomia, o protagonismo e estimular a criatividade dos alunos (Abed, 2016).

Por fim, gostaria de destacar que, embora reconheça que poderia ter aprofundado ainda mais os temas abordados, acredito que consegui realizar um trabalho significativo com meus alunos, mesmo enfrentando desafios e adversidades. Já estou planejando ações futuras para garantir que essas temáticas não se percam em meio às constantes mudanças na educação pública fornecida pelo estado, como a atual obrigatoriedade das plataformas digitais, que muitas vezes desviam o foco da aprendizagem das CS e afastam-se da formação integral dos estudantes. Meu objetivo é que esses temas se integrem de forma consistente à cultura escolar. É com essa convicção que executo meu trabalho diariamente, ciente de que dias difíceis e obstáculos também ficam para trás.



## REFERÊNCIAS

- ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** *Construção Psicopedagógica*, n. 25, p. 8–27, 2016. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-6954201600010002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-6954201600010002) . Acesso em: 27 mar. 2023
- ALVES, C. M. G. **Inteligência emocional em crianças com dificuldades de aprendizagem: uma perspectiva educativa.** 2014. Tese (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus de Lisboa, 2014.
- ANDRÉ, S.. **Projeto de vida: Sob o signo da reinvenção da escola.** *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 22, n. 2, p. 227–232, 2021. DOI: 10.26707/1984-7270/2021v22n209.
- BAR-ON, R. **The Bar-On model of emotional-social intelligence.** *Psicothema*, v. 18, p. 13-25, 2006.
- BOCK, A.M.B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia.** 15 ed. SP: Saraiva Educação 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** 2º Versão Revista. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) >. Acesso em: 11 jan. 2023
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 30 mar. 2023.
- BUURON, B. da S.. **A afetividade no processo educativo segundo Henri Wallon.** 2021. Unesp, São José do Rio Preto, 2021.
- CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. de C. B.; SANTOS, S. V.. **Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula.** *Educação Formação*, v. 6, n. 2, p. e4406, 2021. DOI: 10.25053/redufor.v6i2.4406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406> . Acesso em: 16 mar. 2023.
- CARRARA, K. **Contribuições da Psicologia à Educação.** *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Psicologia da Educação.* São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação 2006.
- CASAS, A.; CURIEL, M.; PORTUGAL, E. **Cérebro e emoções na adolescência a partir das contribuições da neuropsicanálise.** *APPROACHES.edu* , v. 6, não. 6, pág. 15-28, 12 dez. 2023. Disponível em: <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/1237/839> . Acesso em: 16 jul. 2024.



CHEDID, K. A. K.. **Psicopedagogia, educação e neurociências.** *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 24, n. 75, 2007. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862007000300009](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000300009). Acesso em: 20 set. 2024.

CIAMPOLINI, V., MILISTETD M., KRAMERS S., NASCIMENTO J. V. **What are life skills and how to integrate them within sports in Brazil to promote positive youth development?** *J. Phys. Educ.* v. 31, e3150, 2020.

CRONIN L., ELLISON P., ALLEN J., HUNTLEY E., JOHNSON L., KOSTELI M. C., HOLLIS A., MARCHANT D.. **Uma investigação baseada na teoria da autodeterminação sobre o desenvolvimento de habilidades para a vida no esporte juvenil,** *Journal of Sports Ciências*, 40:8, 886-898, 2022 DOI: 10.1080/02640414.2022.2028507.

FONSECA, D. C. Da. **Educação socioemocional no RN: diálogos sobre práticas pedagógicas pós BNCC.** *Revista Caparaó*, V. 1, N. 2, e11, 2019.

FREUD, S.. **Além do Princípio do Prazer.** J. Salomão, Trad. Imago. 1920

FRUYT, F. de.. **Rumo a um processo de recrutamento e seleção baseado em evidências.** *Revista Basca para Gestão de Pessoas e Organizações Públicas* *Revista Basque de Gestión de Personas y Organizaciones Públicas*, v. 16, p. 8–15. 2019

FRUYT, F. de. **Personalização.** *Revista Mundo Escolar.* Entrevista publicada em 9 dez. 2014. Disponível em: Acesso em: jan. 2015. <http://revistamundoescolar.com.br/filip-de-fruyt-lapidando-emocoes/>

GOUDAS, M.. **Prólogo: Uma revisão do ensino de habilidades para a vida no esporte e na educação física.** *Hellenic Journal of Psychology*, v.7, p. 241–258. 2010.

HOLT, N. L.; Sehn, Z. L.; SPENCE, J. C.; NEWTON, A. S.; BALL, G. D. **Programas de educação física e esportes em uma escola do centro da cidade: explorando possibilidades para o desenvolvimento positivo da juventude.** *Educação Física e Pedagogia do Esporte*, v. 17, p. 97–113. 2012.

GOMES C. A. V. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 18, Número 1, Janeiro/Abril de 2014: p. 161-168.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências socioemocionais: material para discussão.** Rio de Janeiro, 2014.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Rubricas socioemocionais.** Relatório técnico não publicado. São Paulo, 2018.

JENNY, S. E.; RHODES, S.. **Profissionais de educação física desenvolvendo habilidades para a vida em crianças afetadas pela pobreza.** *O Educador Físico*, v. 74(4), p. 653–671. 2017.



KAWASHIMA, L. B.; MOREIRA, E. C.. **Sobre as aulas de educação física no ensino fundamental: conhecimentos prévios para o ensino médio ou apenas mais do mesmo?** Revista Profissão Docente, v. 20, n. 43, p. 01–23, 2020. DOI: 10.31496/rpd.v20i43.1302. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1302> . Acesso em: 25 mar. 2023.

KRUG, H. G.; KRUG, M. de R.; KRUG, R. de R; KRUG, M. M.. **Indicativos de (des)valorização da Educação Física na Educação Básica: A percepção de professores em diferentes fases da carreira.** Revista Unifamma, [S. l.], v. 19, n. 1, 2022. Disponível em: <http://revista.famma.br/index.php/revistaunifamma/article/view/22> . Acesso em: 30 abr. 2024.

LeDoux J.E. **The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life.** Nova York: Simon & Schuster; 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books>. Acesso em: 14 set. 2024.

MCCRAE, R... **The five-factor model of personality traits: Consensus and controversy.** In P. Corr & G. Matthews (Eds.), *The Cambridge handbook of personality psychology* (pp. 148-161). United Kingdom: University Press, Cambridge. 2009.

MCCRAE, R.; COSTA, P.. **Personality trait structure as a human universal.** *American Psychologist*, v. 52(5), p. 509-516. 1997.

NUNES, C. H. S. S. & HUTZ, C. S. (2002). **O modelo dos Cinco Grandes Fatores de Personalidade.** Em R. Primi (Org.), *Casa do Psicólogo: Temas em avaliação psicológica*, p. 40-49. São Paulo, 2002.

NUNES, C. H. S. HUTZ, C. S.; GIACOMONI, C. H.. **Associação entre bem estar subjetivo e personalidade no modelo dos cinco grandes fatores.** *Avaliação Psicológica*, v.8(1), p. 99-108. 2009.

OCDE. **OECD survey on social and emotional skills: technical report.** Paris: OCDE; 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceeri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf> . Acesso em: 19 abr 2024.

OMS. **Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour: at a glance.** Genebra: OMS, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240014886>. Acesso em 25 ago 2024.

PANCORBO, G., PRIMI, R., JOHN, O.P., SANTOS, D., & DE FRUYT, F. **Formative Assessment of Social-Emotional Skills Using Rubrics: A Review of Knowns and Unknowns.** *Frontiers in Psychology*. V. 6, Novembro de 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2023.2271679>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PANCORBO, G., PRIMI, R., JOHN, O. P., SANTOS, D., & DE FRUYT, F. . **Decomposing social-emotional skill rubrics: a methodological approach to**



**examining acquiescence in rubrics' ratings.** Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 30(5–6), p. 429–447. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2023.2271679>. Acesso em: 19 abr. 2024.

PIAGET, J. . **A Psicologia da Criança.** D. Schnaider, Trad. Difel.1969

PIAGET, J. **Epistemologia Genética.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PFEILSTICKER, A. F. N.. **ONU, BNCC E BRASIL: Localizando a educação socioemocional na atualidade.** v. Vol XXV, n. 2, p. 268–280, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7772> . Acesso em: 27 mar. 2023.

PFEIFER JH, ALLEN NB. **Puberty Initiates Cascading Relationships Between Neurodevelopmental, Social, and Internalizing Processes Across Adolescence.** Biol. Psychiatry. 2021; 89(2):99-108. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2020.09.002>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PRIMI, R. et al. **Development of an inventory assessing social and emotional skills in Brazilian youth.** European Journal of Psychological Assessment, v. 32, n. 1, p. 5-16, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000343>. Acesso em: 19 set. 2024.

RICO, R. **Como desenvolver a competência Autoconhecimento e Autocuidado.** Nova Escola. 2019.

SANTOS, S. G. A. dos; LINS, C. P. A.. **Educação integral e escola em tempo integral: aproximações e distanciamentos.** Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-98, 2021.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista.** São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC/SP, 2020. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em 10 dez. 2023.

SAWYER, SM, AZZOPARDI, PS, WICKREMARATHNE, D., & PATTON, GC . **A idade da adolescência.** The Lancet Saúde da Criança e do Adolescente, 2(3), 223–228. 2018. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(18\)30022-1/abstract](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(18)30022-1/abstract). Acesso em: 16 jul. 2024.

SILVA, C. H. F., BORGES, A. K. S., SOUZA, L. S., SOUSA, M. P., FRANCISCO, C. F., & DELLAZZANA-ZANON, L. L.. **Componente Curricular Projeto de Vida: Perspectivas de Professoras da Rede Estadual de São Paulo.** Psicologia: Ciência e Profissão 2023 v. 43, e262428, 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003262428>. Acesso em: 16 jul. 2024.

TOMOVA, L., ANDREWS, JL E BLAKEMORE, SJ . **A importância do pertencimento e do evitar assumir riscos sociais na adolescência.** Revisão de Desenvolvimento, 61, 100981. 2021 Disponível em:



[https://tomova.scripts.mit.edu/tomova/wp-content/uploads/2019/01/Tomova\\_DevelopmentalReview\\_2021.pdf](https://tomova.scripts.mit.edu/tomova/wp-content/uploads/2019/01/Tomova_DevelopmentalReview_2021.pdf) Acesso em: 16 jul. 2024.

URQUIJO, S. . **Modelos circunplexos da personalidade**. Em F. F. Sisto, E. T. B. Sbardelini & R. Primi. (Orgs.), Casa do Psicólogo: Contextos e questões da avaliação psicológica p. 31-49. São Paulo 2021.

VALGÔDE, M. J. **Dificuldades de aprendizagem e problemática emocional: utilização da prova “era uma vez...”**. 2016. Tese (Mestrado Integrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, 2016.

VAZQUEZ DA, CAETANO SC, SCHLEGEL R, LOURENÇO E, NEMI A, SLEMIAN A, SANCHEZ ZM. **Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19**. Saúde Debate, V. 46, N. 133, P. 304-317. Rio de Janeiro. Abr-jun 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469845242>. Acesso em: 15 jul. 2024.

VYGOTSKY, L. S.. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. J. C. Netto, Trad.Martins Fontes. 1978.

WALLON, H.. **A Evolução Psicológica da Criança**. Melhoramentos.1945.

## APÊNDICE 1

Teste Wilcoxon AV1 - AV2

	z	p
<b>Autogestão</b>		
Foco	-2,803	0,00*
Organização	-1,732	0,08
<b>Abertura ao novo</b>		
Imaginação criativa	- 0,449	0,65
Curiosidade para aprender	-2,210	0,27
<b>Engajamento com os outros</b>		
Iniciativa social	-1,774	0,07
Entusiasmo	-2,564	0,01*
<b>Resiliência emocional</b>		
Tolerância à frustração	-3,045	0,00*
Autoconfiança	-2,095	0,03*
<b>Amabilidade</b>		
Empatia	-1,645	0,10
Respeito	-1,236	0,21

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## APÊNDICE 2

### Estatística Descritiva

	AV1					AV2				
	Min	Máx	1q	Mediana	2q	Min	Máx	1q	Mediana	2q
<b>Autogestão</b>										
Foco	1	4	1-2	2-3	3	1	4	2-3	3	3-4
Organização	1	4	2	2-3	3	1	4	2-3	3-4	4
<b>Abertura ao novo</b>										
Imaginação criativa	1	4	2-3	2-3	3	1	4	2	2-3	3-4
Curiosidade para aprender	1	4	2	3	3	1-2	4	2-3	3	3-4
<b>Engajamento com os outros</b>										
Iniciativa social	1	4	1-2	2-3	3-4	1	4	2	2-3	3-4
Entusiasmo	1	4	2	2-3	3-4	1	4	2-3	3	3-4
<b>Resiliência emocional</b>										
Tolerância a frustração	1	4	1-2	2-3	3	1	4	2	2-3	3-4
Autoconfiança	1	4	1-2	3	3-4	1	4	2-3	3	3-4
<b>Amabilidade</b>										
Empatia	1-2	4	2-3	3	3-5	1	4	2-3	3	4
Respeito	1	4	2-3	3-4	4	1-2	4	2-3	3-4	4

### APÊNDICE 3

	N	Média	Erro Desvio	Mínimo	Máximo	Percentis		
						25o.	50° (Mediana)	75°
FOCO_AV1	50	2,380	,8116	1,0	4,0	1,875	2,500	3,000
ORG_AV1	50	2,550	,8160	1,0	4,0	2,000	2,500	3,000
IMAG_AV1	50	2,680	,7743	1,0	4,0	2,500	2,500	3,000
CUR_AV1	50	2,670	,7929	1,0	4,0	2,000	3,000	3,000
INICIATIVA_AV1	50	2,530	,9658	1,0	4,0	1,875	2,500	3,500
ENTU_AV1	50	2,580	,8104	1,0	4,0	2,000	2,500	3,000
TOLE_AV1	50	2,340	,8296	1,0	4,0	1,500	2,250	3,000
AUTO_AV1	50	2,730	,9594	1,0	4,0	1,500	3,000	3,500
EMPATIA_AV1	50	2,870	,7129	1,5	4,0	2,500	3,000	3,500
RESPEITO_AV1	50	3,110	,8348	1,0	4,0	2,500	3,500	4,000
FOCO_AV2	50	2,710	,7220	1,0	4,0	2,000	2,500	3,125
ORG_AV2	50	2,750	,6870	1,0	4,0	2,500	2,750	3,000
IMAG_AV2	50	2,770	,8343	1,0	4,0	2,000	2,750	3,500
CUR_AV2	50	2,890	,6873	1,5	4,0	2,500	3,000	3,500
INICIATIVA_AV2	50	2,760	,9326	1,0	4,0	2,000	2,500	3,500
ENTU_AV2	50	2,860	,7629	1,0	4,0	2,500	3,000	3,500
TOLE_AV2	50	2,730	,8760	1,0	4,0	2,000	2,500	3,500
AUTO_AV2	50	2,970	,7451	1,0	4,0	2,500	3,000	3,500
EMPATIA_AV2	50	3,010	,8541	1,0	4,0	2,500	3,000	4,000
RESPEITO_AV2	50	3,250	,7232	1,5	4,0	2,875	3,500	4,000

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

## ANEXO 1

### Carta de autorização para escola e diretoria de ensino

Nathalia Lima Fornazieri  
Mestranda Proef, Unesp, campus de Presidente Prudente

Prezada diretora Silvânia Soares dos Santos

Venho muito respeitosamente solicitar autorização para desenvolver a pesquisa intitulada: **O DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA** a ser realizada na Escola Estadual Ana Maria de Carvalho Pereira, pertencente à diretoria de ensino da região de Jacareí, Estado de São Paulo, com estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa irá associar os conteúdos explorados no componente curricular Projeto de Vida, como a autoavaliação socioemocional, para criar estratégias que desenvolvam as habilidades socioemocionais por meio dos objetos de estudo da Educação Física.

Com base nos dados obtidos na autoavaliação socioemocional preenchida bimestralmente na rede de ensino do Estado de São Paulo, irei construir uma sequência didática associando os objetos de estudo da educação física para o 9º ano do ensino fundamental com as habilidades socioemocionais.

A sequência didática contará com 10 aulas divididas em cinco blocos. Em cada bloco, serão propostas atividades para desenvolver uma macrocompetência (autogestão, amabilidade, engajamento com os outros, abertura ao novo e resiliência emocional) por meio dos esportes de invasão. Após as atividades serem realizadas, os estudantes responderão a um formulário eletrônico, via Google Forms, onde haverá perguntas sobre as emoções geradas na atividade, de forma que eles poderão considerar ter desenvolvido ou não as habilidades socioemocionais propostas. Poderão ainda propor ideias para melhorar as intervenções. Ao final da sequência didática, os estudantes repetirão a autoavaliação socioemocional para fins de comparação.

A pesquisa faz parte do meu curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - Proef, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) campus de Presidente Prudente, sob orientação do Professor Dr. Augusto Cesinando de Carvalho.



*Nathalia Fornazieri.*

Prof.<sup>a</sup> Nathalia Lima Fornazieri

Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho  
(orientador)

## ANEXO 2

### Parecer do Comitê de Ética

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O desenvolvimento socioemocional no componente curricular Educação Física

**Pesquisador:** NATHALIA LIMA FORNAZIERI

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 72919023.1.0000.5402

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.595.466

##### Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa intitulado "O desenvolvimento socioemocional no componente curricular Educação Física", objetiva "Analisar as correlações entre os aspectos socioemocionais e os objetos de estudo do componente curricular Educação Física e assim contribuir com a educação integral dos estudantes". Trata-se de uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionário e intervenção pedagógica. Participarão dessa pesquisa 60 estudantes do nono ano do ensino fundamental.

##### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo primário:** "Analisar as correlações entre os aspectos socioemocionais e os objetos de estudo do componente curricular Educação Física e assim contribuir com a educação integral dos estudantes".

**Objetivo Secundário:** "Avaliar os aspectos socioemocionais dos alunos, suas relações interpessoais e as emoções que são geradas, durante as aulas de Educação Física".

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após a análise considera-se que a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos aos voluntários são mínimos e podem, eventualmente, decorrer da auto avaliação e intervenção pedagógica:

**Endereço:** Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04

**Bairro:** Centro Educacional **CEP:** 19.060-900

**UF:** SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE

**Telefone:** (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.595.466

1. "constrangimento, desconforto, timidez e sentimento de exposição ao abordar as temáticas", por esta razão é necessário os pesquisadores garantirem que o questionário será aplicado pela professora pesquisadora, e se necessários, outras pessoas que serão previamente treinadas para condução dos procedimentos de coleta de dados.

2. "machucados, lesões e acidentes comuns decorrentes das atividades físicas", por esta razão é necessário os pesquisadores relatarem as estratégias para atendimento de primeiros socorros e encaminhamento de uma possível lesão grave.

Quanto aos benefícios espera-se que o estudo contribua no "debate e reflexão" sobre a interação entre os aspectos socioemocionais e os objetos de estudo do componente curricular da Educação Física no novo ano do Ensino Fundamental.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Considera-se um projeto importante a ser desenvolvido, com potencial para aprofundar o conhecimento do objeto de estudo na área da Educação Física. A metodologia e o instrumento utilizado para a coleta dos dados são adequados, todavia o formulário on-line elaborado para preenchimento das respostas não está adequado, pois não oferece a grade de resposta (recurso disponível no Google Forms) para que os alunos assinalem corretamente, a partir da sua auto-avaliação sobre os aspectos socioemocionais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados em consonância com as questões éticas preconizadas pela Resolução 510/16, na qual o protocolo se enquadra.

**Recomendações:**

Recomenda-se que os pesquisadores tenham conhecimento sobre a disponibilidade de recursos de primeiros socorros durante o período de realização da intervenção pedagógica e caso ele não esteja disponível ou em condições de uso, que seja adquirido pelos responsáveis pela pesquisa e esteja à disposição para atender qualquer eventualidade.

O protocolo de atendimento a urgências e emergências da instituição onde será realizada a pesquisa deve ser de conhecimento dos pesquisadores e estes devem segui-lo, caso haja necessidade.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a apreciação ética desta relatoria, recomenda-se a APROVAÇÃO deste protocolo.

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.595.466

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em reunião realizada no dia 15.12.2023, o Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente, em concordância com o(a) parecerista, considerou o projeto APROVADO.

Obs: Lembramos que pesquisas que se enquadram na resolução 486/12 devem apresentar relatório parcial e final, e pesquisas que se enquadram na resolução 510/16 devem apresentar relatório final.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2095119.pdf	10/08/2023 08:46:49		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	10/08/2023 08:45:15	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Outros	termoderesponsabilidade.pdf	08/08/2023 16:04:57	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PesquisaNathaliaFornazieri.pdf	08/08/2023 16:04:04	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2095119.pdf	11/07/2023 17:33:10		Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	11/07/2023 17:28:20	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Recusado
Outros	Metodologia.pdf	11/07/2023 17:27:20	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_NathaliaFornazieri.pdf	11/07/2023 17:12:22	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CartaEscolaDiretoria.pdf	11/07/2023 16:34:44	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Declaração de concordância	TermoAssentimento.pdf	11/07/2023 16:14:24	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Outros	termoderesponsabilidadededadosearquivos.pdf	11/07/2023 16:08:00	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Recusado
Declaração de Pesquisadores	TermodeCompromisso.pdf	11/07/2023 14:19:31	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04  
Bairro: Centro Educacional CEP: 19.060-900  
UF: SP Município: PRESIDENTE PRUDENTE  
Telefone: (18)3229-5315 Fax: (18)3229-5300 E-mail: cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E  
TECNOLOGIA DA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL  
PAULISTA - UNESP/CAMPUS  
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.595.466

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Image_20230711_0001.pdf	11/07/2023 14:10:56	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	11/07/2023 14:10:18	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/06/2023 10:34:13	NATHALIA LIMA FORNAZIERI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 20 de Dezembro de 2023

---

Assinado por:  
Edna Maria do Carmo  
(Coordenador(a))

## ANEXO 3

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**Título da Pesquisa:** O desenvolvimento socioemocional no componente curricular Educação Física

**Nome da Pesquisadora:** Nathalia Lima Fornazieri

**Natureza da pesquisa:** Esta pesquisa tem como finalidade, analisar o desenvolvimento das habilidades socioemocionais no componente curricular Educação Física e por meio destes contribuir com a aquisição de princípios, valores e habilidades necessárias para a formação integral dos estudantes.

**Participantes da pesquisa:** Poderão fazer parte da pesquisa alunos matriculados no nono ano do ensino fundamental.

**Envolvimento na pesquisa:** A participação é voluntária, ao aceitá-la permitirá que seu (sua) filho (a) responda uma autoavaliação socioemocional. Permitirá também que ele participe de 12 aulas com a intenção de desenvolver as habilidades socioemocionais por meio dos esportes, e ao final faça uma autoavaliação da sua participação nessas aulas. Você tem toda a liberdade de recusar ou permitir a participação de seu (sua) filho (a), sem qualquer prejuízo; sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa por meio do telefone ou e-mail da responsável pelo projeto.

**Sobre as coletas:** Para esta pesquisa será realizado um formulário de Autoavaliação inicial e final sobre as habilidades socioemocionais e um formulário para avaliar as aulas. Exemplo: como se sentiram durante as atividades, se foram divertidas ou entediadas, apontar pontos positivos e negativos e sugerir ideias. Todos os procedimentos serão realizados na Escola e conduzidos pela própria professora pesquisadora.

**Riscos e desconfortos:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade de seu (ua) filho (a), porém a realização das aulas de Educação Física já apresenta riscos com quedas, trombadas e empurrões e esta intervenção não acrescentará riscos além dos cotidianos.

**Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores terão conhecimento da identidade dos voluntários e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

**Benefícios:** Ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes em relação ao desenvolvimento das habilidades socioemocionais nas aulas de Educação Física e que o conhecimento construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a formação integral e global dos estudantes, preparando-os para a vida em sociedade com equilíbrio emocional e social.



**Pagamento:** você não terá nenhum tipo de despesa ao permitir que seu (sua) filho (a) participe desta pesquisa, bem como nada será pago pela participação.

**Dúvidas ou contato:** Caso haja alguma dúvida sobre o projeto de pesquisa ou queira entrar em contato com a professora pesquisadora, poderá fazê-lo pelo telefone (11) 99681-4518, pelo e-mail [nathalia.fornazieri@unesp.br](mailto:nathalia.fornazieri@unesp.br) ou pessoalmente na Escola Estadual Ana Maria de Carvalho Pereira, ao orientador Prof. Dr Augusto Cesinando de Carvalho (18) 98137-7168 ou com a Presidente do Comitê Local de Ética Profa. Dra Edna Maria do Carmo telefone (18) 3229-5315.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação do (a) seu (sua) filho (a) nesta pesquisa.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em meu (minha) filho (a) participar da pesquisa.

---

Nome do Participante da Pesquisa

---

Nome e Assinatura do Pai ou Responsável

*Nathalia Fornazieri.*

---

Pesquisadora Responsável: Nathalia Lima Fornazieri

---

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho



## ANEXO 4

### Termo de Assentimento

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “O desenvolvimento socioemocional no componente curricular Educação Física”. Nesta pesquisa pretendemos analisar as possibilidades de desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais nas aulas de Educação Física por meio dos esportes e contribuir com a aquisição de princípios, valores e habilidades necessárias para a formação integral dos estudantes.

Ao participar desta pesquisa não haverá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo forneça informações importantes para o desenvolvimento socioemocional nas aulas de Educação Física e atribuir valor ao componente que é, por muitas vezes, desvalorizado quando comparado a outros componentes da educação básica.

Para esta pesquisa será realizado um formulário de Autoavaliação inicial e final sobre as habilidades socioemocionais e um formulário para avaliar as aulas ( exemplo: como se sentiram durante as atividades, se foram divertidas ou entediantes, apontar pontos positivos e negativos e sugerir ideias.

Todos os procedimentos serão realizados na Escola e conduzidos pela própria professora pesquisadora.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pela pesquisadora, que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Esta pesquisa apresenta “RISCO MÍNIMO”, já que os formulários que serão utilizados não envolvem riscos, bem como as aulas.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. A pesquisadora tratará a sua identidade

com padrão profissional de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

---

Nome do Participante da Pesquisa

*Nathalia Fornazieri.*

---

Pesquisador Responsável: Prof. Nathalia Lima Fornazieri



---

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho

ANEXO 5

AV1 e AV2



### Autoavaliação Socioemocional

Assinale a opção que melhor te representa.

nathalia lima@prof.educacao.sp.gov.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Nome Completo \*

Sua resposta

Idade \*

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17 ou mais



Ano e Turma \*

- 9º ano A  
 9º ano B  
 9º ano C

### RESILIÊNCIA EMOCIONAL

Capacidade de enfrentar as dificuldades da vida, aprender com elas e ganhar mais força para vencê-las. Isso é importante para regular emoções desagradáveis.

**AUTOCONFIANÇA** - É a capacidade de acreditar no próprio potencial, mantendo \*  
 uma perspectiva otimista para o futuro.

<p>Degrau 1.                  Geralmente me sinto mal comigo mesmo(a).                  Muitas vezes, as coisas parecem não dar certo para mim. Não consigo impedir esses pensamentos negativos.</p>	<p>Entre os degraus 1 e 2</p>	<p>Degrau 2. Não me sinto bem comigo mesmo(a).                  Tento evitar pensar negativamente sobre mim mesmo(a) e procuro maneiras de fazer as coisas darem certo.</p>	<p>Entre os degraus 2 e 3</p>	<p>Degrau 3.                  Na maioria das vezes me sinto bem comigo mesmo(a).                  Geralmente encontro maneiras de fazer as coisas darem certo e ser mais otimista.</p>	<p>Entre os degraus 3 e 4</p>	<p>Degrau 4.                  Me sinto bem comigo mesmo(a).                  Olho para o lado positivo da vida. Coisas ruins podem acontecer, mas me sinto confiante de que posso fazer que deem certo. Aprendo lições com as experiências negativas. Eu sou otimista.</p>
--	-------------------------------	---	-------------------------------	--	-------------------------------	--

Resposta

**TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO** - habilidade de desenvolver estratégias eficazes \* para regular emoções desagradáveis, como os sentimentos de raiva e irritação, diante de situações inesperadas.

Degrau 1. Quando fico irritado(a), perco rapidamente a paciência e fico bravo(a).	Entre os degraus 1 e 2	Degrau 2. Quando fico irritado(a), entendo como me sinto, mas ainda tenho dificuldade de controlar minhas emoções.	Entre os degraus 2 e 3	Degrau 3. Quando fico irritado(a), encontro uma maneira de controlar meus sentimentos e reações sozinho(a) ou com ajuda dos outros.	Entre os degraus 3 e 4	Degrau 4. Lido bem com situações irritantes. Consigo controlar minhas emoções e manter a calma
---	------------------------	--	------------------------	---	------------------------	--

Resposta



#### AUTOGESTÃO

Capacidade de gerenciar compromissos, tarefas e objetivos.

**FOCO** - É ter uma atenção seletiva, que permite escolher uma, entre várias atividades, e destinar toda a energia para ela. \*

Degrau 1. Acho difícil prestar atenção e focar nas coisas que faço. Me distraio com muitas outras coisas.

Entre os degraus 1 e 2

Degrau 2. Consigo me concentrar por algum tempo nas coisas que faço, mas depois me distraio. Acho difícil manter o foco.

Entre os degraus 2 e 3

Degrau 3. Consigo evitar distrações e manter o foco nas coisas que faço. Não me distraio facilmente.

Entre os degraus 3 e 4

Degrau 4. Consigo prestar muita atenção e ignorar as distrações. Eu me mantenho focado nas coisas importantes, mesmo se forem difíceis. Nada me distrai depois de ter começado

Resposta

**ORGANIZAÇÃO** - É buscar eficiência utilizando bem os recursos que temos e aproveitando o tempo para realizar uma tarefa. \*

Degrau 1.

Acho muito difícil me organizar e planejar o que tenho que fazer.

Algumas vezes, esqueço coisas. Preciso da ajuda dos outros para arrumá-las.

Entre os degraus 1 e 2

Degrau 2. Algumas vezes, tenho dificuldades de organizar o que tenho

que fazer. Começo a me organizar, mas rapidamente fica tudo bagunçado novamente.

Entre os degraus 2 e 3

Degrau 3.

Consigo organizar e planejar o que tenho que fazer. Em

geral, consigo manter minhas coisas em ordem em casa e na escola.

Entre os degraus 3 e 4

Degrau 4.

Sou bom em planejar e organizar o que tenho que fazer.

Dedico tempo para ter certeza de

que minhas coisas estão em ordem em casa e na escola. Faço as coisas com cuidado, prestando atenção aos detalhes.

Resposta



**ENTUSIASMO** - Trata do envolvimento com as situações do dia a dia e com os outros de forma positiva, alegre e afirmativa. \*

<p>Degrau 1. Acho difícil ficar animado(a) ou entusiasmado(a) com minhas atividades. Geralmente sou sossegado e espero as coisas acontecerem.</p>	<p>Entre os degraus 1 e 2</p>	<p>Degrau 2. Posso demonstrar um pouco de entusiasmo e me animar a fazer as coisas, mas depois de algum tempo, perco minha atitude positiva inicial. Eu esgoto minha energia rapidamente.</p>	<p>Entre os degraus 2 e 3</p>	<p>Degrau 3. Faço as coisas com energia e entusiasmo. Na maioria do tempo, demonstro atitude positiva e me dedico às minhas atividades diárias.</p>	<p>Entre os degraus 3 e 4</p>	<p>Degrau 4. Mesmo em uma situação/ dia difícil, consigo ficar animado(a) e me entusiasmar com as atividades. Compartilho minha atitude positiva e motivo os outros com minha energia.</p>
---	-------------------------------	---	-------------------------------	---	-------------------------------	--

Resposta









#### AMABILIDADE

Capacidade de se interessar e de compreender as outras pessoas, colocando-se no lugar delas, confiando, respeitando-as e tratando-as com afeto e responsabilidade.



### ABERTURA AO NOVO

É estar disponível para conhecer novas ideias, olhando para o desconhecido e buscando o que é diferente daquilo a que se está acostumado.

**IMAGINAÇÃO CRIATIVA** - Permite-nos imaginar, criar e pensar sobre o mundo de \* novas formas.

Degrau 1.  
Sinto-me melhor fazendo coisas "sempre do mesmo jeito". Não experimento novas maneiras de fazer as coisas.

Entre os degraus 1 e 2

Degrau 2.  
Tento fazer as coisas de forma diferente, mas ao final, geralmente as faço do jeito que eu já sei.

Entre os degraus 2 e 3

Degrau 3.  
Se tenho inspiração de um amigo ou um exemplo, consigo fazer as coisas de maneiras diferentes. Algumas vezes consigo criar algo novo sozinho(a).

Entre os degraus 3 e 4

Degrau 4.  
Eu gosto de brincar e testar até criar algo original. Tenho uma imaginação muito fértil e adoro usá-la de muitas maneiras.

Resposta





**CURIOSIDADE PARA APRENDER** - É ter uma mente

curiosa e investigativa, paixão por aprender sobre temas diversos e explorar novas ideias.

Degrau 1.  
Aceito as coisas como elas são e funcionam. Acabo não explorando novas ideias e temas. Não faço muitas perguntas. Não sou tão curioso(a).

Entre os degraus 1 e 2

Degrau 2.  
Estou interessado(a) apenas nas coisas que eu gosto ou que eu possa usar. Poucas coisas me deixam curioso(a).

Entre os degraus 2 e 3

Degrau 3.  
Consigo explorar novas ideias e temas. Consigo me interessar em entender coisas que eu não conheço bem. Na maioria das vezes, sou curioso(a).

Entre os degraus 3 e 4

Degrau 4.  
Estou aberto(a) a todo tipo de novas ideias e temas. Gosto de ter uma compreensão profunda sobre as coisas. Sou muito curioso(a) o tempo todo.

Resposta



## ANEXO 6

### Formulários de avaliação das atividades



### Autogestão

Este bloco de aulas (1, 2, 3 e 4) está relacionado à capacidade de persistir, de comprometer-se com responsabilidade e de se organizar para gerenciar compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a própria vida ou a serem cumpridos no dia a dia. O FOCO é uma atenção seletiva, que permite escolher uma, entre várias atividades, à qual deve-se destinar toda a energia,

A ORGANIZAÇÃO é a utilização eficiente dos recursos que se possuem, de modo a usar o tempo disponível da melhor forma possível, a fim de se realizar uma tarefa.

nathalia.fornazieri@unesp.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Nome completo \*

Sua resposta



Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento do seu FOCO? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua ORGANIZAÇÃO? \*

- Sim
- Não
- Talvez

De modo geral, você gostou de participar das atividades? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com o seu FOCO e sua ORGANIZAÇÃO. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



## Abertura ao novo

Este bloco de aulas (5 e 6) está relacionado à capacidade de estar disponível para conhecer novas ideias, olhando para o desconhecido e buscando o que é diferente daquilo a que se está acostumado.

**Imaginação criativa** é gerar ideias novas e interessantes, criando formas de fazer e pensar sobre as coisas por meio da tentativa e erro, fazendo ajustes quando necessário, aprendendo com as falhas, combinando conhecimentos e ideias.

**Curiosidade para aprender** é a paixão pela aprendizagem e exploração intelectual, relacionada também à investigação, à pesquisa, ao pensamento crítico e à resolução de problemas.

nathalia.fornazieri@unesp.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

Nome completo \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua IMAGINAÇÃO CRIATIVA? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua CURIOSIDADE PARA APRENDER? \*

- Sim
- Não
- Talvez

De modo geral, você gostou de participar das atividades? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua IMAGINAÇÃO CRIATIVA e sua CURIOSIDADE PARA APRENDER. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



## Engajamento com os outros

Este bloco de aulas ( 7 e 8) diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais e ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas.

**Iniciativa social** é a habilidade de aproximar-se dos outros e relacionar-se com eles. Envolve iniciar, manter e apreciar o contato social.

**Entusiasmo** refere-se ao envolvimento com as situações do dia a dia e com os outros de forma positiva, alegre e afirmativa.

nathalia.formazieri@unesp.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

Nome completo \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua INICIATIVA SOCIAL? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento do seu ENTUSIASMO? \*

- Sim
- Não
- Talvez

De modo geral, você gostou de participar das atividades? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua INICIATIVA SOCIAL e seu ENTUSIASMO. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_



## Resiliência Emocional

Este bloco de aulas (9 e 10) está relacionado à capacidade de lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas.

**Tolerância à frustração** está ligada à capacidade de desenvolver estratégias eficazes para regular a raiva ou a irritação e manter a tranquilidade, o equilíbrio e a serenidade diante das situações que podem trazer frustrações.

**Autoconfiança** refere-se a acreditar em si mesmo e a seguir adiante, mesmo quando as coisas parecem difíceis ou não estão indo tão bem. Quando as pessoas se valorizam e se sentem realizadas, são capazes de pensar de forma mais realista frente aos seus desafios. Assim, acabam por ajudar a fazer as coisas acontecerem.

nathalia.fornazieri@unesp.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Nome completo \*

Sua resposta



Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua AUTOCONFIANÇA? \*

- Sim
- Não
- Talvez

De modo geral, você gostou de participar das atividades? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO e sua AUTOCONFIANÇA. \*

Sua resposta

---



## Amabilidade

Este bloco de aulas (11 e 12) está relacionado à capacidade de se interessar e compreender as outras pessoas, colocando-se no lugar delas, confiando, respeitando-as e tratando-as com afeto e responsabilidade.

**Empatia** consiste em colocar-se no lugar do outro, oferecendo a ele apoio e considerando suas necessidades e sentimentos.

**Respeito** é aceitar, compreender e acolher sentimentos, desejos, direitos, crenças e tradições alheias.

nathalia.fornazieri@unesp.br [Mudar de conta](#)



\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Nome completo \*

Sua resposta

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento da sua EMPATIA? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Você acha que as atividades realizadas nas aulas de hoje contribuíram para o desenvolvimento do seu RESPEITO? \*

- Sim
- Não
- Talvez

De modo geral, você gostou de participar das atividades? \*

- Sim
- Não
- Talvez

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua EMPATIA e seu RESPEITO. \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

ANEXO 7

Slides utilizados na aula de apresentação das competências socioemocionais



O que é desenvolvimento socioemocional?

Um conjunto de habilidades que desenvolvemos para lidar com nossas emoções, proporcionar relações sociais saudáveis e investir na busca de soluções sadias para os problemas do dia a dia.

As habilidades sociais são diversas, como, por exemplo, iniciar e manter conversações, falar em público, expressar amor, gratidão e afeto, defender os próprios direitos, pedir favores, recusar pedidos, solicitar mudança no comportamento do outro, enfrentar críticas, entre outros.



Autogestão

- Relacionada à capacidade de persistir, de comprometer-se com responsabilidade e de se organizar para gerenciar compromissos, tarefas e objetivos estabelecidos para a própria vida ou a serem cumpridos no dia a dia.



Determinação

- Define-se pelo quanto nos esforçamos para conseguir aquilo que queremos. Pressupõe dar o melhor de si e desafiar-se para atingir um objetivo.

Persistência

- Capacidade de superar obstáculos para completar tarefas e concluir combinados, ao invés de procrastinar ou desistir quando as situações ficam difíceis ou desconfortáveis.



Responsabilidade

- Envolve tomar para si um combinado, assumindo os compromissos de realizar as tarefas planejadas, mesmo diante de dificuldades. Significa prever as consequências de nossos atos em função do bem-estar coletivo.



Foco

- Capacidade de se concentrar na atividade que se deseja realizar e evitar distrações, mesmo em tarefas repetitivas.



### Organização



- Está relacionada a organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta e gerenciar compromissos futuros.

### Organização



- Está relacionada a organizar o tempo e as atividades, bem como planejar etapas necessárias para se atingir uma meta e gerenciar compromissos futuros.




### Engajamento com os outros

- Diz respeito à motivação e à abertura para interações sociais e ao direcionamento de interesse e energia ao mundo externo, pessoas e coisas.

### Iniciativa Social

- Capacidade de se relacionar, apreciar e se sentir confortável com o contato social, seja com pessoas que vemos pela primeira vez ou já conhecidas, em pequenos ou grandes grupos.





### Assertividade

- Diz respeito a expressar e a defender as próprias ideias, opiniões, necessidades e sentimentos, sendo capaz de se comunicar de modo claro e eficiente, além de exercer liderança e mobilizar pessoas quando necessário.

### Entusiasmo

- Significa envolver-se ativamente com a vida e com outras pessoas de uma forma positiva, alegre e afirmativa, isto é, ter empolgação e paixão pelas atividades diárias e empregar energia para executá-las.





### Amabilidade

- Está associada à diminuição da agressividade e à redução de indicadores de violência em geral.

### Empatia

- Capacidade de usar nossa compreensão da realidade para entender as necessidades e sentimentos dos outros, agir com bondade e compaixão, além de investir em nossos relacionamentos prestando apoio, assistência e sendo solidário.



### Respeito

- Capacidade de tratar as pessoas com consideração, lealdade e tolerância, isto é, demonstrar o devido respeito aos sentimentos, desejos, direitos, crenças ou tradições dos outros.

### Confiança

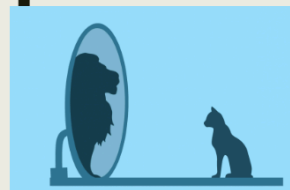
- Capacidade de desenvolver perspectivas positivas sobre as pessoas, isto é, perceber que os outros geralmente têm boas intenções e, de perdoar aqueles que cometem erros.





### Resiliência emocional

- Está relacionada à capacidade de lidar com as próprias emoções, demonstrando equilíbrio e controle sobre suas reações emocionais, como por exemplo raiva, insegurança e ansiedade, sem apresentar mudanças bruscas.



### Autoconfiança

- Refere-se a acreditar em si mesmo e seguir adiante, mesmo quando as coisas parecem difíceis. Ser capaz de pensar de forma mais realista frente aos desafios.

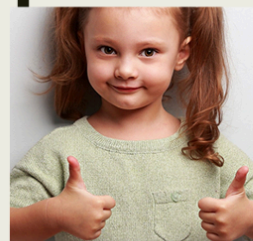
### Tolerância ao estresse

- Diz respeito a administrar sentimentos desagradáveis e encontrar formas de lidar com eles de maneira construtiva e aprender meios mais saudáveis de enfrentar adversidades.



### Tolerância à frustração

- Capacidade de usar estratégias efetivas para regular as próprias emoções, como raiva e irritação, mantendo a tranquilidade e serenidade.



### Abertura ao novo

- É estar disponível para conhecer novas ideias, olhando para o desconhecido e buscando o que é diferente daquilo a que estamos acostumados.

### Curiosidade para aprender

- É a paixão pela aprendizagem e exploração intelectual, relacionada também à investigação, à pesquisa, ao pensamento crítico e à resolução de problemas.



### Imaginação criativa

- É o “pensar fora da caixa”, gerar ideias novas e interessantes, criando formas de fazer e pensar sobre as coisas por meio da tentativa e erro, fazendo ajustes quando necessário, aprendendo com as falhas, combinando conhecimentos e ideias.



### Interesse artístico

- Diz sobre valorizar e apreciar manifestações artísticas e desenvolver sensibilidade para ver beleza em suas diversas formas e linguagens. Favorece o desenvolvimento de formas de expressar ideias, pensamentos e emoções.



## ANEXO 8

Material coletado na questão dissertativa dos formulários

### Autogestão

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com o seu FOCO e sua ORGANIZAÇÃO.

Feliz

Bem focada e ativa

Eu não participei em algumas mas foi muito bom

O foco está em manter o time organizado para que as estratégias funcionem.

Achei muito daora porque nunca tinha jogado esses esportes. também percebi que você tem que ter muito foco pra fazer os pontos e organizar seu time pra você conseguir jogar

Se você prestar atenção você aprende

Com muita energia.

Me senti mais focada pois precisa de foco e organização e foco para jogar futebol americano

Eu me senti bem mais confortável para fazer a explicação e praticar a atividade.

Eu pude liderar e organizar um grupo de pessoas, tive que estar focada no tempo.

muito legal

Foco para passar a bola e interceptar a bola na quadra e a organização para jogar em equipe

Desespero por ser acertada por uma bola, mas em geral, teve foco mas não teve muita organização para a hora da separação dos times

Me senti bem e animada

Foco\_ pois você tem que ficar atento a qualquer possível futuro movimento  
Organização \_ o time e a partida requer organização, também as posições de cada jogador.

Determinado e cansado

Eu fiquei com preguiça no começo mais depois gostei da atividade, tive que prestar muita atenção no jogo



Foi legal o desenvolvimento das atividades para ajudar os desenvolvimento de foco e organização

Me senti muito bem , me diverti bastante e me organizei com as pessoas do meu time para vencermos

prestamos atenção quando os colegas estavam apresentando , e depois tivemos foco para realizar os jogos atribuídos.

Me senti bem pem contribuir com meu time em quesitos de organização

Para eu poder realizar as atividades eu precisei me organizar para ver aonde eu deveria estar posicionada, e para eu estar organizada eu precisei estar focada no objetivo e como funcionava a atividade

Foi bem divertido, bem estratégico e desafiador.

Eu particularmente gostei muito de participar, achei divertido mas ao mesmo tempo foi um trabalho em equipe que exigia foco e organização entre os times.

Eu gostei de realizar as atividades hoje foi bem divertido e eu tive que estar bem focado para concluir bem a atividade e me organizei para fazer a atividade corretamente

Entretenimento

Me senti feliz por voltar a poder fazer Educação física, bom eu precisei ter foco pra poder conduzir a bolinha com o rodo e organização para que o adversário não passasse por nós e tendo bastante foco nesse momento pra que ele não por uma brecha. Obrigado

me senti eufórica e altamente concentrada pois a atividade exigia foco e organização para marcar pontos

Bem

Em questão ao foco, contribui, pois tive q manter o foco na bola a todo momento. E em questão a organização, não contribui, pois não ouve estratégia de jogo e estava muito mais agressivo do que um jogo profissional

Senti que estava aprimorando minhas habilidades em organização e em foco nas atividades escolares.

Potente

Me sentir Feliz

Tive foco ao jogar

Senti que começar a trabalhar algo novo, ou aperfeiçoar aquilo, se torna algo difícil, porém tendo persistência e aos poucos continuar tentando, observando mais as aulas e etc, posso ter um ótimo desempenho, se tratando do foco e da organização.

Fiquei muito feliz,e melhorou um pouco o meu foco e a minha organização

ele me ajudou a me organizar para apresentar o trabalho, e foquei em explicar o trabalho

Eu me senti muito focado em me organizar

Me sentindo muito bem com meu foco e organização melhorando cada dia mais

Alegre a actividade foi muito boa que me fez prestar muita atenção

fiquei determina a fazer meus colegas a ganharem

Eu gostei muito "Professora Nathalia parabéns "

Me senti bem melhor e eu consegui ver oq me prendia para eu n ter meu foco diário

Bom,gostei bastante das atividades,os grupos que formaram eram bons mas eu não sou o tipo de pessoa que se sente confortável com pessoas que eu não tenho intimidade e acabo não participando muito da atividade mas foi bem legal

Eu me senti bem pois gostei da aula que foi bem organizada e eu tentei focar bem no que a professora estava explicando

Eu me senti muito feliz, prestei muita atenção pra eu poder fazer a atividade e teve bastante organização

Ajuda e colaboração

Estou mais focado é mais organizado

Eu tive que manter foco no que eu estava fazendo para não perder o raciocínio da atividade e tive que me organizar junto com a equipe para fazer a atividade.

Ao realizar as atividades, senti que meu foco foi o principal fator na capacidade de eu conseguir organizar as informações e ter uma boa performance nas aulas

Me senti com a responsabilidade de organizar meu grupo no trabalho sobre hóquei

Foi legal trabalhar com as pessoas da minha sala , eu trabalhei o conceito de que sem pre esteja organizando

As atividades me deixaram mais animado, fazendo eu organizar as minhas coisas e fazendo eu ter mais

Tive foco ao jogar

Ao realizar as atividades das aulas, senti-me motivado e produtivo, pois consegui manter o foco em uma tarefa por vez e organizar meu tempo de forma eficiente.

Tive que ter muita atenção

Muito bom

## Abertura ao novo

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua IMAGINAÇÃO CRIATIVA e sua CURIOSIDADE PARA APRENDER.

Me senti bem a jogar um esporte que eu não conhecia e gostei bastante

Me senti realizada, e dei muita risada

incrível

Tive que modificar o taco de lacross pôs não consigo fazer um igual ao original

Que as atividades são muito bom e da pra diferencia as atividades

me senti bem em praticar a imaginação criativa e me senti muito bem por ter conseguido realizar o taco, em modo geral a atividade nos fez ter mais curiosidade de aprender e liberou muita endorfina

fiquei muito feliz

Sim, porque fazer um taco de lacrosse não é nada fácil mais gostei muito não tava esperando muita coisa mas entregou tudo hoje  
Agora sei um pouco mais sobre esse esporte espero jogar mais vezes

Se ti que tinha que ter q pesquisa sobre a actividade pra saber fazer a actividade e fazer funcionar minha criatividade para fazer o taco

Foi legal na hora de fazer o taco, mas na prática fiquei com medo

Eu gostei de fazer o taco, mas não gostei de participar da atividade na quadra

Eu gostei de fazer o taco mas gostei mas de fazer a aula

Me senti feliz, foi bem legal e divertido, pratiquei e as minha competências melhoraram.

Foi bem complicado o jogo, mas achei a teoria bem legal

Eu me sinto bem por ter interagido com pessoas que não costumo conversar

A imaginação criativa pois precisamos confeccionar um taco e isso foda criatividade de cada um  
Curiosidade para aprender pois aprendemos sobre as regras e a adaptação .

Senti vontade de rir

eu gostei muito foi uma atividade muito legal, mas infelizmente não teve a cooperação de todos.

Foi muito bom, tipo conhecer um novo esporte eu sempre achei legal e tals, foi muito divertido.

Foi bem legal e engraçado, eu não reproduzi o taco de lacross, a imaginação criativa teria a relação de como utilizar o taco confeccionado para assim o meu time ganhar

Me senti muito bem fazendo as atividades das aulas de hoje

Com a coletividade eu aprendi a ter organização e trabalho em equipe até chegar no meu alvo

Feliz, é minha curiosidade pra aprender é pq todos os esportes é interessante e vale aprender e é muito legal

Eu gostei bastante de participar por que geralmente eu não participo e eu gostei bastante

Foi divertido e eu ri bastante,eu gostei...

Alegria

Senti que ao realizar a atividade teve que ter muita estratégia de jogo e trabalho em equipe, no começo fiquei muito confusa de como funcionava a atividade, porém depois consegui entender, senti muito medo, por mais que n seja uma atividade de toque físico.

Me senti uma outra pessoa quando pratiquei a atividade fisica de hoje

Eu gostei de participar

me senti mais esportiva

Precisamos conhecer e explorar possibilidades para fazer algo funcional. Tive medo de não saber jogar ou desapontar o time, no final eu até que me diverti e gostei da experiência, já que pude me enturmar de certa forma.

Me senti desafiada em tentar jogar com os tacos improvisados, e tive curiosidade para entender como se joga

De imaginação eu me senti um atleta jogando, e tive mais curiosidades para aprender porque são esportes

Explorei minha imaginação e aumentei minha vontade de aprender.

Eu me senti bem mais esperto,despertei algumas dúvidas que tinha,e aprendi coisas novas.

Achei divertido, foi muito engraçado.

Eu achei uma atividade interessante, pois saber sobre pessoas que abandonaram os estudos e como eram as escolas na época

achei muito legal a criatividade de cada um que realizou os tacos



Emocionante

Ao realizar as atividades das aulas, senti-me inspirado e entusiasmado, pois pude explorar minha imaginação criativa e alimentar minha curiosidade para aprender.

Foi muito legal pude interagir bastante

Simm foi uma experiência muito diferente adorei

Satisfação e felicidade

Eu tive que usar minha imaginação paço criar o taco e tive que ter curiosidade para aprender sobre o esporte que gostei muito.

não participei, mas assistindo quem participou acredito que a imaginação criativa foi muita na hora de criar os tacos de lactose.

É preciso criar uma estratégia para fazer o taco de lacross

Foi muito bom

Muito boa a atividade

Ao realizar as atividades das aulas, me senti empolgado e estimulado, usando minha imaginação criativa para explorar novos conceitos e minha curiosidade para aprender de forma dinâmica e envolvente.

acho que motivação, motivação porquê nem sempre estamos num dia bom lara termos uma mente criativa, e curiosidade para aprender.

FELIZ

Eu tive de sair da minha zona de conforto e ir à procura de instrumentos para realizar a atividade.

Atividades muito boas

Curioso

Realizando as atividades das aulas, me senti inspirado pela minha imaginação criativa e motivado pela minha curiosidade insaciável para aprender mais e me desenvolver.

## Engajamento com os outros

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua INICIATIVA SOCIAL e seu ENTUSIASMO.

Realizar as atividades das aulas me fez sentir realizada e empolgada, especialmente ao ver o impacto positivo da minha iniciativa social e o entusiasmo das pessoas envolvidas.

Achei que foi Suber bem a atividade e tive muito entusiasmo

Trabalhar em equipe

Minha equipa se deu mto bem,não perdemos nenhuma,fizemos um ótimo trabalho em equipe aprendemos táticas novas e evoluímos bastante na aula de hoje.

Eu achei muito interessante como tivemos todos que observar as estratégias do time adversário e saber como montar as nossas de forma que não colabore com as estratégias adversárias.  
Tive medo de não colaborar com o time e acabar não ajudando em nada mas, sinto que fui muito bem, dei o meu máximo para poder ajudar como eu conseguia.  
Foi muito divertido poder trabalhar em time e pensar em conjunto com os outros, foi uma experiência incrível que eu vou levar para vida.

Ajudou bastante ganhei mais experiência jogando em aquipe etc mais também muito briga mais é jogo isso sempre acontece e vai continuar assim

Ótimo trabalho em equipe e estratégias muito boas

muito legal

Foi um jogo completo de estratégias e um bom trabalho em equipe, me causou diversas emoções, até mesmo raiva, mas foi o que fez-me ter iniciativa e me entrosar com as pessoas e me envolver no jogo.

Eu gostei bastante e me senti alegre e aprendi a jogar em time

Eu me senti muito bem fazendo essa atividade, meu grupo soube se comunicar bem

Foi legal, achei bem difícil é complicado de se jogar, mais acho com mais iniciativa social e organização ficaria melhor a prática.

roubo puro não gostei nada, embora eu não tenha feito muita coisa mas essa é a minha opinião, eu gostei de ter participado aliás é um jogo que lembrou minha infância, porém HONESTIDADE é essencial em um jogo coisa que não teve hoje, eu to com muita raiva mas enfim, oque vale é a experiência.

acho que faltou a humildade de cada um, se foi realmente pego deveria ter falado, se não fosse pego deveria ter o respeito em acreditar no próximo.

Hoje foi a pior aula de educação física que já participei, as pessoas não foram honestas ninguém colaborou, tudo o que falavam o pessoal acreditava

Passei bastante raiva, pois o Lucas era o único que ficava falando no time dele, ninguém do time dele abria a boca pra falar nada, sem contar que teve uma menina lá que tava parada o tempo todo ela não fazia NADA e quando ela teve a chance de fazer alguma coisa, MAS ELA SIMPLEMENTE FICOU PARADA E RECUOU DA OUTRA PESSOA DO OUTRO TIME!!!!!! sendo que era pra ela ter pego a pessoa que eles iam ganhar o jogo, aí dps ela veio e falou que tinha pego o menino que tinha passado SENDO QUE ELA TAVA PARADA. Tirando isso ta tudo ok.

Embora não tenha jogado, acredito que relacionou sim as competências com o jogo. O entusiasmo pois (quem jogou teve "sede" de ganhar e fazer pontos. E a iniciativa social pois precisou de comunicação e empatia para fazer o jogo fluir. Acho que faltou honestidade da parte dos árbitros e dos próprios jogadores. Ao meu ver fui justa sim, só falei o que realmente vi.

Foi divertido e competitivo

Alegre e competitivo

Determinação

Eu senti raiva pois teve uma pessoa da arbitragem que falou que eu não peguei uma pessoa do time adversário, mas eu tinha pegado sim e isso aconteceu duas vezes. Bom eu gostei de ter participado, mas a professora falou que precisava de HONESTIDADE mas foi uma coisa que na minha opinião teve pessoa que não teve.

E gostoso jogar com as pessoas que vc tem consciência de que, e organizado e trabalha em equipe

Eu precisei observar a estratégia do nosso time para que possa ver se as posições estavam certas e trocar de lugar com quem não estava se encaixando na posição

Eu realmente gostei muito mas não tenho a confiança necessária da minha sala na verdade em algumas pessoas no caso

Foi a melhor atividade já proposta pela professora, tivemos que nos organizar e ter entusiasmo para realizar o jogo, gerando assim muita dopamina

Ao realizar as atividades das aulas, senti-me empolgado e engajado, pois pude exercitar minha iniciativa social ao colaborar com os outros e compartilhar ideias.

adrenalina. a aula que tive foi ótima, me ajudou bastante na iniciativa social, e principalmente no entusiasmo, e graças a isso, tive bastante adrenalina ate.

Me senti confiante

Ao iniciarmos a atividade temos q ter muita estratégia de jogo e agilidade então em geral é uma atividade que se dedica muita atenção

Adrenalina



Feliz

Eu e minha equipe sempre estávamos juntos, e montando estratégias, me senti muito feliz por conseguir realizar essa atividade com a minha equipe

Senti tranquilidade pelo trabalho em equipe do time

Tive que ter iniciativa de pegar a bandeira e passar para o lado adversários e fiquei muito entusiasmado com a Partida

acho que foi uma mistura de sentimentos na hora, incluindo raiva, atenção, estratégia, felicidade etc..

Quando eu tive que me comunicar com as pessoas para eu estar a par de como ficaria o jogo eu tive que ter iniciativa social, e o entusiasmo na hora de jogar

Foi legal criar uma estratégia de jogo para ganhar

Eu gostei de participar da aula de hoje, me senti bem interagida em relação ao jogo que estava

Eu achei legal de participar

Abertura a novas iniciativas e entusiasmo.

De estar fazendo um trabalho em equipe com meus amigos

Eu me senti feliz e acolhido

Alegria

Eu me senti bem

Muita dedicação e esforço para conseguir aguentar os gritos dos colegas

Alegre

Pois foi algo novo para mim, então envolveu as duas coisas.

A gente como aluno acaba aprendendo como se colocar no lugar dos outros e isso é muito legal

Muito bom realizar essas atividades, te da um ânimo muito bom

Cansado é feliz

Ao realizar as atividades das aulas, experimentei uma sensação de empolgação impulsionada pela minha iniciativa social e entusiasmo em contribuir positivamente para o bem-estar da comunidade e aprender mais sobre temas relevantes.

Bem

## Resiliência Emocional

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua TOLERÂNCIA À FRUSTRAÇÃO e sua AUTOCONFIANÇA.

Gostei muito da atividade mas tive frustração ao perder mas tive muita autoconfiança

Achei muito bom ganharmos, isso me deu mais confiança pra jogar de novo não vou falar que foi difícil por que não foi. Mas todo mundo jogando bem quando tava no gol minha primeira defesa foi que me deu mais confiança é isso espero jogar de novo e ganhar de novo

Apesar dos aniversários não terem pena das meninas e chutando forte, meu time foi bem equilibrado jogamos juntos e nossa confiança um no outro aumentou.

Não brigamos ou discutimos por perder, e sim nós unimos.  
Fiquei na arbitragem, e sabia o que eu estava fazendo e deu tudo certo

Fiquei feliz q ganhamos a 1ª partida mas fiquei frustrada pq n ganhamos as outras

bom, sobre tolerância a frustração, eu não tive muito, agora sobre auto confiança eu diria que seria esperança e paciência, persistência tb.

Ao realizar as atividades das aulas, senti-me desafiado, mas confiante, o que demonstra minha alta

eu gostei muito, mesmo que eu tenha perdido eu achei uma atividade muito divertida e a maioria das pessoas aceitaram que perderam, poderia acontecer essa competição com outros esportes também.

Eu senti muito feliz

Nossa eu estou em um ódio que cara não acho justo o que o Lucas fez com o prêmio a única coisa que eu falo vai ter vingança ss e eu se vc quiser ajudar:) (não e nem por mim mas ss por todos os outros que jogaram )

Gostei da aula e de hoje e fiquei mais feliz ainda pela vitória

Foi divertido participar

Entendi que não é preciso chateação ao perder, pois acontece. Portanto me senti autoconfiante ao realizar

Eu não participei como em um dos times, mas me senti bem torcendo pela vitória dos meus amigos, mesmo que como árbitro e não fazendo parte da vitória.

Não tive muito ânimo ao jogar então estava totalmente sem autoconfiança

foi uma aula boa para mim, tirando algumas discordâncias da turma

Acho que me deu paciência para tolerar a frustração e a auto confiança.

Eu gostei muito

foi divertido, mais tive um pouco de medo de não me dar bem no esporte

Muito corajosa

Poderia dizer feliz talvez ou animada

Eu não gosto de perder então está atividade me ajudou neste ponto

Entusiasmo

Me senti muito competitiva mas lembrei que tinha que ter paciência e confiança em mim então fiquei feliz

Confiança, por que pra eu ter tolerância tive q confiar na equipe

Eu costumo ter mudanças bruscas por motivos variados, mas a atividade exigia além de autoconfiança, muita paciência, pois trabalhar em equipe é mais complicado do que parece, tive a oportunidade de experimentar os dois extremos, tanto ganhar, como perder, e lidar com a frustração foi bem mais fácil que o normal.

Realizar as atividades das aulas me fez sentir desafiada, o que aumentou minha tolerância à frustração e fortaleceu minha autoconfiança.

Tivemos que trabalhar em conjunto para conseguir uma boa equipe, isso me fez observar mais a estratégia de cada equipe adversária para usar isso na vantagem do meu time

Tive que tolerar os meu erros e da minha equipe e tive auto confiança em mim de jogar ir pra cima eu posso, eu consigo vamos eu fui me falando no decorrer do jogo.

Vendo o jogo, acho que todos tiveram que ter autoconfiança pra conseguir confiar em si mesmos e em suas estratégias.

Foi difícil porque eu tive que manter a autoconfiança para não ficar desmotivada no final do jogo

Foi divertido, todos se empolgaram no torneio e mesmo os outros times perdendo o prêmio foi dividido com todos

Eu me manti calma e continue jogando

Muito bom

Eu gostei de participar das atividades

Aberta a autoconfiança e tolerância a frustração

Eu me senti bem , mesmo perdendo

Ao realizar as atividades das aulas, eu me senti desafiada, o que contribui para aumentar minha tolerância à frustração e fortalecer minha autoconfiança à medida que supere os obstáculos.

Com as pessoas gritando comigo e eu poder fazer algo sem ter o medo que tinha antes

legal

Alegria

Embora não tenha participado acredito que conseguiria desenvolver bem essas competências ,pois são essenciais para o jogo

Tive que aprender a lidar com a pressão dos colegas

Confiança

Me senti ótimo com, pois tive muita autoconfiança mas, em relação a tolerância à frustração, eu não tive muito

Pois depois de algumas perdas ganhamos. Bom no começo não acreditei em mim mesma, depois fiz o gol e fiquei feliz até

Foi bem legal como sempre

Foi bom compreender que a autoconfiança é muito importante para que a gente tenha um melhor desempenho para jogar bem um jogo e tolerância à frustração para que possamos saber perder

Atividades sensacionais, 9/10

K

Me senti bem

Bem

## Amabilidade

Explique em uma frase como você se sentiu ao realizar as atividades das aulas e relacione com a sua EMPATIA e seu RESPEITO.

a atividade de hoje, intitulada como "futebol de cegos", promove o respeito e a empatia de modo geral, pois é necessário orientar os colegas, para que eles cheguem até o gol. Além de empatia e respeito, consequentemente o entusiasmo, trabalho em equipe também foram trabalhados, liberando assim, dopamina em quem estava jogando e quem não estava

Sim teve muita empatia na hora do jogo e respeito entre meus companheiros de equipe

Eu gostei foi bem legal, só que minha sala não colaborou tanto assim.

Bom, senti que devia PERSISTIR no que estava fazendo na atividade proposta hoje.

Praticamos bastante empatia e respeito, por conta de auxiliar os estudantes que estavam vendados

Eu tive que me colocar no lugar do meu parceiro e entender o que ele estava passando .

Eu me senti bem, já que confiava na dupla que estava me ajudando

Foi ótimo mas tem muita pressão em cima de quem joga e do chamador

Achei diferente e tive uma nova experiência

Senti o como é importante colaborarmos com os outros

Eu gostei da aula mostrou um jeito de jogar futebol para quem tem deficiência visual

Empatia :eu entendi como deve ser difícil para os cegos praticarem esportes  
Respeito :tivemos que respeitar uns aos outros para conseguirmos jogar sem se matar

Eu achei legal por que as pessoas teve respeito

bomm, por mais q eu não tenha participado tanto assim foi uma atividade que todos nos tivemos que ser honestos ( nem todos foram ) e nos colocamos no lugar do outro, teve uma hora que eu fui chutar a bola para o gol e eu não tinha noção nenhuma, não tive equilíbrio e usei alguém de apoio, dai eu chutei o vento kkkk, já na segunda vez fui um pouquinho melhor, mas amei

Poder experienciar as dificuldades de não enxergar e de precisar de um guia e de até mesmo guiar alguém que não enxerga nos ajuda a ter certa empatia pelas pessoas que tem deficiência visual. Saber que uma pessoa está em nossos cuidados nos incentiva a fazer isso direito a fim de que a pessoa não se machuque e na intenção de sermos tratados da mesma maneira por quem fosse nos guiar depois.

mt legal

Eu me senti preocupado com minha dupla e o respeitei

Achei muito legal, tipo ter que guiar com respeito uma pessoa "cega" e depois sentir como é isso é bem divertido.

Sim e não porque sempre quero ganhar aí me falta respeito e empatia mais tento me controlar

Sim me senti muito respeitada, quantos fiz com os outros

Eu acho que foi a atividade que eu mais me divertir, achei muito legal por me colocar no lugar de pessoas que têm deficiência visual

Teve muitas dificuldades ao realizar a atividade, com isso, agora entendo como pessoas com esse tipo de necessidade tem uma certa dificuldade ao realizá-las

Nesta atividade eu me coloquei no lugar de um deficiente visual então eu entendi como isso é difícil

Naquele momento eu me coloquei no lugar dessas pessoas, senti o que elas passam, e como é difícil, eu respeitei e não dei risada, eu tive o objetivo de ter "Empatia e Respeito" com o próximo

Pensar no próximo

Muito feliz, foi uma experiência muito legal

Eu senti confiança por que eu não enxergava nada e tinha que ficar atento ao que minha companheira que falava onde estava a bola pra eu conseguir jogar

Foi legal por causa que nós não conseguimos ver nada e tiramos que escuta tudo muito legal

Me senti impossibilitada de fazer certos tipos de movimento por conta de eu não consegui enxergar!!!

senti-me engajado, e minha empatia e respeito foram ampliados ao entender melhor as necessidades e sentimentos dos outros.

Eu me senti desafiada, já que foi bem complicado identificar aonde estava a bola

Bom não sei dizer pois estava de atestado e não participei da aula mas acredito que sim

Bom, foi muito importante na minha concepção na hora de escutar o guia, da parte de ficar em silêncio e também de ter a noção do seu próprio espaço, para não esbarrar, nem machucar ninguém a volta, achei legal também a lealdade, pq qualquer um se quisesse poderia ter fingido que não estava vendo, mas não foi esse o caso

Essa atividade nos fez despertar empatia e respeito pq vendados tínhamos q ter cuidado mais delicadeza pois não dava pra ver seu adversario e não podemos se machucar.



Eu achei bem mais fácil de saber como as pessoas cegas se sentem durante o jogo

As vezes mesmo a gente estando bravo pelo jogo não dar certo, temos que nos controlar e pensar no próximo também por que talvez não seja fácil pra ele jogar, e não xingar ou ficar bravo.

Muito bom

Me senti em um ambiente adequado para desenvolver essas habilidades

Muito bem

Ao realizar as atividades das aulas, eu me senti realizada, pois pude compreender melhor as dificuldades dos alunos, aumentando minha empatia, e respeitando o ritmo de aprendizado de cada um.

Que esse tipo de atividade ajuda no trabalho em grupo, e que é preciso de respeito com o companheiro

Alegre

Precisamos manter o respeito para os outros conseguirem ouvir os comandos e vice versa

eu acho que deve ser cada vez mais falado sobre isso , gostei bastante da aula

Educação

Pude entender como é a vida de uma pessoa nessas condições, isso me fez mais compreensiva.

A empatia é se por no lugar do próximo e foi isso que fizemos nessa aula e acabamos percebendo que é mais difícil para os outros do que para nós fazemos certas coisas com respeito e empatia

Muito criativo e explícito também

Feliz e amado

Ao realizar as atividades das aulas, senti uma profunda conexão com a minha empatia e respeito, buscando compreender as perspectivas dos outros e valorizando a diversidade de ideias e opiniões.

Bem