

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
CAMPUS DE BAURU – SP

RENATO DE ARAUJO PEDROSO

CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA: Dialogando sobre a
autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação
física.

**Bauru/SP
2025**



RENATO DE ARAUJO PEDROSO

CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA: Dialogando sobre a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação física.

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

Bauru/SP
2025

P372c Pedroso, Renato de Araujo

Conflitos interpessoais na escola : dialogando sobre a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação física / Renato de Araujo Pedroso. -- Bauru, 2025
135 f. + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

1. Competência Interpessoal. 2. Educação Física. 3. Habilidades sociais. 4. Autonomia. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE RENATO DE ARAUJO PEDROSO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2025, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de RENATO DE ARAUJO PEDROSO, intitulada **Conflitos interpessoais na escola:**

Dialogando sobre a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação física. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA

CYNTHIA FRANÇA HUNGER (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de

Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus Bauru, Prof. Dr. MARCIO

PEREIRA

DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru

SP, Profa. Dra. FERNANDA ROSSI (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências

UNESP Bauru. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: APROVADO. Nada

mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente

DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

Data: 28/05/2025 11:24:45-0300

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

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER



Dedico este trabalho à memória da minha mãe, minha primeira e eterna mestra.

Foi com ela que aprendi a importância da escuta, da palavra cuidadosa e da força silenciosa que move o mundo. Sua ausência física jamais diminuiu sua presença em mim, pelo contrário, seu amor ecoa em cada conquista, em cada página escrita, em cada sonho que persisto em realizar. Espero, com serenidade, que a vida nos permita um reencontro, onde o tempo já não pese e onde eu possa lhe contar, com um sorriso, que consegui.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, pela força, sabedoria e coragem em cada etapa desta caminhada.

Ao Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Isso possibilitou a realização deste mestrado e o desenvolvimento científico e profissional que ele proporcionou.

À Universidade Estadual Paulista – UNESP, pela excelência do ensino, e ao corpo docente do ProEF, por suas contribuições, questionamentos instigantes e partilhas tão generosas ao longo dessa jornada.

Ao meu pai, presença discreta e firme, que sempre acreditou em mim mesmo nos momentos em que eu duvidei. Sua retidão e força silenciosa foram farol nos dias mais desafiadores.

À minha querida esposa, Ludiana, que compartilhou cada etapa dessa jornada com generosidade, paciência e amor incondicional. Foi nos seus gestos diários, nas palavras de incentivo e no silêncio compreensivo que encontrei abrigo, coragem e motivação para seguir. Sem seu apoio, esta caminhada teria sido muito mais árdua.

Aos meus filhos, João Paulo e Samuel, razão do meu presente e esperança do que ainda está por vir. Que este trabalho também seja deles, como um legado de luta, sensibilidade e compromisso com a transformação.

Minha profunda gratidão à professora Dagmar, minha orientadora, por sua escuta atenta, orientação comprometida e confiança no meu trabalho. Sua sensibilidade acadêmica e humana foi essencial para que este projeto ganhasse forma e sentido.

Agradeço à professora Fernanda e ao professor Márcio pela participação na banca e pelas contribuições valiosas, pontuais e determinantes que enriqueceram este trabalho.

Aos colegas da turma 4, que tornaram essa caminhada mais leve, coletiva e cheia de aprendizados. Suas trocas foram inspiração, apoio e resistência.

À Escola Benedito Rocha, onde esta pesquisa foi idealizada e realizada, especialmente às gestoras Deise e Rosana, que acolheram a proposta com sensibilidade e abertura.

Aos estudantes que participaram deste processo com entusiasmo e autenticidade, oferecendo seus olhares, vivências e afetos. Este trabalho também é de vocês.

A todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que este caminho fosse possível, meu sincero agradecimento.



“A escola é determinada socialmente; ... dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade.”

Dermeval Saviani, Escola e Democracia, 2024, p. 25

PEDROSO, Renato de Araujo. **Conflitos Interpessoais na Escola: Dialogando sobre a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de educação física.** Orientadora: Prof^a Dr^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2025. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

Resumo

Os conflitos são inerentes ao convívio em sociedade e, no ambiente escolar, enquanto campo cotidiano de relações sociais, desempenham papel fundamental no desenvolvimento e amadurecimento dos alunos. Quando abordados de forma adequada, podem tornar-se oportunidades de aprendizado. Contudo, é evidente a falta de maturidade e autonomia para a resolução adequada dos conflitos, que frequentemente ocorre por meio de intervenções autoritárias dos docentes, dificultando abordagens assertivas que considerem os direitos, sentimentos e opiniões dos envolvidos. Diante disso, este estudo teve como objetivo promover a autonomia dos alunos na resolução de conflitos e ressignificar as competências socioemocionais para aprimorar as relações interpessoais no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação, envolvendo observações, questionários com as famílias e os alunos, rodas de conversa e produções de histórias em quadrinhos (HQs) como recurso educativo. Participaram da pesquisa 32 estudantes do 4º e 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, e seus respectivos familiares (25 mães, 4 pais e 3 avós). Os dados obtidos indicam uma tendência à adoção de estratégias de resolução de conflitos de natureza mais submissa entre os estudantes e respostas mais assertivas por parte das famílias, ainda que focadas, em sua maioria, em soluções individuais. No entanto, é necessário considerar que os questionários, sobretudo aqueles com situações hipotéticas, podem induzir a respostas direcionadas, o que limita a possibilidade de conclusões definitivas. Assim, faz-se imprescindível uma leitura crítica desses dados, reconhecendo os limites metodológicos e a complexidade que envolve o agir humano em contextos reais de conflito. As intervenções pedagógicas com base nas competências socioemocionais revelaram-se eficazes no curto e médio prazo, evidenciando a importância do diálogo, da escuta e da expressão dos sentimentos como caminhos para escolhas mais conscientes e relações mais saudáveis. Conclui-se que a Educação Física, ao articular competências socioemocionais e pedagogia crítica, pode consolidar-se como espaço fértil para a promoção da autonomia, do pensamento crítico e da resolução democrática dos conflitos, contribuindo para uma formação escolar mais humanizadora e transformadora.

Palavras-chave: Conflitos interpessoais, competências socioemocionais, autonomia, Educação Física.

PEDROSO, Renato de Araujo. **Interpersonal Conflicts at School**: Dialoguing about autonomy and social-emotional competencies in physical education classes. Advisor: Prof. Dr. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. 2025. 135 p. Dissertation (Professional Master's Degree PROEF - National Network in Physical Education) - Faculty of Sciences, Paulista State University—UNESP, Bauru, 2025.

Abstract

Conflicts are inherent to social coexistence, and within the school environment, as a daily field of social relations, they play a fundamental role in students' development and maturation. When addressed appropriately, they can become opportunities for learning. However, there is an evident lack of maturity and autonomy in conflict resolution, which often occurs through authoritarian interventions by teachers, making it difficult to implement assertive approaches that consider the rights, feelings, and perspectives of those involved. This study aimed to promote students' autonomy in conflict resolution and to reframe socio-emotional competencies to improve interpersonal relationships within the school context. The research adopted a qualitative approach, through action research, involving observations, questionnaires with families and students, discussion circles, and the creation of comic strips (HQs) as an educational resource. The study involved a total of 32 students from 4th and 5th grades (ages 9 to 11) and their respective family members (25 mothers, 4 fathers, and 3 grandmothers). The data revealed a tendency among students to adopt more submissive conflict resolution strategies, while families provided more assertive, though predominantly individual-focused, responses. It is important to note, however, that questionnaires, especially those based on hypothetical situations, may lead to directed answers, limiting the possibility of definitive conclusions. Thus, a critical reading of the data is essential, acknowledging methodological limitations and the complexity of human behavior in real conflict contexts. The pedagogical interventions based on socio-emotional competencies proved effective in the short and medium term, highlighting the importance of dialogue, active listening, and emotional expression as pathways to more conscious decision-making and healthier relationships. It is concluded that physical education, by articulating socio-emotional competencies and critical pedagogy, can become a fertile ground for promoting autonomy, critical thinking, and the democratic resolution of conflicts, contributing to a more humanizing and transformative educational process.

Key words: Interpersonal conflicts, socio-emotional skills, autonomy, Physical Education

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1: Tendência de resposta das famílias.
- Figura 2: Tendência de resposta à questão 1.
- Figura 3: Tendência de resposta à questão 2.
- Figura 4: Tendência de resposta à questão 5.
- Figura 5: Tendência de resposta à questão 3.
- Figura 6: Tendência de resposta à questão 4.
- Figura 7: Tendência de resposta dos estudantes.
- Figura 8: Tendência de resposta à questão 2.
- Figura 9: Tendência de resposta à questão 7.
- Figura 10: Tendência de resposta à questão 1.
- Figura 11: Tendência de resposta à questão 3.
- Figura 12: Tendência de resposta à questão 5.
- Figura 13: Tendência de resposta à questão 4.
- Figura 14: Tendência de resposta à questão 6.
- Figura 15: Tendência de resposta à questão 8.
- Figura 16: Tendência de resposta à questão 9.
- Figura 17: Tendência de resposta à questão 10.
- Figura 18: Grafite Fome de bola.
- Figura 19: Alunos vivenciando passos do break.
- Figura 20: Painel com a produção dos grafites feitos pelos estudantes.
- Figura 21: Painel com a produção dos grafites feitos pelos estudantes.
- Figura 22: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.
- Figura 23: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.
- Figura 24: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.
- Figura 25: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).
- Figura 26: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).
- Figura 27: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).
- Figura 28: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).
- Figura 29: Reapresentação do recurso educacional aos alunos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Principais dados e características dos alunos participantes da pesquisa.

Quadro 2: Plano de ação pedagógica.

Quadro 3: Categorias da análise sobre competências socioemocionais na resolução de conflitos nas aulas de educação física.

Quadro 4: Quadro geral com a tendência de respostas das famílias.

Quadro 5: Quadro geral com a tendência de respostas dos alunos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG -	Agressivo
AS -	Assertivo
ASE -	Aprendizagem Socioemocional
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CASEL -	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CATS -	Questionário Escala Children's Action Tendency Scale.
CSE -	Competências Socioemocionais
EF -	Educação Física
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio.
HQ -	História em Quadrinho
IAS -	Instituto Ayrton Senna
IDH -	Índice de Desenvolvimento Humano.
IE -	Inteligência Socioemocional
M -	Mista
NR -	Não respondeu
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
PROEF -	Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
S -	Submissas
SEL -	Social and Emotional Learning
SENNA -	Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment
TEA -	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

TRAJETÓRIA ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO.....	15
1. INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Justificativa.....	20
1.2 Objetivo geral.....	24
1.3 Objetivo específico.....	24
1.4 Recurso Educacional.....	25
2. INQUIETAÇÕES SOBRE OS CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	26
2.1 Um olhar sobre o conflito.....	26
2.2 O Conflito no ambiente escolar.....	28
2.3 Conflitos nas aulas de Educação Física.....	29
2.4 A docilização e o panóptico nas escolas.....	32
2.5 Análise das competências socioemocionais.....	36
2.6 Educação física e as competências socioemocionais.....	41
2.7 Competências Socioemocionais: Potencial Emancipador ou Nova Face do Controle?.....	44
3. PERCURSO INVESTIGATIVO.....	49
3.1. Caminhos metodológicos.....	49
3.2. Universo da pesquisa.....	50
3.3. Participantes.....	51
3.4. Materiais e Métodos.....	53
3.5. Procedimentos para a coleta de dados.....	57
3.6. Procedimentos para a análise de dados.....	58
3.7. Aspectos éticos.....	61
4. DIALOGANDO SOBRE OS CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	62
4.1. As observações iniciais com relação aos conflitos nas aulas de Educação Física.....	62
4.2. Análise das respostas dos questionários realizados pelos responsáveis dos estudantes participantes.....	66
4.3. Análise das respostas dos questionários realizados com os estudantes.....	75
4.4. Ações pedagógicas para estimular as competências socioemocionais.....	88
4.4.1. Confecção do recurso educacional e devolutiva aos estudantes.....	101
4.4.2. Observações importantes pós-ações pedagógicas.....	112
4.5 Análises Cruzadas entre questionários Estudantes/Famílias, observações de	



campo e as intervenções pedagógicas.....	114
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
6. REFERÊNCIAS.....	121
 APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE).....	127
APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE).....	129
APÊNDICE C - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM.....	131
APÊNDICE D - Questionário Escala Children's Action Tendency Scale-CATS (1981) (DELUTY, 1981 apud CARINA, 2009).....	132
APÊNDICE E - Questionário sobre conflitos a ser aplicado com as famílias....	134

TRAJETÓRIA ATÉ A PÓS-GRADUAÇÃO

Por meio deste, não tão breve relato, trago um pouco da minha trajetória, desde a educação básica até o mestrado, não querendo me vitimizar pelas dificuldades, nem me exaltar pelas conquistas. Mas apenas demonstrar que, mesmo inconscientemente, a necessidade de inteligência emocional para continuar e não desistir diante das adversidades, e que políticas sociais que fomentem a educação podem fazer a diferença na vida das pessoas.

Nascido em uma família humilde, de pais feirantes, aprendi, desde os 10 anos, a compartilhar meu tempo entre os estudos e a rotina de, três vezes por semana, acordar bem cedo para ajudá-los na barraca.

Estudei sempre em escola pública, sendo esse ambiente muitas vezes hostil. Principalmente nas aulas de educação física, que, em determinados momentos da minha trajetória na educação básica, não eram nada agradáveis. Algo que levo para minha prática docente, para que esses não sejam os sentimentos dos meus alunos.

Para atender meus anseios capitalistas — de ter, por exemplo, roupas de marca e me sentir pertencente ao grupo —, com 16 anos, deixei de ajudar meus pais na feira para trabalhar em um sítio, fazendo de tudo. Isso me levou a ter que estudar boa parte do ensino médio no período noturno, o que me afastou completamente da educação física escolar.

Com apenas 18 anos, por incentivo de uma tia, prestei e passei no meu primeiro concurso público, sendo servidor público desde então. Era um cargo simples, de nível fundamental, porém, por meio dele, vi o caminho para ter o mínimo de ascensão social e, assim, decidi retomar meus estudos.

Em 2007, realizei a prova do ENEM, e uma colega aconselhou-me a cursar educação física, pois, nessa época, já havia me reencontrado com a disciplina por meio das academias, e, segundo essa colega, eu me identificava com esta.

Ingressei em uma faculdade particular, de tamanho reduzido, de nome Uirapuru, vinculada a um colégio tradicional do município de Sorocaba. Consegui a vaga com bolsa integral por meio de um programa social de incentivo ao ensino

superior (PROUNI), pois, se dependesse de ter dinheiro para pagar a mensalidade, não teria. Apesar de, como já referido, ser uma faculdade pequena, esta tinha um excelente corpo docente, que me deu uma excelente base para minha prática docente, primando pelo pensamento crítico.

Porém, pouco antes de terminar o curso, no último semestre, essa faculdade foi comprada por um grande conglomerado educacional, com a finalidade de engoli-la, dispensando os melhores professores e, assim, decaindo muito a qualidade de ensino.

Ter cursado o ensino superior não foi fácil. A faculdade era longe de casa, tendo que percorrer, diariamente, mais de 100 quilômetros entre ida e volta. No primeiro ano, utilizava um serviço de van. Nos anos seguintes, por dificuldades em conciliar os horários da van com meu trabalho, tive que me arriscar, fazendo essa viagem diária de moto. Foi necessária muita “resiliência” para não desistir, pois me faltava até o computador para fazer os trabalhos, tendo que, muitas vezes, chegar mais cedo na faculdade para utilizar os computadores coletivos.

Apesar dos obstáculos, consegui concluir o meu curso, tanto a licenciatura quanto o bacharelado, em 2011. Ano em que prestei o concurso para professor de educação física na prefeitura do município de Vargem Grande Paulista, onde consegui passar em 1º lugar, iniciando minha carreira docente em 2012.

Essa questão sobre os conflitos interpessoais me incomoda desde o início da minha atuação como professor. Muitas vezes, a aula parecia estar correndo bem, alunos participando, até que acontecia algum conflito, desde um simples desentendimento até brigas com agressão, sendo necessário, nesses casos, pedir uma intervenção da gestão, que, além da ajuda, deixava, ao meu ver, aquele ar de julgamento, que me levava a diversos questionamentos: será que fui um mau professor? Será que esses conflitos são minha culpa? Será que não fui rígido o suficiente? Talvez devesse ter uma postura mais punitiva, como a de um general, pensando que, assim, os alunos não iriam mais brigar — o que, obviamente, não funcionava, pois, como bem diz Paulo Freire, “Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na escola por meios e caminhos autoritários” (Freire, 1996, p. 48).

Essas inquietações sobre os conflitos e competências socioemocionais ganharam força no percurso junto ao PROEF, pois, para ter a oportunidade de participar desse programa, foi necessário, novamente, muita “resiliência” e conflitos comigo mesmo, participando das três seleções anteriores até conseguir na quarta. A vontade de desistir foi grande, diante da frustração de ter ido bem na primeira prova objetiva, realizada presencialmente em Rio Claro, mas não estar preparado para questões dissertativas. A sensação de ter feito a escolha errada na segunda prova, realizada on-line, quase um ano depois, devido à pandemia. A nota teria sido suficiente para uma ótima colocação no polo de Bauru, mas não para o polo de Rio Claro, que eu havia escolhido.

Nenhum dos motivos anteriores compara-se ao ocorrido na madrugada do dia 30 de janeiro de 2022, data de aplicação da prova para a turma 3. Minha mãe — minha grande incentivadora, que, apesar de toda dificuldade, sempre reforçava a máxima da importância dos estudos, pois considerava que só por meio destes seus filhos poderiam ter melhores condições de vida — veio a falecer. Pensei em desistir de participar do programa, mas falou mais alto a vontade de estudar em uma universidade pública, sonho antigo e por mim considerado impossível, sendo a perseverança premiada com a vaga para participar da turma 4 do PROEF, no polo de Bauru.

Mesmo com a vaga garantida, houve o pensamento de desistir, pois, entre a aplicação da prova e a aprovação, eu e minha esposa descobrimos a gestação do nosso segundo filho. Apesar da alegria de ser pai novamente, essa descoberta me trouxe a incerteza de conseguir conciliar as tarefas escolares, a dedicação ao mestrado e a rotina familiar, mas, com o apoio da minha esposa, optei por seguir em frente.

Inicialmente, tinha como proposta pesquisar o uso excessivo de telas pelos estudantes. Mas, já na primeira disciplina, “Problemáticas da educação física”, ministrada pelo professor Milton, aliada a duas turmas muito conflituosas, observei que o problema que realmente me incomodava em minhas aulas era a falta de autonomia dos alunos em gerir seus conflitos interpessoais. Desta forma, mudei o rumo da minha pesquisa para abordar os conflitos.



Nos estudos de metodologias para pesquisa científica, ministrados pelo professor Márcio e pelas professoras Dagmar e Luciene, compreendi os conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, que são utilizados nesta dissertação. Apresentando a minha intenção de pesquisa, em uma atividade desta disciplina, a professora Dagmar, antes mesmo de ser minha orientadora, colocou a importância do estudo sobre as competências socioemocionais para a relação com os conflitos.

Nas aulas do professor Willer, ficou claro que as aulas de educação física precisam ir além da prática, devendo ter intencionalidade e não apenas o movimento pelo movimento. Nesta disciplina, uma das atividades realizadas com minha colega Fran foi publicada em formato de artigo.

Coube à professora Andresa mostrar as diversas possibilidades de repensar os conteúdos da educação física, valorizando a cultura popular. Em uma de suas aulas, surgiu uma frase sobre as competências socioemocionais que reverberou de forma crítica sobre esses conteúdos. Foi dito que “a frustração de uma criança que não foi viajar para a Disney é diferente da frustração de uma criança que não tem o que comer no café da manhã para ir à escola”, e, a partir desta, comecei a questionar como são desenvolvidas essas competências nos ambientes escolares.

Assim, tenho certeza de que todas as disciplinas transformaram, para melhor, a minha prática pedagógica, mudando minha postura frente ao que parecia normal na rotina escolar, modificando minhas ações com os alunos e buscando entender melhor a relação docente-discente, de forma que haja aprendizagem conjunta de ambos os lados.

1. INTRODUÇÃO

Pensando na escola e em sua rotina, assim como no convívio em sociedade, os conflitos são, muitas vezes, inevitáveis. Eles fazem parte do desenvolvimento e do amadurecimento dos estudantes e, dependendo da forma como são abordados e solucionados, podem ser de grande aprendizado. Tognetta e Vinha (2009) salientam que situações de conflito são oportunidades para trabalhar os valores e regras, além de favorecer o emprego de intervenções mais coerentes com o processo de construção da moralidade. Tais intervenções contribuem efetivamente para a melhoria das relações interpessoais e para o desenvolvimento da autonomia.

O que ocorre, muitas vezes, é a falta de autonomia e iniciativa para a resolução desses conflitos e, quando a resolução acontece, frequentemente é superficial, demonstrando a carência de competências socioemocionais dos estudantes para lidar com essas situações. Deluty (1979, apud Leme, 2004) descreve os estilos de resolução de conflito de acordo com o sujeito: assertivo, agressivo e submisso. Fica evidente que a forma agressiva de resolução está cada vez mais presente no ambiente escolar. A interferência dos docentes, na maioria das vezes, ocorre de forma autoritária. Isso não cria oportunidades para resoluções assertivas que considerem e trabalhem os direitos, sentimentos e opiniões dos envolvidos.

Trazendo essa questão para as vivências práticas das aulas de educação física, nas quais a proximidade e o contato físico tendem a ocorrer com maior frequência devido à natureza das atividades corporais. E por ter, nos esportes, um de seus objetos de estudo, muitas vezes com um teor competitivo, observa-se que esses fatores podem contribuir para o surgimento de conflitos. Muitas vezes, tais conflitos são mal resolvidos e acabam gerando consequências em toda a rotina escolar. O contrário também pode ocorrer: situações reprimidas em outros momentos podem ser extravasadas nas aulas de educação física.

Neste contexto, fica clara a importância de se desenvolver as competências socioemocionais com os discentes e buscar estratégias que facilitem resoluções de conflitos de forma autônoma e assertiva. Vinha (2000) aponta que discussões de dilemas morais são uma forma de trabalhar o desenvolvimento da autonomia moral da criança e, conseqüentemente, a resolução de conflitos de maneira justa,

integrando toda a comunidade escolar e as famílias, para que possamos ter um efetivo resultado nas questões abordadas.

Na realização desta pesquisa, busquei compreender com maior profundidade os fatores que permeiam os conflitos e as formas como são abordados, destacando elementos relevantes acerca da influência do ambiente familiar no comportamento dos participantes e suas repercussões no contexto escolar. Busquei também observar a efetividade das intervenções socioemocionais realizadas com os estudantes em curto e médio prazo. Ao final deste processo, foi possível produzir, coletivamente, um recurso educacional com base nas histórias em quadrinhos (HQs) criadas pelos estudantes, sobre os diálogos que tivemos acerca das competências socioemocionais. Trata-se de um importante recurso para que os alunos expressem suas emoções, contribuam com escolhas mais assertivas nas resoluções dos conflitos e possam nortear demais estudos sobre esse tema tão importante para a sociedade atual.

1.1 Justificativa

Como as competências socioemocionais influenciam a maneira como as pessoas lidam com conflitos? Como exposto anteriormente, os conflitos são inevitáveis e inerentes ao convívio social, e suas resoluções são aprendizados de extrema importância para o desenvolvimento humano.

Da Silva Maia e Lobo (2013) explicam a relação de convivência nas escolas da seguinte forma:

A escola, além de ser um local de formação acadêmica, é um complexo cenário de convivência, formado por redes sociais de participação. Na escola, diferentes redes se organizam e se mantêm em funcionamento: as relações entre os adultos, entre os adultos e os alunos e destes entre si (grupo de iguais). (2013, p.18)

Sendo desta forma, a escola, diante da intensa e complexa interação social, configura-se como um ambiente propício à ocorrência de conflitos. No entanto, como já mencionado, os conflitos em si não constituem o problema; a questão reside na incapacidade do estudante em buscar as resoluções dos conflitos de forma autônoma, inclusive nas aulas de educação física, recorrendo a professores e gestores. Submetem-se, muitas vezes, a resoluções autoritárias, que pouco

contribuem para o seu amadurecimento e os privam da oportunidade de dialogar e opinar sobre as diversas situações que emergem no convívio social.

Posto isto, faz-se necessário entender os papéis que a escola e as famílias exercem frente aos conflitos e nas maneiras que são solucionados. É importante entender se alguma dessas influências pode ou não impulsionar as atitudes dos alunos e se intervenções socioemocionais são um caminho para construir resoluções mais assertivas frente aos conflitos. Assim como afirmam Gondin, Morais e Brandes (2014, p. 395), "...competências socioemocionais a seu turno funcionam como via pela qual as demais competências são expressas e desenvolvidas".

Nessa perspectiva, a escola exerce papel fundamental no desenvolvimento dessas habilidades, como expressa Abed:

A função da escola vai muito além da transmissão do conhecimento, pois é urgente e necessário fortalecer muitas e variadas competências nas nossas crianças e jovens, que lhe possibilitem construir uma vida produtiva e feliz em uma sociedade marcada pela velocidade das mudanças. Motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e resiliência diante de situações difíceis são algumas das habilidades socioemocionais imprescindíveis na contemporaneidade... E no futuro dos nossos alunos. (2014, p. 14).

A função mencionada está alinhada com o que Daniel Goleman (2011) expõe:

Portanto, as capacidades de inteligência emocional começam em nossos primeiros anos e se desenvolvem naturalmente no currículo da vida. Se precisamos melhorar em uma coisa ou outra, podemos fazer isso a qualquer momento. Mas por que não dar a toda criança uma vantagem inicial nessas habilidades na vida? É por isso que defendo o movimento no que é chamado de "aprendizagem social/emocional" ou SEL, programas escolares que ensinam todo o aspecto das capacidades de inteligência emocional. Os melhores programas vão do jardim de infância ao ensino médio, e ensinam essas habilidades em qualquer idade de um modo adequado de desenvolvimento. Todas as capacidades de inteligência emocional se desenvolvem no currículo da vida, a partir da infância, mas o SEL dá a cada criança uma oportunidade igual de dominá-las. (Goleman, 2011, p. 72)

Apoiado, ainda, nos estudos de Goleman (1996), cabe também citar os cinco pilares da inteligência emocional:

1 - Conhecer as próprias emoções – podemos dizer que esse é o primeiro passo da aprendizagem socioemocional, envolve o reconhecimento e compreensão das próprias emoções, valores, forças, fraquezas e objetivos. Desenvolver a consciência de si mesmo permite aos indivíduos entenderem melhor suas próprias necessidades e motivações, sendo essa a chave da inteligência emocional.

2 – Controlar as emoções – refere-se à capacidade de regular emoções, controlar impulsos, estabelecer metas e manter a motivação. Desenvolver habilidades de autogerenciamento é fundamental para lidar eficazmente com o estresse, resolver problemas e tomar decisões informadas.

3 – Automotivação – relaciona-se com a capacidade de direcionar as emoções para alcançar metas pessoais e profissionais. Inclui a persistência diante de obstáculos, a busca por objetivos significativos e a capacidade de adiar a gratificação imediata em prol de recompensas a longo prazo.

4 – Empatia – diz respeito à habilidade de compreender e compartilhar os sentimentos dos outros. Inclui a capacidade de reconhecer perspectivas diferentes, cultivar relacionamentos saudáveis e responder de maneira apropriada às emoções alheias.

5 – Saber se relacionar interpessoalmente – envolve a capacidade de construir relacionamentos saudáveis e eficazes. Inclui habilidades de comunicação, colaboração, negociação e resolução de conflitos, sendo esta a principal competência a ser analisada nesta pesquisa.

Os cinco pilares da inteligência emocional são fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos, enfocando não apenas o aspecto cognitivo, mas também as habilidades sociais e emocionais. Esses pilares são essenciais para promover uma educação holística e podem preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida. Eles são interconectados e colaboram para promover um desenvolvimento social e emocional equilibrado.

Assim, com esta breve análise desses pilares, fica evidente a importância de incorporar a aprendizagem socioemocional no currículo escolar, desde que essas competências tenham um crivo consciente e crítico sobre as condições sociais dos alunos. Sendo assim, são essenciais na preparação dos alunos, não apenas academicamente, mas também para enfrentar os desafios emocionais e sociais ao longo de suas vidas.

Com relação à Educação Física, sua importância nas relações sociais, já na década de 70, foi expressa por Barros, que afirma:

A educação física tem papel importante na formação global da personalidade da criança e do adolescente, assegurando-lhes autonomia individual e sua integração no meio social. Utiliza como meio no processo educacional várias possibilidades como os exercícios físicos, os jogos e os desportos, cuja finalidade é de contribuir para adaptação biológica e social do indivíduo. (1970, p. 09)

Desta forma, as aulas de educação física devem ir além da mera prática de atividades físicas e seu currículo deve ser pautado no reconhecimento do contexto histórico, cultural e social que envolve os indivíduos e a forma como estes interagem, sendo estes abordados em uma perspectiva crítica, Neira descreve uma educação física com uma visão histórico-cultural da seguinte forma:

Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos e práticas sociais dos grupos dominados, como também suas histórias de luta; valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que as narrativas sejam efetuadas a partir da própria cultura, de forma a relatar as condições de opressão enfrentadas e as formas de resistência e superação. (Neira, 2016, p. 89)

Ainda sobre essa visão da educação física, muito além de apenas movimento, temos os princípios da Ciência da Motricidade Humana, apresentados por Manuel Sérgio. Segundo o autor, podemos entender que a educação física deve ser vista de maneira integrada e complexa. O ser humano não se limita apenas à sua dimensão física, mas também tem a capacidade de refletir sobre seus movimentos e experiências, indo além dos limites do corpo e buscando uma compreensão mais ampla de si mesmo em seus contextos diários. Como Sérgio (1996, p. 20) ressalta, “a motricidade invoca a totalidade humana (corpo, espírito, natureza, sociedade), não só no desenvolvimento motor”. Isso nos mostra que a motricidade é um fenômeno dinâmico e contínuo, envolvendo tanto aspectos biológicos quanto culturais. Ela integra fatores genéticos, processos bioquímicos, atividade neurológica, energia vital, aprendizado e todos os elementos que formam a ação humana consciente.

Assim, essa disciplina, que é diretamente atingida ou “prejudicada” por uma resolução de conflito inadequada, deve buscar métodos centrados no estudante, que façam os alunos pensarem de forma coletiva e que, além das habilidades cognitivas, desenvolvam também as competências socioemocionais, ressignificando os conteúdos — como os dos jogos, danças, lutas e esportes —, sempre com criticidade e valorizando as características regionais entranhadas nos discentes, facilitando e potencializando a interação e a interdependência positiva, compreendendo, assim, a

contribuição que essas estratégias podem oferecer à assertividade das resoluções de conflitos.

Estes estudos e intervenções serão utilizados para a construção — de forma coletiva — do recurso educativo desta pesquisa, que terá formato de História em Quadrinhos (HQs), ainda que pouco explorado. Como recurso, as HQs oferecem uma leitura atrativa e prazerosa, facilitando a compreensão clara do conteúdo exposto e tornando os aprendizados sobre conflitos e inteligência emocional mais significativos. Dessa forma, podem contribuir para o equilíbrio das relações interpessoais tanto nas aulas de Educação Física quanto na escola e no cotidiano da sociedade.

1.2 Objetivo geral

Promover a autonomia dos estudantes na resolução de conflitos e ressignificar as competências socioemocionais para a melhoria das relações interpessoais no âmbito escolar e social.

1.3 Objetivo específico

- Identificar os principais conflitos nas aulas de Educação Física;
- Identificar as principais resoluções de conflitos empregadas pelos estudantes;
- Promover a conscientização sobre competências socioemocionais;
- Avaliar a influência das competências socioemocionais na resolução de conflitos;
- Potencializar a aprendizagem socioemocional por intermédio da HQ;
- Construir coletivamente uma HQ que problematize as Competências Socioemocionais, articulando crítica teórica e prática pedagógica.

1.4 Recurso Educacional

O recurso educacional resultante desta dissertação é um livro de histórias em quadrinhos, cuja produção — elaborada a partir de intervenções com os alunos — aborda temas como a importância da comunicação dialógica, empatia, bullying e resiliência sob uma perspectiva crítica. As histórias foram desenvolvidas mediante



diálogos sobre competências socioemocionais e expressão livre dos estudantes por meio dessa linguagem gráfica.

Este material busca inspirar professores a reconhecer as reais necessidades dos alunos, valorizando sua voz através de recursos como as histórias em quadrinhos. Além disso, incentiva os estudantes a ocuparem seu lugar de fala e a refletirem criticamente sobre o papel das competências socioemocionais em suas vivências.

Link de acesso ao recurso educacional:

<https://drive.google.com/file/d/1I65ddHZf2OCXI-V1fN0ODu2CfUiEVAM5/view?usp=sharing>

2. INQUIETAÇÕES SOBRE OS CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Nesta fundamentação teórica, busquei investigar os principais conceitos referentes aos conflitos interpessoais e às competências socioemocionais, sobretudo no que tange aos ambientes escolares e às aulas de Educação Física, esclarecendo o quão complexas são as relações interpessoais, tanto no contexto social quanto no escolar. Evidenciou-se a importância de compreender e desenvolver, de forma crítica, as competências socioemocionais como ferramenta essencial para a mediação de conflitos.

2.1 Um olhar sobre o conflito

Os conflitos são incontestavelmente uma realidade intrínseca às relações humanas e sociais, ligados à divergência de interesses, valores ou objetivos entre indivíduos ou grupos. O conflito é uma característica estrutural da sociedade, ligado a disputas por recursos, poder e status.

A ocorrência de conflitos muitas vezes é inevitável, pois o simples ato de estar vivo já representa um conflito, como bem refere o filósofo Mario Sergio Cortella: “Lutamos com a natureza e a natureza luta conosco, interferimos nela e ela em nós; é uma relação de reciprocidade a qual conceituamos como contradição (contrários que se inter-relacionam e se interpenetram conflituosamente) humano/mundo” (Cortella, 2016, p. 40), mas os conflitos não precisam ser encarados sempre de forma negativa. Lewis Coser, em sua obra “The Functions of Social Conflict”, argumenta que:

Longe de ser visto meramente como um fenômeno negativo, o conflito social era visto como realizador de funções decididamente positivas. Particularmente, o conflito oferecia a esses sociólogos a categoria explicativa central para a análise da mudança social e do progresso (Coser, 1956, p. 3).

Destaca-se que conflitos controlados e regulamentados são essenciais para o desenvolvimento social, pois permitem que tensões acumuladas sejam expressas e resolvidas de maneira produtiva.

Johan Galtung, sociólogo que se aprofunda nos estudos sobre a paz e o conflito, refere que o conflito não é necessariamente negativo; o problema está na forma como ele é tratado. Para Galtung, “bem no fundo de cada conflito existe uma

contradição, algo que se interpõe no caminho de outra coisa” (Galtung, 1996, p. 70) e assim “os termos 'paz' e 'violência' estão ligados um ao outro de tal forma que 'paz' pode ser considerada como 'ausência de violência” (Galtung, 1969, p. 168), desta forma as partes envolvidas em conflitos devem buscar soluções que transcendam os interesses individuais e gerem benefícios mútuos. Nesta proposta, a transformação dos conflitos se dá por meio do diálogo e da mediação, nunca por posturas autoritárias, enfatizando a necessidade de se entender as causas estruturais e culturais que originam os conflitos para resolvê-los de forma assertiva.

Traçando um olhar para a sociedade, observa-se que os conflitos decorrem das complexas relações sociais, nas quais as desigualdades econômicas, raciais e de gênero, entre outras formas de opressão e exclusão, produzem um cenário de constante tensão. Assim, se faz necessário entender a origem das desigualdades e o papel de cada indivíduo envolvido, para que haja transformação de forma crítica e coletiva, como afirma Freire:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (Freire, 1987, p. 42-43)

Sendo o conflito, por meio da luta contra as opressões e as desigualdades, não a violência, parte do processo para a libertação e conscientização, junto com uma postura crítica, necessários para essa transformação social.

Portanto, o conflito, como fenômeno social, é complexo e pode ser identificado em diferentes esferas da vida humana, com efeitos destrutivos ou construtivos, dependendo da forma como é tratado e gerido. A análise do conflito, a partir de diversos pontos de vista teóricos, fornece-nos não apenas a capacidade de discernir as bases estruturais dos antagonismos, mas também de encontrar caminhos para a mudança e sua resolução, levando a uma sociedade mais justa e equitativa.

2.2 O Conflito no ambiente escolar

Como visto, os conflitos são inerentes à sociedade e ao convívio social. No contexto escolar, eles também estão presentes como parte fundamental das

interações cotidianas. A escola, como espaço social em constante construção, é atravessada por tensões, diferenças e disputas, e também contribui para a produção e transformação das dinâmicas sociais. Nela, crianças e adolescentes de diferentes contextos sociais, culturais e econômicos convivem e interagem diariamente, construindo suas identidades, valores e modos de se relacionar com o mundo. Somadas essas diferenças às dinâmicas das relações interpessoais, os conflitos no ambiente escolar tornam-se inevitáveis. A escola configura-se como um espaço de encontro e confronto de culturas, sendo nesse ambiente que os conflitos emergem em decorrência das diversidades presentes. Segundo Charlot (2002):

É uma ilusão crer que se possa fazer desaparecer a agressividade e, como consequência, a agressão e o conflito. Aliás, seria isso desejável, levando-se em conta que a agressividade sublimada é a fonte de condutas socialmente valorizadas (no esporte, na arte, nas diversas formas da concorrência) e se o conflito é também um motor da História, como pensava Hegel? A questão é saber quais são as formas de expressão legítimas ou aceitáveis da agressividade e do conflito. (Charlot, 2002, p. 436)

É essencial que a escola reconheça e trabalhe os conflitos como parte do processo educativo, transformando-os em oportunidades para promover o diálogo e a conscientização crítica, conforme afirma Freire:

Uma das tarefas da educação popular progressista, ontem como hoje, é procurar, por meio da compreensão crítica de como se dão os conflitos sociais, ajudar o processo no qual a fraqueza dos oprimidos se vai tornando força capaz de transformar a força dos opressores em fraqueza. Esta é uma esperança que nos move. (Freire, 1992, p. 64).

Assim, a partir de uma abordagem dialógica, como defendida por Freire (1987), pode-se sugerir que os conflitos sejam discutidos abertamente. Isso permite que os sujeitos envolvidos se posicionem, ouvindo uns aos outros, para a construção coletiva de soluções que promovam o respeito mútuo e a solidariedade. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e se torna um ambiente de formação cidadã, onde os discentes possam aprender a lidar com as diferenças, construindo um sentido coletivo de justiça e igualdade.

Em suma, fica claro que os conflitos, no ambiente escolar, precisam ser mediados de forma construtiva, para que os envolvidos possam dialogar e construir soluções conjuntas, o que contribui para o desenvolvimento de competências

socioemocionais, como a empatia, além da cooperação e da capacidade de resolução de problemas.

Entretanto, o exposto corresponderia a um ideal de ambiente escolar que, na prática, muitas vezes não se concretiza. Em diversas escolas, ainda predomina uma visão tradicional e autoritária da educação, em que se prioriza a obediência e a manutenção da ordem em detrimento do diálogo e da construção coletiva de soluções. Nesse contexto, o aluno não possui lugar de fala, e os conflitos são frequentemente tratados com punição e repressão — realidade que remete às análises de Michel Foucault, em *Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão* (1975), que será melhor questionada em outro capítulo. Segundo Foucault, a escola se estruturou como uma instituição disciplinar, semelhante a prisões e fábricas, onde o controle dos corpos e das mentes era central para manter a ordem e garantir produtividade, pois:

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar... Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (Foucault, 1987, p.173).

Assim, fica evidente que devemos repensar essas práticas, onde os ambientes escolares sejam transformados, abolindo essa visão tradicional, buscando uma abordagem mais humana, para que os conflitos possam ser vistos como oportunidades para o crescimento individual e coletivo.

2.3 Conflitos nas aulas de Educação Física

Como mencionado nos conflitos no ambiente escolar, os conflitos nas aulas de educação física também são fenômenos complexos que envolvem as relações sociais, culturais e emocionais. Eles também estão imersos nas dinâmicas sociais mais amplas, carregando em si marcas das relações de poder, desigualdades e tensões presentes na sociedade. Por sua natureza dinâmica e coletiva, os conflitos emergem de interações que envolvem diferentes valores, interesses e contextos culturais, o que favorece seu surgimento e complexidade. Estes podem emergir de situações como a competitividade exagerada, diferenças de níveis de habilidades entre os alunos e até mesmo, não nos eximindo de nossas responsabilidades, de falhas na mediação por parte do professor.

Não raro, é possível ver o autoritarismo nas aulas de educação física, como na postura pouco afetiva do professor, que se posiciona como um treinador. João Batista Freire (2011), deixa claro que, diante de suas inseguranças para lidar com corpos infantis, livres e em movimento, professores se munem “de um arsenal de medidas disciplinares para enquadrar os corpos das crianças em hábitos estereotipados de movimentos” (Freire, 2011, p. 87), revelando uma lacuna na pedagogia do movimento e uma tendência à imposição de disciplina sobre a liberdade corporal infantil, onde certamente, diante de todo o controle imposto, os conflitos são menos evidentes, assim como menos evidente será o desenvolvimento destes alunos.

No contexto escolar, a educação física, sendo um importante componente curricular, vai além do ensino técnico das modalidades esportivas ou do aprimoramento das capacidades físicas. Como campo de conhecimento, esta disciplina, deve primar pela busca em compreender o ser humano de forma integral, não dissociando corpo de mente, criando momentos oportunos que entrelaçam o corpo, a cultura e a vida em sociedade. Com base no Coletivo de Autores (2014), a Educação Física escolar deve ser orientada por uma abordagem crítica, capaz de questionar as práticas corporais historicamente construídas e promover a emancipação dos sujeitos. Segundo Bracht:

Parece-nos mais fácil, paradoxalmente, encontrar argumentos para legitimar a EF (e a educação artística), hoje, na escola, de uma perspectiva crítica de educação. Os argumentos vão na mesma direção do exposto quando apresentamos as propostas progressistas do âmbito da EF. A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF. (Bracht, 1999, p. 82)

Assim, esta disciplina torna-se essencial na construção da identidade e dos valores dos estudantes, favorecendo a convivência, o respeito à diversidade e a reflexão sobre as relações sociais presentes nas práticas corporais envolvidas no processo de aprendizagem.

Porém, a educação física, principalmente por meio dos esportes, muitas vezes reproduz valores competitivos e individualistas, valorizados pela sociedade capitalista. Segundo Bracht (2005, p. 31), “a prática do esporte levaria à adaptação

às normas e ao comportamento competitivo, básicos para a estabilidade e/ou reprodução do sistema capitalista.” Esse modelo esportivista pode gerar um ambiente de pressão e cobrança. Nele, os estudantes são avaliados com base em seu desempenho e habilidades físicas. Isso acaba criando, além de exacerbar as situações de conflitos, exclusão e estigmatização daqueles que não se destacam. O autor argumenta que:

Assim, podemos dizer que a socialização através do esporte escolar pode ser considerada uma forma de controle social, pela adaptação do praticante aos valores e normas dominantes como condição alegada para a funcionalidade e desenvolvimento da sociedade. Um dos papéis que cumpre o esporte escolar em nosso país, então, é o de reproduzir e reforçar a ideologia capitalista, que por sua vez visa fazer com que os valores e normas nela inseridos se apresentem como normais e desejáveis. Ou seja, a dominação e a exploração devem ser assumidas e consentidas por todos, explorados e exploradores, como natural. (Bracht, 1997, p. 61)

O que corrobora com a necessidade de repensar, de forma crítica, a prática pedagógica na educação física para que ela se torne um espaço mais inclusivo e democrático, onde todos os estudantes tenham a oportunidade de participar e se desenvolver de forma integral.

Cabe enfatizar que os conflitos na educação física podem estar relacionados às diferentes expectativas e interesses dos estudantes, pois é evidente que nem todos enxergam as aulas de educação física como algo positivo ou motivador; para alguns, ela pode ser uma fonte de ansiedade e frustração, especialmente quando há ênfase excessiva na competição. Nesse contexto, Darido (2015, p. 17) questiona:

A questão que se coloca por ora é a seguinte: que produtos de atividade humana construídos no processo devem ser assimilados pelas novas gerações? Ou, que conteúdos os alunos deverão adquirir a respeito da educação física a fim de se tornarem preparados e aptos para enfrentar a exigência da vida social, o exercício da cidadania e as lutas para melhoria das condições de vida, de trabalho e de lazer?

Onde a educação física, apesar de parecer óbvio, como já descrito, deve ir muito além do ensino dos esportes e do tecnicismo dos movimentos. Esta disciplina deve ser repensada para valorizar não apenas o desempenho esportivo, mas também aspectos lúdicos, cooperativos e o pensamento crítico reflexivo de suas ações. Isso promove a participação de todos os alunos e respeita suas particularidades e limitações. Exemplo para tanto é a abordagem crítico-superadora, já citada anteriormente, sendo essa uma concepção de aprendizagem, retratada na

obra Metodologia do Ensino de Educação Física, que valoriza a cultura corporal e reflexão crítica sobre a realidade, se opondo a um modelo mecanicista que prioriza o desempenho físico, na busca da ressignificação constante do conhecimento, como explica Darido (2012, p.44): “Quanto à seleção de conteúdos para as aulas de Educação Física, os adeptos da abordagem propõem que se considere a relevância social dos conteúdos, sua contemporaneidade e sua adequação às características sociocognitivas dos alunos”.

Segundo o Coletivo de Autores (2014, p. 30)

A visão de totalidade do aluno se constrói à medida que ele faz uma síntese, no seu pensamento, da contribuição das diferentes ciências para a explicação da realidade. Por esse motivo, nessa perspectiva curricular, nenhuma disciplina se legitima no currículo de forma isolada. É o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite o aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

A partir dos desafios apresentados, cabe aos professores de educação física repensar suas ações e adotar uma postura crítica e reflexiva, criando um ambiente de aprendizagem que seja inclusivo e acolhedor. Isso envolve criar práticas e atividades que valorizem a cooperação, o respeito e a expressão de sentimentos, de uma forma dialógica, dando voz aos educandos, para a mediação dos conflitos. Ao promover um ambiente onde os estudantes possam se expressar e se movimentar de forma segura e respeitosa, a educação física escolar pode se transformar em um espaço de crescimento pessoal e social para todos.

2.4 A docilização e o panóptico nas escolas

Ao analisar a escola, enquanto instituição social, observa-se que historicamente esta desempenha um papel primordial no processo de docilização dos corpos. Sendo o lugar do não corra, do silêncio absoluto, das carteiras enfileiradas, cheio de regras impostas, com tempos cronometrados para quase tudo e os espaços delimitados, estipulando onde o acesso é permitido, como bem explicam Tognetta e Vinha:

Deste modo, encontra-se comumente nas escolas a imposição de regras tolas e desnecessárias (“não usar modismos”; “não conversar sem autorização do professor”); normas justificadas em nome da igualdade estrita (não da equidade) e da homogeneidade (“eu entendi que você não pode vir

com a blusa do uniforme porque derrubou o achocolatado ao sair para o colégio e na casa de seu pai não havia outra blusa limpa, porém regra é regra e não posso abrir exceção, permitindo sua entrada na escola”. ou embasadas na mera obediência à autoridade (“não pode usar boné porque é a regra da escola”; “não fale assim porque senão contarei para seu pai”). Para que sejam cumpridas, são empregadas formas de legitimação por meio de procedimentos exteriores (receber uma recompensa, ser censurado ou punido) que somente reforçam a submissão e a obediência acrítica. (2009, p. 530)

Em uma de suas obras, Vigiar e Punir (1975), Michel Foucault conceitua essa docilização. Ele afirma que as instituições, como a escola, funcionam como espaços de controle sobre os corpos. Elas moldam os indivíduos para que se tornem dóceis e úteis ao sistema. Segundo Foucault, “o corpo só se torna uma força útil se é ao mesmo tempo um corpo produtivo e submisso” (Foucault, 1987, p.29).

Na educação, fica evidente esse processo nas formas de disciplinarização dos alunos, onde o controle do comportamento, da fala e do tempo de aprendizagem reflete o poder institucional que visa à conformidade e à obediência. A escola, com suas regras rígidas e com práticas pedagógicas centradas no professor, acaba por impedir o pleno desenvolvimento do potencial crítico dos educandos, o que perpetua essa relação de poder e dominação, relação essa que bem esclarece Foucault:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria do poder que o esquadrija, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (Foucault, 1987, p. 164).

Assim como a docilização dos corpos, o panóptico, outro conceito importante popularizado por Foucault, colabora com essa relação de poder e dominação, o panóptico que é descrito por Foucault como a vigilância constante, mesmo que invisível, atuando como uma forma de controle social. No ambiente escolar não é diferente, esse controle é verificado a todo momento. Seja pela vigilância constante que permeia a rotina dos educandos, como pela supervisão dos professores ou pela própria arquitetura e organização dos espaços para facilitar a lógica panótica.

Influenciando diretamente no comportamento dos alunos, que internalizam, sem questionar, as normas de conduta para evitar punições, assim como explica Foucault:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce (Foucault, 1987, p. 224).

O panóptico não está presente unicamente na vigilância constante dos ambientes escolares ou nas estruturas hierárquicas da escola. Ele também está presente nas formas avaliativas, com suas provas padronizadas. Essas provas reforçam a cultura da conformidade, onde a criatividade e individualidade dos alunos são suprimidas em razão da eficiência e da padronização.

Essa lógica foucaultiana de controle e a docilização dos corpos são observadas facilmente nas práticas tradicionais da educação física, com a valorização do desempenho técnico e dos movimentos padronizados, que limitam o potencial dos estudantes, sendo necessário romper com esse modelo. Como afirma João Batista Freire:

Talvez até à custa de abandonar, um dia, sua própria denominação.” Será necessário, quem sabe, que abandone sua postura de meras realizações práticas para “entreter”, “disciplinar”, “controlar”, “colocar ordem”, “formar músculos” (Freire, 2011, p. 71).

Desta forma, Paulo Freire traça uma crítica, de forma incisiva, a esse modelo de ensino, o qual ele denomina como educação bancária, sendo o aluno um receptáculo passivo para depósito de informações, argumentando que, “a ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto” (Freire, 1987, p. 120), afirmando que este modelo contribui para a manutenção das estruturas opressivas da sociedade, formando indivíduos que aceitam o mundo tal como ele é, sem questioná-lo. Paulo Freire explica que é necessário abandonar a postura de meras realizações práticas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa

consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (1987, p. 94)

Desta forma, como proposta para romper com esse modelo de vigilância e controle, Freire propõe uma educação dialógica, onde a escola precisa ser um espaço de troca, onde professores e alunos devem construir o conhecimento juntos, a partir da realidade desses educandos, em um processo de conscientização que promove a autonomia e a crítica, explicando assim esta prática libertadora. Segundo Freire:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças” (Freire, 1987, p.143).

Deixando assim claro, que essa prática pedagógica torna-se essencial para transformar a realidade social, buscando dar voz aos oprimidos, entendendo as suas realidades em busca de mecanismos que as modifiquem, procurando promover uma sociedade mais igualitária, sendo as etapas dessa transformação assim explicadas por Freire:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (Freire, 1987, p. 57)

Esse contraste entre Foucault e Freire demonstra duas visões opostas da educação, uma que sustenta o controle pela docilização e a vigilância, e outra que busca a transformação social e a emancipação do indivíduo. Enquanto Foucault põe uma lente para compreensão dos mecanismos de docilização e vigilância que moldam o sujeito, Freire mostra o caminho de uma pedagogia que visa romper essas amarras e promover uma educação transformadora. Assim, o desafio está em repensar as práticas pedagógicas, inclusive os conflitos e as competências socioemocionais, promovendo metodologias educacionais que estimulem a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Desta forma, a luta pela emancipação no contexto educacional brasileiro passa pela superação dos modelos de controle que Foucault descreve, em

direção a uma prática educativa que, nas palavras de Freire, seja “humanizadora e libertadora”.

2.5 Análise das competências socioemocionais

As competências socioemocionais, trazem como definição, um conjunto de capacidades humanas que articulam aspectos emocionais, sociais e cognitivos. Habilidades relacionadas à capacidade de lidar com as próprias emoções, relacionar-se com os outros e tomar decisões responsáveis. Termo que começa a ser difundido a partir da década de 90, a partir dos trabalhos de Peter Salovey e John Mayer, que trazem em sua obra o conceito de inteligência emocional. Segundo os estudos de Mayer e Salovey:

A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual. (1997, p. 15)

Além desta definição, cabe também entender e diferenciar os termos que se interconectam com as competências socioemocionais. Sendo a inteligência emocional referente ao potencial interno de perceber, compreender e gerenciar emoções, ou seja, este termo tem relação direta com o indivíduo. Goleman (1996) destaca que a inteligência emocional envolve a capacidade de reconhecer e lidar com as próprias emoções, desenvolver empatia, exercer o autocontrole, construir relações sociais positivas, manter a motivação pessoal e demonstrar persistência diante dos desafios. Para o autor, tais habilidades constituem o que ele chama de "caráter", sendo determinantes para o sucesso ou o fracasso nas interações sociais e nas experiências cotidianas.

Já o termo aprendizagem socioemocional, refere-se ao processo de desenvolvimento dessas competências ao longo da vida, especialmente em contextos educativos, conforme a definição da Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2020):

A aprendizagem social e emocional (SEL) é parte integrante da educação e do desenvolvimento humano. A SEL é o processo pelo qual todos os jovens e adultos adquirem e aplicam os conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e atingir objetivos pessoais e coletivos, sentir e mostrar empatia pelos outros, estabelecer e

manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e cuidadosas. (2020, p. 3)

Assim, a inteligência socioemocional é a capacidade intrínseca de perceber, compreender, expressar e gerenciar as emoções, tanto próprias quanto dos outros. Enquanto isso, o termo competências socioemocionais, que direciona este estudo, tem um sentido mais amplo. A ação prática dessas habilidades e a aprendizagem são o processo para o desenvolvimento delas.

No contexto destas definições, é importante, também, diferenciar a inteligência emocional e social, da inteligência cognitiva. Gondim, Moraes e Brantes (2014) descrevem essa diferença da seguinte forma:

A inteligência cognitiva é a capacidade de pensar e analisar a informação e a situação que leva a um desempenho efetivo ou superior, caracterizado pela rapidez com que se chega a uma solução e a criatividade para resolver o problema. A inteligência emocional e a inteligência social são definidas como capacidades de reconhecer, entender e usar a informação emocional em si próprio (no primeiro caso) e sobre os outros (no segundo caso), preservando o bem-estar pessoal e a harmonia nas relações interpessoais. (Gondim; Moraes; Brantes, 2014, p. 399)

Com essas definições, é possível entender a importância das competências socioemocionais no ambiente escolar. Estas competências entram para suprir a necessidade de uma educação que valorize as emoções e os afetos e não apenas o cognitivo. Além disso, é importante entender que o complexo processo de ensino-aprendizagem é repleto de subjetividades, não sendo possível desvincular aprendizagem socioemocional da aprendizagem cognitiva. Segundo Damásio, “todos esses aspectos, emoção, sentimento e regulação biológica, desempenham um papel na razão humana.” (1996, p. 13).

Ainda segundo Damásio:

Sem uma consciência – isto é, sem uma mente dotada de subjetividade — você não teria como saber que existe, quanto mais saber quem você é e o que pensa (...) o amor seria apenas sexo, a amizade conveniência cooperativa, dor nunca seria sofrimento (...) não haveria história tal como conhecemos e não haveria cultura de forma alguma. (2011, p. 16)

Nesta perspectiva, fica evidente a importância da consciência, das emoções e sentimentos nos processos mentais. Assim, educação e aprendizagem devem transcender a pura objetividade do processo em prol de uma educação integral.



A aprendizagem nunca é um processo neutro, ela é permeada por sentimentos como curiosidade, medo, frustração, entusiasmo e pertencimento. Segundo Moraes (2020, p. 168), “O processo ensino-aprendizagem ocorre de forma integradora e isso inclui não apenas o processo cognitivo, mas também uma interação conjunta de vários fatores: emocional, racional e social, por exemplo”.

Wallon (2007, p. 73) afirma que:

A afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico. (Wallon, 2007, p. 73)

De acordo com os estudos de Goleman (1996), emoções bem reguladas favorecem a atenção, a memória e a resolução de problemas, enquanto emoções desreguladas podem comprometer o desempenho acadêmico e a convivência social. Dessa forma, desenvolver os principais aspectos das competências socioemocionais, como a empatia, autorregulação e comunicação assertiva, tende a criar um ambiente escolar propício à aprendizagem e à resolução assertiva dos conflitos.

Posto isto, o desenvolvimento dos pilares das competências socioemocionais, autoconsciência, autorregulação, motivação, empatia e habilidades sociais no ambiente escolar é fundamental para a mediação e a resolução de conflitos de maneira assertiva. Isso permite que os estudantes compreendam suas emoções, se coloquem no lugar do outro e busquem soluções dialogadas para as divergências. De acordo com Zins et al. (2004), o fortalecimento dessas competências cria um ambiente escolar mais positivo, reduz comportamentos agressivos e melhora a capacidade dos alunos de resolverem conflitos de forma colaborativa.

Quando aplicado à resolução de conflitos, esse princípio significa criar espaços pedagógicos nos quais os estudantes possam analisar as situações de tensão, expressar sentimentos, reconhecer as emoções dos outros e construir conjuntamente soluções justas. Ao invés de impor silenciamentos ou punições, a mediação dialógica dos conflitos favorece o amadurecimento da autonomia, da responsabilidade e do respeito às diferenças.

Segundo Del Prette e Del Prette (2017), as habilidades sociais, que incluem componentes das competências socioemocionais, são fundamentais para a resolução de conflitos interpessoais no ambiente escolar. Os autores destacam que habilidades como a empatia, o autocontrole emocional e a comunicação assertiva possibilitam a construção de um ambiente de diálogo e cooperação, em vez de competição e violência.

Assim, integrar a aprendizagem socioemocional às práticas pedagógicas não apenas contribui para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também potencializa uma cultura escolar de paz, respeito mútuo e convivência democrática. Desde que as competências socioemocionais sejam desenvolvidas criticamente, evitando o risco de simplesmente adaptar os alunos a condições adversas e submissas sem questioná-las.

Desenvolver as competências socioemocionais nesse viés crítico possibilita formar sujeitos capazes de compreender os conflitos como fenômenos complexos, muitas vezes atravessados por desigualdades estruturais, e não apenas como choques de interesses individuais.

Outra referência que colabora com a importância das competências socioemocionais no ambiente escolar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que, mesmo imperfeito, norteia a educação básica nacional. Em sua última versão (2018), institucionalizou as competências socioemocionais como parte das 10 Competências Gerais da Educação Básica, reforçando a ideia de uma educação integral. Dentre elas, destacam-se a empatia, o respeito à diversidade, a cooperação, a resiliência e a autonomia.

Assim, é evidente que a introdução das competências socioemocionais na educação básica indica um avanço, significativo, na compreensão do papel da escola como espaço de formação integral, considerando as emoções e os afetos como elementos preponderantes no processo de aprendizagem. Antunes (2001, p. 21) destaca que “Estimular e desenvolver inteligências e competências de forma alguma implica deixar de ensinar conteúdos”.

Esse destaque mostra a importância de uma educação integral, que quebre a visão tradicionalista e conteudista, buscando uma educação que, por meio das

inteligência e competências socioemocionais dão sentido aos conteúdos, como afirma Antunes:

A diferença que realmente existe em se trabalhar inteligência e competências em sala de aula está na *forma diferente com que as informações são trabalhadas*, atribuindo-lhes um *significado*, impregnando-as de *uma contextualização com a vida e com os espaços* no qual o alunos se insere. (2001, p. 21)

Segundo Abed (2014), para que as habilidades socioemocionais sejam efetivamente desenvolvidas no ambiente escolar, é fundamental que haja um investimento na formação docente. O professor precisa construir em si próprio as competências necessárias para mediar a aprendizagem de forma consciente, responsável e atenta às múltiplas inteligências e aos diversos estilos cognitivo-afetivos presentes entre seus alunos e nele mesmo. Ele deve fazer uso intencional de estratégias como jogos e metáforas para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Embora a escola seja um espaço de cuidado e desenvolvimento, é fundamental reconhecer que o professor não atua como psicólogo. Sua responsabilidade está em mediar a aprendizagem e fortalecer competências que deem sentido ao conhecimento, respeitando os limites de sua prática pedagógica, como afirma Abed:

O professor não é um psicólogo, a escola não é um local apropriado para a psicoterapia, o setting das relações entre professor e aluno não é clínico. É preciso deixar claros os limites da atuação pedagógica e da responsabilidade do professor: seu compromisso com a construção do conhecimento, sustentada pelo desenvolvimento de competências e habilidades que viabilizam e revestem a aprendizagem de profundos significados. (Abed, 2014, p.103-104)

Neste contexto, cabe trazer, novamente, os ensinamentos de Paulo Freire, que defende uma educação dialógica e problematizadora, que se oponha a uma educação bancária, que condiz com a visão crítica, que se espera, no desenvolvimento das competências socioemocionais no contexto educacional. Segundo Freire:

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (1987, p.97-98)

Mesmo que Paulo Freire não traga, de forma direta, em seus estudos, as competências socioemocionais, qualquer ação que vise o pleno desenvolvimento dos educandos deve se ater às proposições feitas nas obras de Freire. Isso é importante para que essas sejam efetivas na transformação do ambiente escolar.

Assim, segundo Freire (1996, p.118):

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.

2.6. Educação física e as competências socioemocionais

Após essas inúmeras referências que evidenciam a relevância das competências socioemocionais, cabe destacar que as aulas de educação física constituem um ambiente privilegiado para o desenvolvimento dessas competências. Suas características, que envolvem diversas dinâmicas, como brincadeiras, jogos, danças, lutas, esportes e outras diversas atividades corporais, que ao mesmo tempo corroboram para o acontecimento de situações de conflito, favorecem a interação social e a expressão emocional.

Colaborando com essa afirmação, o Instituto Península, por meio do material do Impulsiona, entende que:

Nas aulas de educação física, encontramos um campo rico de experiências que podem contribuir efetivamente na aprendizagem das habilidades para a vida. Isso porque a **educação física de qualidade** promove, por meio de suas práticas, uma interação constante e intensa nas relações humanas. Basta lembrar que na prática do esporte estão presentes: trabalho em grupo e colaborativo, criatividade, resolução de problemas, mediação de conflitos, comunicação, autopercepção de competência, tomada de decisões, liderança, saber agir sobre pressão, entre outros exemplos. (2022, p.8 grifo nosso)

São nas experiências corporais que muitas emoções são vivenciadas intensamente. A frustração por uma derrota, a euforia de uma conquista, o medo de errar, a alegria do acerto, a coragem de tentar novamente, a raiva de sofrer uma falta, a concentração para executar um passo de dança, são exemplos de sentimentos presentes nas aulas de educação física. Esses sentimentos podem ser mediados pedagogicamente para a construção de uma subjetividade mais crítica e consciente. Para tanto, é fundamental que o professor adote uma postura de escuta

sensível e mediadora, como afirma Freire, “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele” (1996, p.111).

Além disso, o Coletivo de Autores (2014) destaca que a Educação Física deve ir além da mera execução de gestos técnicos e assumir uma função socializadora e formadora de cidadãos críticos. Os autores afirmam que:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações. (2014, p.41)

Nessa perspectiva, ao vivenciar jogos e brincadeiras, o aluno não apenas aprende técnicas, mas também participa ativamente da construção de valores como solidariedade, justiça e respeito mútuo, essenciais para a vida em sociedade.

De acordo com Silva et al. (2023), a Educação Física Escolar, por meio das experiências corporais mediadas pedagogicamente, promove situações que favorecem o reconhecimento das próprias emoções e as dos outros, fortalecendo a capacidade dos alunos de lidar de forma construtiva com os conflitos. Isso é possível porque os jogos, as dinâmicas e os esportes expõem as crianças a desafios que exigem não apenas habilidade motora, mas também competências como tolerância à frustração, cooperação e tomada de decisão sob pressão.

As práticas lúdicas e os jogos não se restringem apenas ao prazer e à diversão, eles também carregam uma carga de tensão e exigem dedicação dos participantes. Nessas vivências, é comum que surjam sentimentos de frustração, momentos de desconforto e situações de conflito, como bem explicam Betti e Gomes-da-Silva (2019, p. 55): “no jogo há também tensão e esforço; pode ocorrer frustração, desprazer, conflitos interpessoais”.

Nesta perspectiva, as atividades lúdicas, promovem interações que extrapolam o conteúdo técnico, tornando-se espaços privilegiados para a construção de habilidades como empatia, comunicação assertiva e gestão de emoções. Segundo Ferreira, Remédio e Silva (2023):

Podemos dizer que as habilidades socioemocionais caminham em conjunto com a Educação Física Cultural, uma vez que estão associadas ao

desenvolvimento das interações afetivas e interpessoais do indivíduo, principalmente, no que diz respeito à forma como a pessoa se sente e é influenciada a modificar seus comportamentos e atitudes de acordo com situações e contextos distintos. (2023, p.4)

De forma alinhada a essa visão, é necessário compreender que as competências socioemocionais não atuam de forma isolada, mas precisam estar articuladas com práticas corporais, que visem o pleno desenvolvimento das diversas habilidades dos discentes.

Assim, é possível considerar que o jogo, enquanto manifestação cultural presente na educação física, possui um enorme potencial para atuar como um recurso estratégico no ensino das competências socioemocionais. Ao ser trabalhado de forma intencional e crítica, pode colaborar de maneira decisiva para uma formação humana integral, em sintonia com os princípios da educação holística. Brotto (2013, p.33) afirma que “a oportunidade de jogar repercute na ativação de todos os níveis do desenvolvimento humano: físico, emocional, mental e espiritual”.

Nesta mesma linha de raciocínio, João Batista Freire, também nos oferece importantes contribuições ao discutir o potencial do jogo. Segundo Freire:

Uma escola, para formar inteligências para os problemas atuais no mundo, incluiria muitos conteúdos além do jogo. Insisto neste apenas porque constitui o campo mais fértil de transgressão, reivindica liberdade de ação e prepara a pessoa para novos desafios. (2011, p.139)

Outro aspecto que merece atenção é o fenômeno do abandono ou da recusa em participar das aulas de educação física por parte de alguns estudantes. Muitas vezes, essa resistência não está ligada a uma limitação motora, mas a sentimentos como medo da exposição pública, vergonha do próprio corpo ou insegurança diante do julgamento dos colegas. Esses medos e inseguranças, podem ser compreendidos à luz da influência dos meios de comunicação, que reforçam padrões corporais inatingíveis e valores distorcidos sobre desempenho e estética. Este aspecto é bem abordado por Darido (2012), que afirma:

Também através da mídia, são vinculados valores a respeito de padrões de beleza e de “corpo perfeito”, estética, saúde, sexualidade, desempenho, competição exacerbada e outros. Essas informações, entretanto, nem sempre são corretas ou adequadas do ponto de vista dos valores democráticos, mas elas se sobrepõem pela baixa capacidade crítica da maioria dos telespectadores e leitores. (Darido, 2012, p.46)

Neste cenário, torna-se evidente a importância de estratégias pedagógicas que articulem o desenvolvimento das competências socioemocionais com a superação das barreiras emocionais que inibem a participação. Ao favorecer ambientes mais seguros, onde a diversidade de corpos e habilidades seja respeitada, além do tratamento crítico do que é exposto nas mídias, o professor de educação física contribui não apenas para o desenvolvimento motor. Ele também contribui para a formação de sujeitos mais confiantes, empáticos e resilientes.

Enfim, a educação física, ao promover experiências integrais que envolvem o ser humano em sua totalidade, articula dimensões corporais, emocionais, cognitivas e sociais, apresentando-se como um terreno fértil para o desenvolvimento das competências socioemocionais. O trabalho pedagógico bem orientado nessa área é capaz de fortalecer o protagonismo estudantil, favorecer a convivência respeitosa e ampliar as possibilidades de resolução dialógica de conflitos. Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo no processo educativo. Ao tratar da relação pedagógica, ele lembra que "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (1996, p.24).

2.7. Competências Socioemocionais: Potencial Emancipador ou Nova Face do Controle?

Nos diversos apontamentos anteriores, evidenciou-se a relevância das competências socioemocionais, seja na sociedade, no ambiente escolar ou nas aulas de educação física. Mostrou-se que habilidades como empatia, cooperação e autoconhecimento são fundamentais para a convivência democrática e para a construção de relações interpessoais mais respeitosas e solidárias. Na educação física, essas competências ganham uma dimensão ainda mais potente, uma vez que as práticas corporais criam um espaço privilegiado para que emoções sejam vivenciadas e trabalhadas pedagogicamente.

No entanto, é preciso, a partir deste ponto, avançar para uma reflexão mais crítica e aprofundada sobre como essas competências têm sido apropriadas pelas políticas educacionais e pelo discurso dominante na sociedade. Se, por um lado, seu desenvolvimento é necessário e benéfico, por outro, há riscos concretos de que as competências socioemocionais sejam convertidas em ferramentas de adaptação acrítica dos sujeitos às condições adversas impostas pelo neoliberalismo,

deslocando para o indivíduo a responsabilidade pelos fracassos que, na verdade, são coletivos e estruturais. Como aponta Laval (2019), o investimento nas competências socioemocionais reflete não apenas uma preocupação com o bem-estar dos estudantes, mas a tentativa de moldar subjetividades adaptadas ao mundo do trabalho e aos valores neoliberais.

Um dos grandes desafios é enfrentar o apostilamento para o desenvolvimento dessas habilidades nas escolas, principalmente pela falta de preparo crítico dos docentes. Segundo Mordente:

Muitas escolas e secretarias de educação adquirem programas, apostilas e materiais de apoio relacionados às competências e habilidades socioemocionais desenvolvidas pelos grandes conglomerados empresariais. À medida em que o empresariado interfere na legislação brasileira, assume o monopólio por essas competências no contexto educacional. Assim, o trabalho de difusão de um pensamento alinhado às disposições neoliberais é adensado, principalmente, por meio das competências socioemocionais, configurando-se enquanto ponto central das disputas nos processos de subjetivação. (2023, p.139 e 140)

A incorporação acrítica das competências socioemocionais nos currículos pode reforçar práticas neoliberais de responsabilização individual, recaindo sobre o sujeito a culpa pelo sucesso ou fracasso e não à falta de políticas sociais efetivas. Ao enfatizar a resiliência e a autorregulação, sem um debate estruturado sobre as condições sociais que produzem a exclusão e o sofrimento, corre-se o risco de transformar estas competências em um dispositivo de adaptação passiva.

A proposta é que o desenvolvimento socioemocional seja incorporado ao currículo escolar, não apenas como complemento ao ensino de conteúdos, mas como condição para o sucesso acadêmico e profissional. Pressuposto que fica claro no relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE):

Tais competências formam um conjunto abrangente de habilidades essenciais para que os estudantes possam ter sucesso na escola e participar plenamente da sociedade como cidadãos ativos. Os benefícios do desenvolvimento das competências socioemocionais das crianças vão além do desenvolvimento cognitivo e dos resultados acadêmicos; são também aspectos importantes da saúde mental e das perspectivas do mercado de trabalho. (2015, p.11)

Assim, é evidente, como já mencionado, que as competências socioemocionais são importantes para o desenvolvimento integral dos estudantes. No entanto, não se pode atribuir a elas, isoladamente, a responsabilidade pelo

sucesso ou fracasso dos indivíduos, especialmente em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais, como a nossa.

A tentativa de mensurar e padronizar traços emocionais, como resiliência e empatia, também se alinha à lógica neoliberal de governamentalidade, onde a subjetividade é vista como recurso a ser cultivado e explorado. Nesse sentido, o que se observa é a mercantilização das emoções e a colonização dos afetos pela racionalidade do mercado. Segundo Zandoná (2022):

ao invés da relação com o conhecimento mediar nosso desenvolvimento emocional, a relação com estes campos é feita de forma instrumental, visando incorporar e desenvolver o que é importante para a execução das atividades de trabalho, empobrecendo as funções psíquicas superiores e a compreensão da realidade para além da sua aparência. (2022, p.71)

Programas como os do Instituto Ayrton Senna (IAS), frequentemente referenciados nas políticas educacionais brasileiras, ilustram uma abordagem tecnicista e instrumental das competências socioemocionais, alinhada a interesses de eficiência e produtividade. Como afirma Mordente (2023, p. 141), “o IAS tem sido líder no fomento à inserção de formação de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras”. Presente em diversos estados, o instituto divulga relatórios e avaliações que associam o desempenho emocional ao rendimento escolar e ao potencial de empregabilidade, reforçando uma lógica meritocrática e individualizante no contexto educacional. Como afirma Zandoná:

Um dos principais intelectuais coletivos envolvidos na disseminação das CSE no território brasileiro, o IAS, tem atuado no financiamento e articulação de pesquisas científicas para o desenvolvimento de um instrumento de avaliação psicológica própria de CSE e na implementação destas avaliações e de programas de ensino ofertados como mercadoria em escala para secretarias da educação de estados e municípios. (2022, p.20)

O Instituto Ayrton Senna viabiliza um instrumento de avaliação em larga escala das competências socioemocionais chamado SENNA (Social Emotional or Noncognitive Nationwide Assessment), com apoio da OCDE, com o propósito declarado de embasar políticas públicas educacionais sobre as competências socioemocionais. No entanto, ao adaptar instrumentos da psicologia para permitir sua aplicação por profissionais sem formação específica, como professores e gestores, esse processo acabou por esvaziar a complexidade dessas ferramentas. Segundo Silva (2022, p.3), “trata-se ainda de um instrumento de avaliação

psicológica, porém com utilização não regulamentada e isenta de fiscalização pelos CRP.”

Desta forma, ao transformar testes originalmente pensados para um contexto clínico em instrumentos de larga escala, simplificou-se sobremaneira a avaliação de aspectos subjetivos e emocionais. Essa padronização, longe de democratizar o acesso, impõe uma lógica tecnocrática e reducionista que desconsidera a singularidade dos sujeitos e seus contextos culturais e sociais. Em vez de apoiar processos educativos mais sensíveis e humanos, tais práticas tendem a alimentar políticas de controle e normatização comportamental, alinhadas a interesses mercadológicos e a uma lógica de performatividade que responsabiliza o indivíduo por seus fracassos.

Assim, essas avaliações e todo o desenvolvimento das competências socioemocionais, neste contexto, desconsideram as condições estruturais da pobreza, do racismo, da violência e das desigualdades regionais. Apresenta-se uma solução individualizante para problemas coletivos, responsabilizando as crianças por serem ou não emocionalmente "competentes". Esse pressuposto está alinhado às ideias de Saviani:

Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis (Saviani, 2010, p. 430).

Exemplo, para desconsideração de aspectos sociais, na implementação das competências socioemocionais, é a exaltação da resiliência. Essa virtude, muitas vezes apresentada como chave para o sucesso escolar e pessoal, acaba por funcionar como uma ferramenta de docilização dos mais pobres. Isso desloca para o indivíduo a responsabilidade por superar obstáculos que são, em essência, estruturais. A retórica da resiliência na educação tende a obscurecer as condições concretas de pobreza, racismo e exclusão, ao mesmo tempo que estimula uma adaptação passiva às adversidades, em vez de fomentar uma leitura crítica da realidade social. Segundo Mordente e Portugal (2024):

Diante de equações neoliberais, como formar sujeitos submissos afirmando a resiliência e a adaptação? Como formar sujeitos controlados e voltados para

a solução individualizada de problemas concebidos como essencialmente seus, como se seus problemas não estivessem conectados com as relações sociais, políticas, econômicas, como se o empreendedor de si não pressupusesse a célebre frase “não há alternativa” proferida por uma agente da neoliberalização em defesa da universalização do ordenamento capitalista. (2024, p.20)

Neste contexto, competências socioemocionais não devem ser descartadas, mas sim resgatadas em sua dimensão emancipadora. Uma abordagem freireana exige que sejam discutidas de forma contextualizada, considerando a história de vida dos sujeitos, suas condições materiais e suas experiências de opressão. Mais do que preparar o estudante para um mercado cada vez mais competitivo, é preciso formar sujeitos críticos, capazes de transformar o mundo e não apenas se adaptar a ele. Lemos e Macedo (2019, apud Zandoná, 2022) defendem:

como saída tentar contornar o caráter neoliberal dessa proposta pedagógica e pensar estratégias para disputar um outro modelo de educação dentro do currículo orientado pelas CSE, pois acreditam que seria possível fornecer uma educação voltada para o fomento de condições socioemocionais dentro das escolas, sem a orientação instrumental das competências e das avaliações. (Zandoná, 2022, p.102)

A educação física, por sua natureza corporal e coletiva, pode ser um campo privilegiado para esse tipo de formação, desde que se comprometa com uma pedagogia crítica, comprometida com a equidade e com a escuta ativa das experiências dos estudantes. Para tanto, é fundamental romper com o discurso da gestão emocional como solução para as injustiças sociais e assumir o papel da educação como campo de disputa e de formação da consciência de classe.

Entendendo assim, que resiliência é importante, não para suportar ser explorado hoje e amanhã novamente, mas para lutar por educação de qualidade hoje e amanhã por uma sociedade mais justa.

3. PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1. Caminhos metodológicos

Para alcançar os objetivos propostos por este estudo, optamos pela abordagem qualitativa, por sua adequação em interpretar sentidos, significados e experiências vividas pelos sujeitos em seus contextos sociais. Segundo Bardin:

Na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. (1977, p. 21)

Logo, os métodos quantitativos, que de modo genérico, buscam mensurar e quantificar um problema, diante da complexidade que envolvem os conflitos interpessoais e as competências socioemocionais, não dão conta da subjetividade em torno destes fenômenos. Assim, a pesquisa qualitativa valoriza a complexidade dos fenômenos humanos, a subjetividade e a construção compartilhada de saberes.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é aquela que se desenvolve em contextos sociais concretos. Ela busca interpretar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, valorizando o processo, a perspectiva dos participantes e a complexidade das interações sociais. Além disso, analisa os dados de forma indutiva.

Neste sentido, a escolha desta abordagem decorre da necessidade de investigar, de forma profunda e contextualizada, os conflitos interpessoais no ambiente escolar, especificamente nas aulas de educação física. Além disso, é importante considerar as competências socioemocionais como fonte de aprendizagem para resoluções mais assertivas, considerando os sujeitos como protagonistas e produtores de conhecimento.

Dentro do campo qualitativo, definimos como estratégia metodológica a pesquisa-ação, onde articula-se a produção de conhecimento com a intervenção na realidade dos participantes, com ações práticas, que os envolvam na detecção do problema, reflexão crítica e o trabalho coletivo para a construção de soluções assertivas para os problemas abordados. Conforme Thiollent:

Entre as diversas definições possíveis, daremos a seguinte: a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2009, P. 14)

Segundo David Tripp (2005, p. 445):

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (2005, p. 445)

A pesquisa-ação propõe uma relação dialógica entre pesquisador e participantes, no caso deste estudo, professor e aluno. Essa abordagem prioriza a escuta ativa, o envolvimento e a coautoria na identificação dos principais tipos de conflitos e de como estes afetam as formas de resolução. Além disso, incorpora o desenvolvimento de competências socioemocionais como estratégia para a solução dos problemas.

Deste modo, essa escolha metodológica se justifica, pois o objetivo vai além de compreender os conflitos e as emoções vivenciadas por docentes e discentes. Mas também fomentar, por meio das competências socioemocionais, processos de transformação e construção coletiva de práticas pedagógicas mais sensíveis, humanas e dialógicas.

3.2. Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Benedito Rocha, uma escola pública da rede municipal de ensino de Vargem Grande Paulista. A cidade está localizada na região oeste da área metropolitana de São Paulo, com uma população, segundo o último censo, de 50.333 habitantes, com um IDH de 0,770.

Esta é uma escola de educação infantil e ensino fundamental 1, situada no Parque Ruth Maria, um bairro periférico e limítrofe com o município de São Roque. Esta escola atende uma população predominantemente de baixa renda, de classe social D e E. Além deste bairro, esta unidade escolar recebe alunos de mais três comunidades rurais: Pilão D'água, Bonanza e Capela de São Pedro. Estes alunos, cerca de 72, utilizam transporte escolar gratuito para locomoção, que, além da dificuldade de acordarem mais cedo em relação aos demais alunos, em dias de

chuva, enfrentam uma dificuldade adicional, pois o ônibus não vai à comunidade do Pilão D'água, deixando duas opções às famílias, assumir a falta ou se locomover na chuva por cerca de um quilômetro até o ponto mais próximo.

A escola conta com 7 salas de aula e 14 turmas divididas em dois períodos, atendendo em média 322 alunos, com idade entre 4 e 11 anos. O foco da pesquisa são os alunos do 4º e 5º ano, principalmente os do 5º ano. Eles se encontram em transição para o ensino fundamental 2, fase de início da pré-adolescência, que acarreta aos estudantes diversas mudanças, que corroboram com os conflitos. Contabilizam, assim, cerca de 84 alunos e seus respectivos familiares, com possibilidade de participação nesta pesquisa. Porém, destes 84 alunos, 32 foram autorizados por meio do consentimento dos seus responsáveis.

3.3. Participantes

A participação efetiva, após autorização consentida por meio do TCLE, foi de 32 alunos e seus familiares, sendo a participação dos familiares respondendo os questionários com as famílias e os alunos sendo observados nas aulas, respondendo o questionário CATS e participando das ações pedagógicas.

A anuência na participação e os questionários com as famílias, foram respondidos por 25 mães, 4 pais e 3 avós.

Dos 32 alunos participantes, 13 eram do 4º ano e 19 do 5º ano, com 13 participantes de 11 anos, 12 com 10 anos e 7 com 9 anos, dos quais 18 eram do sexo masculino e 14 do sexo feminino. De acordo com a autodeclaração de cor/raça, apresentada pelos responsáveis, 21 dos participantes se declararam brancos, 6 se declararam pardos, 4 se declararam pretos e 1 não declarou cor ou raça.

Cabe destacar que dos 32 alunos, 8 destes, moram nas comunidades rurais, atendidas pela unidade escolar e que dos participantes, um aluno possui laudo de TEA e uma aluna com baixa visão.

Quadro 1: principais dados e características dos alunos participantes da pesquisa:

Aluno	responsável	série	idade	sexo	cor/raça	área rural
1	mãe	5º	10	F	parda	não

2	mãe	5º	11	F	branca	não
3	mãe	5º	11	M	preto	não
4	mãe	4º	9	M	branco	não
5	pai	4º	9	M	branco	sim
6	mãe	5º	11	F	branca	sim
7	mãe	4º	10	M	branco	não
8	mãe	5º	11	M	branco	sim
9	mãe	4º	9	M	pardo	não
10	mãe	5º	11	F	branca	sim
11	mãe	5º	11	M	preto	não
12	mãe	4º	9	F	branca	não
13	mãe	5º	10	M	pardo	não
14	mãe	4º	10	F	nd	não
15	mãe	4º	9	F	branca	não
16	mãe	4º	9	M	branco	não
17	avó	4º	10	F	pardo	não
18	mãe	5º	10	F	branca	não
19	avó	5º	11	M	branca	não
20	avó	4º	9	M	branco	não
21	pai	5º	10	M	pardo	não
22	mãe	4º	10	M	preto	sim
23	mãe	5º	11	F	branca	sim
24	mãe	4º	9	M	branco	não
25	mãe	5º	10	F	branca	sim
26	mãe	5º	10	M	preto	não
27	pai	5º	10	M	branco	sim
28	mãe	4º	10	M	branco	não

29	pai	5º	11	F	branca	não
30	mãe	5º	11	F	branca	não
31	mãe	5º	11	M	pardo	não
32	mãe	5º	10	F	branca	não

3.4. Materiais e Métodos

Para análise dos tipos de resolução de conflito, foi utilizado o questionário semi-estruturado, que se encontra no apêndice D, Children's Action Tendency Scale-CATS, questionário este pensado por Deluty (1981), o qual Carina (2009) explica que:

Esse instrumento foi desenvolvido por Robert Deluty em sua tese de doutorado, em 1979. O autor propôs 13 situações de conflitos interpessoais com as respectivas alternativas. Em 1981, o autor propôs uma forma resumida do material, no qual as alternativas eram excluídas, sendo o primeiro instrumento denominado de versão completa. O material foi cedido por Deluty e usado por Leme (2004) em uma amostra brasileira. Leme esclarece que o instrumento foi traduzido para o português por um psicólogo fluente na língua inglesa e lido e avaliado por outro psicólogo com a mesma fluência. (Carina, 2009, p. 31)

Nesta perspectiva, esse questionário foi um instrumento importante para minha pesquisa. Junto com o preenchimento do Termo de Assentimento Livre Esclarecido-TALE, de forma individual e presencial, foi aplicado este questionário para investigar os principais tipos de estratégia para resolução de conflito empregada pelos alunos pesquisados: assertiva, submissa, agressiva e mista. Os principais eixos temáticos foram as gestões das emoções e frustrações, resolução de conflitos interpessoais, assertividade, habilidades de comunicação, a empatia e o autoconhecimento.

Além do questionário com os alunos, foi aplicado aos pais um questionário, pensado por este pesquisador, para entender a visão dos responsáveis em situações diversas de conflito e se suas respostas podem influenciar nas atitudes dos alunos perante os conflitos, sendo enviado de forma física aos responsáveis, para serem respondidos junto com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo os eixos temáticos deste questionário, os conflitos escolares,

bullying, gestão das emoções, corresponsabilidade educativa, convivência e resolução de conflitos.

De posse desses dados, juntamente com a análise das observações dos alunos, foi traçado o plano de intervenção desenvolvido com os alunos, com temáticas socioemocionais, tendo como base a Aprendizagem Cooperativa, proposta que por sua essência colaborou e enriqueceu as propostas desta intervenção. Essência que é explicada por Fernandez-Rio (2014, p. 5): “os estudantes aprendem com, de e por outros estudantes por meio de uma proposta de ensino-aprendizagem que facilita e potencializa a interação e a interdependência positivas e na qual o docente e os estudantes atuam como co-aprendizes”. A sequência pedagógica (quadro 1) foi realizada durante o terceiro bimestre, em um total de 10 aulas. Ao final da intervenção, as respostas do questionário foram revisitadas, de forma coletiva, para verificar a reação dos estudantes frente a respostas anteriores. Houve espaço para o diálogo e assim identificar a efetividade do programa de intervenção.

Quadro 2: Plano de ação pedagógica.

Ação pedagógica	Objetivos	Conteúdos	Estratégias / Metodologias
1. Consciência de classe através do grafite e do break	Dar visibilidade à cultura da periferia como forma legítima de expressão e denúncia; incentivar o protagonismo estudantil e a liberdade de expressão.	Cultura Hip Hop, grafite, break e território. Juventudes periféricas e resistência.	Apropriação do tema cultura hip hop (grafite e break) de forma crítica; oficina de dança (conhecendo passos básicos do break); debate sobre arte e território; produção coletiva de painéis com reproduções e grafites autorais com temas sociais.

2. Use palavras: A importância de dar voz aos alunos	Estimular a escuta e o direito à fala; incentivar a expressão de sentimentos de forma legítima e respeitosa.	Fala, escuta e silenciamento. Sentimentos e expressão.	Vídeo infantil: Festa de palavras “use palavras”; Roda de conversa: “O que tenho vontade de dizer e nunca disse?” Por que, com o tempo, deixamos de expressar nossos sentimentos? Dinâmica de escuta ativa; confecção das primeiras HQs.
3. O bullying e a empatia	Reconhecer atitudes de bullying e compreender seus impactos. Desenvolver práticas de empatia e acolhimento.	Bullying: identificação e consequências. Empatia e alteridade.	Vídeos temáticos; Diálogo explicativo “Saber nomear o que é bullying, diferenciando das demais violências como racismo, de gênero, homofobia”; Dramatização de situações vividas na escola “expressando se já sentiram estar sofrendo ou fazendo bullying”; sequência na produção das HQs.
4. O grito – entre expressão e silenciamento	Diferenciar o grito como expressão emocional e como ferramenta de opressão. Estimular a comunicação respeitosa.	Emoções e expressão. Grito como linguagem e poder.	Dinâmica do grito: grito de alegria, dor, raiva e silêncio; Debate: “Quando me calaram?” Sequência na produção das HQs.

5. Resiliência e consciência de classe	Analisar criticamente o discurso da superação. Compreender a resiliência como construção coletiva e política.	Resiliência, superação e contexto social. Narrativas periféricas.	Conceituando o que é resiliência; Roda de conversa: “Quem pode desistir? Por que a resiliência é uma competência quase exclusiva para quem vive na periferia? Sequência na produção das HQs.
6. Controle da raiva	Compreender a raiva como emoção legítima. Desenvolver estratégias saudáveis para lidar com ela.	Emoções primárias. Comunicação não violenta.	Exercícios de respiração consciente; compartilhamento de situações que geram raiva; roda de soluções coletivas: “O que posso fazer quando estou com raiva?” Sequência na produção das HQs.
7. Revisão coletiva, crítica e reflexiva do questionário CATS	Rever percepções iniciais. Identificar aprendizados, mudanças e resistências.	Autorreflexão. Avaliação dialógica. Revisão de posicionamentos.	Reaplicação do questionário inicial; comparação entre respostas antigas e novas; roda crítica: “O que mudou em mim?”.

As HQs, recurso educacional que foi construído coletivamente com os estudantes, oferecem diversos pontos positivos, que foram explorados no processo de ensino-aprendizagem, como defende Ramos: “A expectativa é que a leitura - da obra e dos quadrinhos - ajude a observar essa rica linguagem de um outro ponto de vista, mais crítico e fundamentado” (Ramos, 2012, p.14). Nesse sentido, eles ampliam os olhares e despertam maior interesse das crianças pela leitura, por meio das relações cognitivas e o prazer da leitura e de acordo com Vergueiro (2004 apud Nakamura, Voltolini e Bertoloto, 2020, p. 2)

As HQs apresentam uma interação contínua entre as linguagens verbal e não verbal, o que permite em tempo real a compreensão clara da mensagem em sua plenitude, permitindo uma comunicação rápida entre o autor da HQ e o leitor; consequentemente, uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

Assim, é clara a importância de o professor estimular a produção de histórias em quadrinhos pelos próprios estudantes. Como destaca Vilela (2004, p. 128), “o professor pode também estimular a produção de história em quadrinhos pelos próprios alunos”, o que contribuiu para que os discentes desenvolvessem sua criatividade e se expressassem por meio de suas histórias, além de explorar os conteúdos específicos da disciplina ou pertinentes ao assunto da aula.

Para alcançar os objetivos propostos neste estudo, cada fase foi estruturada para promover a reflexão crítica e o desenvolvimento socioemocional dos participantes.

3.5. Procedimentos para a coleta de dados

Os procedimentos para coleta de dados, são, de acordo com esta pesquisa, apoiados na pesquisa-ação apresentada por David Tripp (2005). Assim, a observação inicial dos comportamentos dos alunos perante os conflitos nas aulas de educação física e a aplicação do questionário com os alunos e seus responsáveis, identificando as principais estratégias de resolução empregadas pelos entrevistados, foi realizada no primeiro bimestre do ano letivo de 2024. Isso foi feito para garantir o reconhecimento, a fase inicial da pesquisa-ação. Como afirma Tripp (2005, p. 453), “O reconhecimento é uma análise situacional que produz ampla visão do contexto da pesquisa-ação, práticas atuais, dos participantes e envolvidos”. Prevista para ser realizada em aproximadamente 10 aulas. As intervenções nas aulas de Educação Física sobre competências socioemocionais e atividades com métodos centrados no estudante, principalmente a aprendizagem cooperativa, foram realizadas no terceiro bimestre, fase esta que podemos considerar como o ciclo iterativo da pesquisa-ação, fase que assim é descrita por Tripp:

A natureza iterativa do processo de investigação-ação talvez seja sua característica isolada mais distintiva. Muito embora todos os processos de melhora e desenvolvimento tendem a incluir todas as fases do ciclo básico de investigação-ação, nem todos o fazem na mesma sequência nem repetem o ciclo de uma maneira corrente para realizar melhoras de modo incremental... A pesquisa-ação, como uma forma de investigação-ação, é um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte. (2005, p. 453 e 454)

Tendo um montante aproximado de 10 aulas, e após a intervenção, analisamos juntos as respostas agressivas e submissas dos questionários, com os alunos sensibilizados, para observar suas posições frente às respostas anteriores e se houve

mudança de reação, verificando a efetividade da ação pedagógica realizada. Durante todo o processo desta pesquisa-ação, a reflexão foi uma parte essencial, conforme afirmado por Tripp:

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar". A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu (2005, p. 454).

Foi por meio desse exercício reflexivo permanente que se pôde evidenciar tanto as potencialidades quanto os riscos das competências socioemocionais no contexto escolar. O ciclo, portanto, não se encerra aqui, ele convida à continuidade da reflexão e da ação crítica no cotidiano escolar.

3.6. Procedimentos para a análise de dados

A análise dos dados coletados nesta pesquisa foi conduzida de forma qualitativa, fundamentada na metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (1977), a qual permite identificar, categorizar e interpretar sentidos presentes nas respostas e observações, tornando-os significativos para os objetivos da investigação. O processo seguiu três etapas centrais:

1- Pré-análise: Nesta fase inicial, foi realizada a organização sistemática de todo o material obtido, incluindo os questionários aplicados aos responsáveis, as respostas dos estudantes ao instrumento CATS de Deluty (Children's Action Tendency Scale) e os registros das observações feitas nas aulas de educação física. Essa organização possibilitou a construção do corpus da pesquisa, definido por Bardin (1977, p. 96) como "o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos". Nesse momento, foram definidos os critérios de inclusão dos dados e delineados os primeiros eixos temáticos que orientaram a análise, com base nas inquietações centrais da pesquisa. Sendo as formas de resolução de conflitos adotadas pelos alunos, as maneiras de expressão e regulação dos sentimentos, e os tipos de conflitos mais recorrentes nas aulas de educação física, especialmente aqueles relacionados às práticas corporais e às dinâmicas competitivas.

2- Exploração do material: Com o corpus estruturado, deu-se início ao processo de codificação e categorização. As respostas dos pais foram analisadas buscando compreender as concepções e ações familiares sobre conflitos, agressividade e bullying. Enquanto os dados do CATS permitiram classificar os estudantes em tendências de respostas mais assertivas, agressivas ou submissas. Sendo feita, também, uma análise da influência da situação apresentada, no tipo de resposta. As observações das aulas contribuíram para mapear os principais focos de tensão, como situações de bullying e desavenças em situações de competição. Nesta etapa, como orienta Bardin (1977, p. 101), "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos", por meio da aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise.

3- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: Finalmente, os dados foram interpretados à luz das categorias emergentes, buscando responder à pergunta central da pesquisa: Como as competências socioemocionais podem favorecer resoluções de conflitos mais autônomas e assertivas nas aulas de Educação Física? As categorias construídas, como consciência de classe e empatia, expressão dos sentimentos, controle da raiva e resiliência crítica, emergiram do cruzamento entre as respostas dos participantes e as situações observadas. Conforme Bardin:

Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (1977, p. 118).

Desta forma, as categorias de análise desta pesquisa foram construídas a partir da análise indutiva dos dados gerados ao longo das sete ações pedagógicas desenvolvidas com os alunos. Essas ações tiveram como foco o estímulo às competências socioemocionais por meio de atividades práticas nas aulas de Educação Física. Cada categoria, portanto, emerge da interseção entre as experiências vivenciadas, as falas dos estudantes e a fundamentação teórica da pesquisa.

Assim, a análise buscou não apenas descrever os dados, mas inferir os impactos das intervenções pedagógicas propostas e avaliar a efetividade das

competências socioemocionais como ferramentas para a mediação de conflitos no contexto escolar.

Quadro 3: Categorias da análise sobre competências socioemocionais na resolução de conflitos nas aulas de educação física.

Categoria	Descrição
Consciência de Classe e Crítica Social	Refere-se à compreensão crítica das competências socioemocionais, reconhecendo que habilidades como a frustração e resiliência são exigidas de forma desigual, sendo frequentemente impostas aos menos favorecidos socialmente. Essa categoria fundamentou a reflexão sobre as desigualdades e a justiça social na sociedade.
Dar voz aos alunos (expressão e diálogo)	Traz a importância de práticas pedagógicas que promovam espaços de escuta e expressão, possibilitando que os alunos externem sentimentos e experiências, favorecendo a resolução dialogada e autônoma dos conflitos.
Empatia em oposição ao bullying	Identifica a empatia como competência-chave no enfrentamento do bullying, que foi um dos problemas relatados pelos alunos e observado nas aulas. Trabalhar a empatia emergiu como estratégia essencial para a construção de relações mais respeitosas e solidárias.
Crítica ao uso do grito como forma de opressão	Aborda o grito como prática ambígua: enquanto pode ser expressão positiva em comemorações, foi observado como instrumento de coerção e autoridade, usado para silenciar e intimidar. Essa categoria problematizou a cultura do grito como forma de controle nas interações escolares.
Resiliência Crítica	A resiliência foi abordada de modo crítico, considerando seu uso para docilizar sujeitos e naturalizar desigualdade.
Controle da Raiva	O controle da raiva foi trabalhado como competência essencial para lidar com impulsividades, sobretudo nas práticas corporais que desencadearam conflitos.

3.7. Aspectos éticos

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/Faculdade de Ciências Campus Bauru e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 76981224.0.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 6.647.009, datado de 09 de fevereiro de 2024.

Após a aprovação do comitê de Ética e com a anuência da instituição de ensino, foi enviado, de forma física, aos responsáveis, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e termo de autorização de uso de imagem, presentes nos apêndices A e C, junto com questionário para as famílias (apêndice E).

Após o aceite, foi explicado aos estudantes, de forma individual, os critérios da pesquisa e preenchido o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), presente no apêndice B, dando início às intervenções, respeitando assim todos os aspectos éticos.

4. DIALOGANDO SOBRE OS CONFLITOS E AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

4.1. As observações iniciais com relação aos conflitos nas aulas de Educação Física

Início com minhas reflexões sobre a experiência como professor das turmas escolhidas, sendo estes os alunos, teoricamente, em estágio mais avançado de escolarização na escola onde foi realizada a pesquisa. Um ponto interessante a se destacar sobre esses estudantes é que, dos 84 alunos, eu havia tido contato anterior e ministrado aulas a apenas dois. Essa distância inicial contribuiu para que eu mantivesse um olhar mais imparcial e sem pré-julgamentos que pudessem influenciar minhas impressões acerca dos conflitos que viessem a emergir.

Nas primeiras duas semanas, período que considero a fase de adaptação, alunos e professor vão se conhecendo, entendendo a dinâmica e as características de cada um. Os conflitos foram mínimos, sem ocorrência de situações que, à primeira vista, destoassem das formas de convivência geralmente aceitas. Ainda que tais formas, por vezes, silenciem tensões latentes. Outro fator que pode ter contribuído para a análise inicial, são as características das atividades propostas para essas semanas de adaptação, com um caráter mais lúdico e pouco competitivo.

Após o período de adaptação e já de posse dos TCLE autorizados, iniciei efetivamente as observações dos conflitos, com um olhar aos alunos autorizados a participar da pesquisa.

A partir da terceira semana, foi possível visualizar alguns conflitos mais sérios, como em uma aula, durante uma simples brincadeira de pega-pega, um aluno do 5º B, ao ser pego de forma meio desajeitada, acabou caindo ao chão. Como resposta, o aluno rapidamente se levantou e deu um empurrão no outro, que se desequilibrou e bateu a lateral de sua orelha na parede, o que gerou, além do hematoma, uma conversa séria com o aluno agressor e uma série de explicações, sobre o ocorrido à gestão da escola e para os responsáveis do aluno machucado.

Reações mais agressivas foram presenciadas durante os jogos que envolviam competição, como na quarta semana, em uma disputa pela bola. Quando

um aluno do 4ºA achou ter sofrido uma falta. Antes que eu pudesse agir, este aluno revidou de forma violenta, dando um chute no colega, que de pronto se levantou para dar um soco, mas que foi impedido por um colega que o segurou, evitando uma confusão generalizada.

Situação parecida ocorreu na sexta semana, durante uma aula com o 5ºA, quando me deparei com um aluno com a boca machucada, após ser empurrado por um amigo e cair no chão, batendo os lábios. O motivo, segundo informações de ambos os alunos, foi por uma disputa de bola mal resolvida. Esses incidentes geraram, de minha parte, uma mudança nas estratégias para trabalhar a competição, principalmente com essas turmas, que demonstravam uma relação menos salutar com a competição e certa dificuldade em aceitar a derrota.

Outro aspecto observado com clareza foi a formação espontânea de grupos de afinidade dentro das turmas. Em todas as salas observadas, os alunos tendem a se agrupar com base em interesses e afinidades comuns. Em alguns casos, no entanto, esses agrupamentos transformam-se em focos de rivalidade. Um exemplo emblemático foi o conflito ocorrido após o aniversário de uma aluna, que, apesar de ter sido uma festa simples, convidou diversos colegas do seu grupo para a celebração. Na aula seguinte à festa, todos os que participaram estavam bem empolgados, comentando as vivências deste momento. Isto gerou uma animosidade no grupo que não foi convidado, que refletiu no jogo, com um comportamento agressivo, com faltas fortes, provocações exacerbadas, resultando em aula desgastante e sem qualquer diversão. Foi necessária a interrupção da atividade para uma conversa e assim resolver de forma assertiva o que estava acontecendo, gerando uma importante discussão sobre convivência e respeito ao colega, independentemente das amizades pré-existentes.

Nestes primeiros meses de aula, é possível afirmar que agressões graves, como as relatadas anteriormente, são exceções em ambas as turmas, sendo os principais conflitos observados, oriundos do próprio convívio humano, gerados pela falta de maturidade dos alunos. Onde coisas simples como um contato, uma provocação e a própria rotina de convivência, geram reclamações dos envolvidos, com falas cotidianas do tipo:

“- O colega me empurrou! - Aquele aluno me xingou! - O aluno A brigou com o aluno B! - Ele não para de me incomodar!”

Esses episódios são constantes, principalmente entre os alunos do quarto ano, que, por serem mais jovens, demonstram menos recursos emocionais para resolver os atritos sem recorrer à mediação do adulto. Apesar de não serem graves, essas ocorrências provocam desgaste e exigem interrupções constantes nas aulas para que as situações possam ser resolvidas de forma pedagógica.

Outro elemento que merece destaque é a diferença perceptível entre as formas de manifestação dos conflitos entre meninos e meninas. Os meninos, de modo geral, tendem a apresentar uma resposta mais imediata e impulsiva diante de situações de tensão. Ao se sentirem injustiçados ou provocados, muitos recorrem ao revide físico quase automaticamente, como observado nos casos dos empurrões e do chute, com tentativas de agressão direta. Essa reação mais explosiva parece estar atrelada a uma construção social que ainda valoriza a resolução dos conflitos por meio da força e da afirmação física, especialmente em ambientes onde a competição está presente.

Por outro lado, entre as meninas, os conflitos assumem um contorno distinto. Em vez de explodirem de forma imediata, as tensões costumam se acumular ao longo de breves episódios de desentendimento, como exclusões, comentários maldosos ou atitudes de desprezo dentro dos grupos de afinidade, como no caso do aniversário. Esse acúmulo silencioso de mágoas se prolonga até que, em algum momento crítico, ocorre a "explosão", geralmente manifestada em discussões verbais acaloradas ou em rompimentos abruptos dentro dos círculos de amizade.

Essa verificação apresenta uma característica observada nas turmas participantes do estudo, o que não significa que as meninas, em determinado momento, não possam ter uma resposta impulsiva, e muito menos que os meninos não possam acumular tensões ao ponto de culminar em conflito. Mas essa diferença de padrões evidencia a necessidade de um olhar pedagógico mais atento e diferenciado sobre como os discentes vivenciam e expressam seus conflitos. Isso aponta para estratégias que considerem as situações e as dinâmicas distintas no trabalho com a mediação e a construção da convivência respeitosa no ambiente escolar.

Essa diferenciação de padrões de comportamento entre meninos e meninas não é inata, mas socialmente construída e reforçada por práticas culturais e institucionais, inclusive no espaço escolar. Como destacam Brabo e da Silva (2016, p. 130), “essas construções sociais tornam-se, equivocadamente, justificáveis e legítimas ao se basearem no determinismo biológico, hoje conhecido como essencialismo. É nessa perspectiva que a categoria de gênero é formada.” A categoria de gênero, portanto, é resultado de processos sociais e históricos que normatizam como meninos e meninas devem agir, sentir e se comportar, atribuindo a essas condutas um caráter de suposta obviedade ou legitimidade.

No contexto da escola e, em especial, nas aulas de educação física, essas distinções são frequentemente reforçadas por práticas que moldam os corpos e os comportamentos dos alunos segundo padrões normativos. Altmann, Ayoub e Amaral (2011, p. 493) afirmam que existem “distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas”, o que influencia diretamente a forma como esses sujeitos aprendem a lidar com os conflitos e com as emoções. Desde a infância, esses papéis são ensinados como se fossem destinos obrigatórios. Como observam Brabo e da Silva (2016, p. 133), “os papéis são aprendidos e condicionados desde a infância, como se as crianças estivessem preparando-se para um destino já determinado”. Complementando essa análise, Moreno (2003) aponta que:

Nas brincadeiras livres é que se exercitam espontaneamente os modelos aprendidos de condutas, é aí que aparece a fantasia com a qual cada indivíduo se identifica. Mas, curiosamente, é nesses momentos de “liberdade” que cada indivíduo se encontra mais intensamente limitado pelas normas estabelecidas, como se tivesse “plena liberdade” para identificar-se com os arquétipos que estão destinados a ele em função do seu sexo, mas não para transgredi-los. As meninas têm liberdade para ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc., e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, “super-homens”, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva. (2003, p. 32)

Compreender essa lógica é fundamental para romper com práticas pedagógicas que, mesmo sem intenção explícita, acabam reforçando estereótipos e desigualdades. Assim, ao desenvolver ações voltadas ao trabalho com competências socioemocionais, é essencial que se inclua a dimensão de gênero como elemento estruturante das relações escolares, reconhecendo sua influência sobre os modos de agir, sentir e se relacionar dentro da escola.

Assim, considerando que a educação física proporciona um espaço de maior liberdade corporal e expressiva, especialmente quando comparada ao padrão tradicional de outras disciplinas em sala de aula, não surpreende que esses conflitos se manifestem com mais frequência durante as práticas corporais. No entanto, é justamente nesse ambiente que reside uma oportunidade pedagógica, de transformar tais conflitos em experiências de aprendizagem sobre empatia, respeito às diferenças e regulação emocional.

4.2. Análise das respostas dos questionários realizados pelos responsáveis dos estudantes participantes

O questionário com cinco questões abertas (apêndice B) foi enviado aos responsáveis, junto com os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a todas as famílias dos quartos e quintos anos. Das 84 famílias, 32 responderam, sendo 25 mães (uma delas adotiva), quatro pais e três avós. O principal objetivo do levantamento foi compreender que tipo de postura (assertiva, submissa, agressiva ou mista) as famílias adotam em situações de conflito envolvendo seus filhos, como casos de bullying, problemas em jogos competitivos ou outras situações de convivência.

As respostas foram classificadas nas seguintes categorias: assertiva (AS), quando há uma busca por diálogo e resolução pacífica. Agressiva (AG), quando há incentivo à retaliação ou ações violentas. Submissa (S), quando a família prefere se retirar ou evitar confronto. E mista (M), quando a resposta combina tendências diferentes. Abaixo, apresento exemplos para ilustrar essa classificação.

Respostas assertivas incluem falas como:

“Iria até à escola conversar com todos e resolver, caso não conseguisse chegar em um acordo, procuraria pessoas que entendesse melhor a situação.”

“Estaria conversando com ele e iria até os professores e à diretora para tentar procurar uma forma de resolver da melhor forma possível.”

Já as respostas agressivas revelaram posturas mais ríspidas:

“Não, porque sou rígida na criação dos meus filhos, não gosto dessas coisas, mas deixo claro, te bateu, bata de volta, estou criando uma criança não um sonso.”

“la falar pra ele pegar o brinquedo de volta, ou eu mesma iria toma.””

As respostas submissas tenderam à evasão:

“Se já foi comunicado e nada foi resolvido, realizaria transferência para outra escola.”

“Daria outro brinquedo à ele, deixando aquele com a outra criança.”

Por fim, as mistas mesclaram diferentes tendências:

“Procuraria a direção da escola e conversaria com os pais do mesmo. Caso não obtese nenhum resultado satisfatório eu trocaria o meu filho de escola, buscando o melhor para o bem-estar dele.”

A tabela a seguir apresenta um quadro geral da tendência de respostas das 32 famílias participantes:

Quadro 4: Quadro geral com a tendência de respostas das famílias.

Família	Questão 1	Questão 2	Questão 3	Questão 4	Questão 5	tendência
1	AS	AS	AS	AS	AS	AS
2	AS	AS	AS	AS	AS	AS
3	AS	AS	AS	AS	AS	AS
4	AS	AS	AS	AS	S	AS
5	AS	AS	AS	AS	AS	AS
6	AS	AS	AS	AS	S	AS
7	AS	AS	AS	AS	AS	AS
8	S	AS	AS	AS	S	AS
9	AS	AS	AS	AS	AS	AS
10	AS	M	AG	M	M	M
11	AS	M	AG	AG	AG	AG
12	AS	AS	AS	AS	AS	AS
13	AG	AG	AG	AG	AG	AG
14	AG	AG	AG	AG	AG	AG
15	AS	AS	AS	AS	AS	AS

16	M	M	AS	M	S	M
17	AS	AS	AS	AS	AS	AS
18	S	M	AS	AS	AS	AS
19	AS	AS	AS	AS	AS	AS
20	AS	AS	AS	AS	AS	AS
21	S	AS	AS	AS	M	AS
22	AS	AS	AS	AS	AS	AS
23	AS	AS	AS	AS	AS	AS
24	AS	AG	M	AG	AG	AG
25	AS	AG	AG	AG	S	AG
26	AS	AS	M	AG	AS	AS
27	AS	M	AS	AS	AS	AS
28	AG	AG	AG	AG	AG	AG
29	AS	AS	AS	AS	AS	AS
30	AS	AS	AS	AS	AS	AS
31	AS	AG	AG	AG	AG	AG
32	AS	AS	AS	AG	M	AS

A partir das respostas, ficou evidente que a maioria dos familiares tende a procurar uma resposta assertiva diante das situações propostas. Sendo que 23 questionários, equivalente a 72% das respostas, demonstraram em suas respostas um tom assertivo, quando em situações que prejudiquem os seus filhos, dizendo estar disposto a procurar a direção da escola para conversar e resolver da melhor maneira. Só no caso de não conseguirem uma solução, teriam uma postura mais ríspida, procurando a secretaria de educação ou o conselho tutelar para resolver o problema.

As respostas relacionadas a situações em que a criança sob a sua tutela é a responsável por gerar o conflito tiveram uma resposta condizente com o tom assertivo da primeira questão. Dizendo também que iriam corrigir seus filhos, buscando o diálogo, tentando entender o motivo de tal conduta e só em último caso iriam castigá-los. Tendo um leve aumento na tendência agressiva.

As tendências de resposta podem ser visualizadas de forma mais clara nos gráficos apresentados a seguir. O primeiro gráfico reúne as respostas totais, referentes a todas as questões do questionário, permitindo uma visão geral dos padrões predominantes entre os familiares. Os dois gráficos seguintes destacam, especificamente, as questões que envolvem diretamente o ambiente escolar: a questão 1, *“Seu filho(a) constantemente se queixa de estar sofrendo bullying na escola, inclusive passando por agressões físicas, e diz que já comunicou professores e gestores e nada foi feito. Escreva o que você faria ou recomendaria nesta situação?”*, e a questão 2, *“Você foi chamado à escola para ser comunicado de que seu filho(a) tem apresentado um comportamento agressivo, agredindo os colegas sem motivo aparente e praticando bullying. Escreva o que você faria nesta situação?”* A análise desses dados permite compreender, com maior profundidade, as posturas adotadas pelas famílias diante de conflitos escolares e suas expectativas em relação à mediação institucional.

Tendência de resposta das famílias

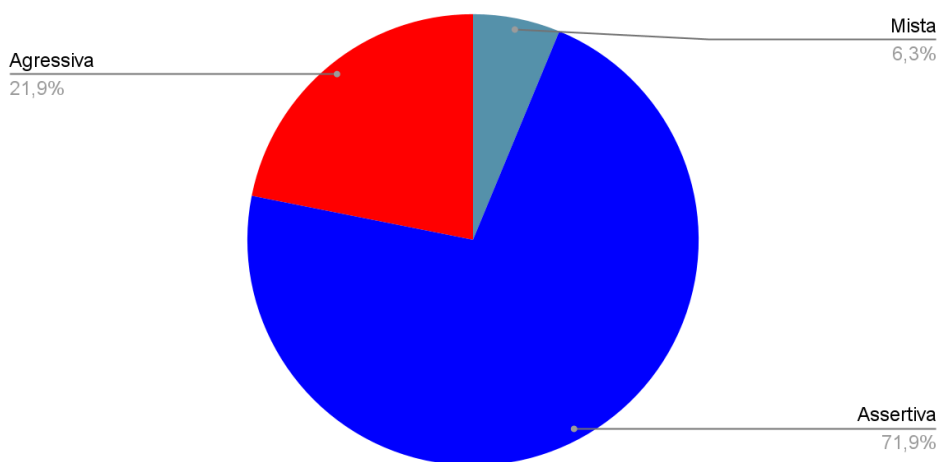


figura 1

Tendência de resposta à questão 1

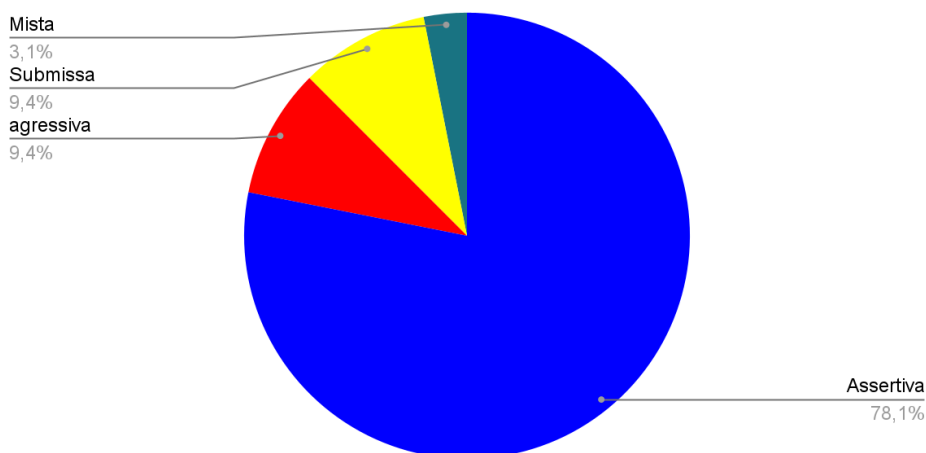


figura 2

Tendência de resposta à questão 2

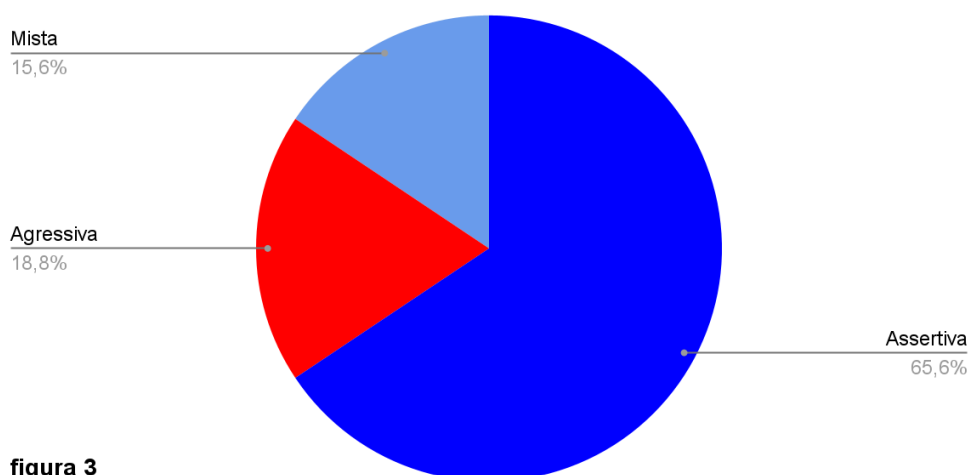


figura 3

Apesar da maioria das respostas ser positiva, o que chama atenção são as respostas opostas, como as submissas, em que, na questão 1, três responsáveis, equivalente a 9% das respostas, disseram que em situações de bullying mudariam/trocariam seu filho de escola. Na maioria dos casos, a escola sempre se mostra receptiva aos familiares, perdendo a oportunidade de um diálogo mais abrangente sobre os conflitos e transferindo, às vezes, o problema de local, sem gerar aprendizagem.

Diferente das demais, a questão 5 — que trata de conflitos envolvendo crianças em espaços públicos — apresentou uma resposta significativa em que o responsável relatou que pediria o brinquedo de volta e se retiraria do local. Por se

tratar de um ambiente aberto e com pessoas desconhecidas, essa postura pode indicar uma estratégia de evitação do confronto, possivelmente influenciada por percepções de risco e insegurança que permeiam o convívio social em espaços públicos urbanos.

Esse tipo de posicionamento evidencia uma tendência à submissão diante do conflito, marcada pela retirada ou pela não confrontação direta. Essa tendência aparece com destaque no gráfico a seguir: a questão 5, *“Você está com seu filho(a) em um parque, observando-o brincar com outras crianças. De repente, percebe que outra criança pega o brinquedo com o qual ele(a) brincava, e observa que o responsável pela outra criança nada faz. Qual seria sua atitude diante dessa situação? E se a situação fosse inversa, o que você faria?”*, foi a que mais concentrou respostas com essa postura, representando mais de 15% do total.

Tendência de resposta à questão 5

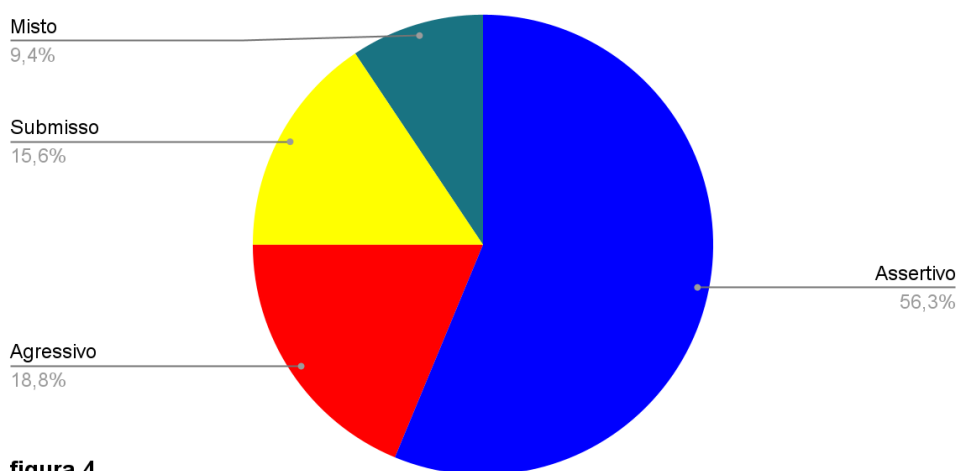


figura 4

Já as tendências agressivas, que foram aproximadamente 8, cerca de 22% das respostas, apesar de não serem “corretas”, servem como ponto de reflexão para as atitudes frente aos conflitos, como as seguintes frases vistas nas respostas:

“Ficaria muito brava, assim tomando atitudes meio complicadas.”

“Iria perder minha razão!”

“Bateu, bata de volta!”

“Se não sabe se comportar, vai embora!”

Respostas essas que podem ser reproduzidas pelas crianças, que muitas vezes, se sentem autorizadas a ter uma ação ou reação agressiva, pois suas referências, que são seus familiares, assim reagem. Isso não apenas quando os seus filhos estão sendo agredidos, mas em situações de competição também, com responsáveis dizendo ser normal a provocação durante os jogos, mesmo que isso resulte em confusão. Um exemplo disso é a resposta de uma mãe apresentada a seguir:

“Eu nada! Todo mundo pode comemorar, azar é de quem não gostou.”

Onde, ainda que errado, demonstra que situações de conflitos, provocações e agressões são culturalmente toleradas quando o assunto é esporte, sobretudo quando falamos de futebol, isso, desde que a pessoa esteja no lado favorecido.

Assim, mesmo que a alternativa assertiva tenha sido a principal tendência nas respostas à questão 3, *“Seu filho(a) está participando de um evento esportivo, ao final do jogo o seu time perde e ele(a) fica muito nervoso(a) e parte para cima de alguns adversários que estão comemorando, sendo contido para evitar uma agressão física. Agora que ele(a) está mais calmo(a), o que você diria sobre este comportamento?”*, e à questão 4, *“Durante um jogo de futebol, seu filho(a) marca um gol e comemora provocando o time adversário, o que gera uma confusão entre os dois times. O que você acha dessa atitude?”*, ambas apresentaram, proporcionalmente, os maiores índices de respostas agressivas, variando entre 65% e 70%, conforme será apresentado a seguir.

Tendência de resposta à questão 3

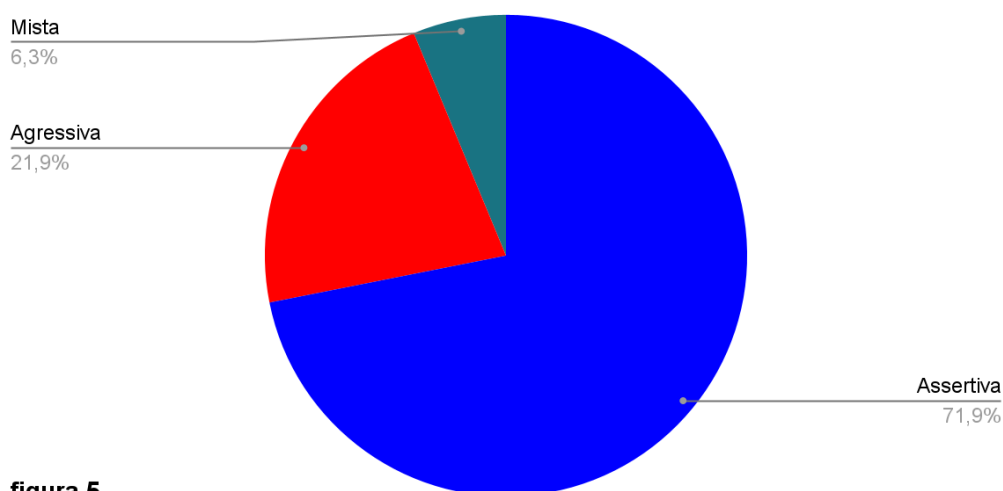


figura 5

Tendência de resposta da à questão 4

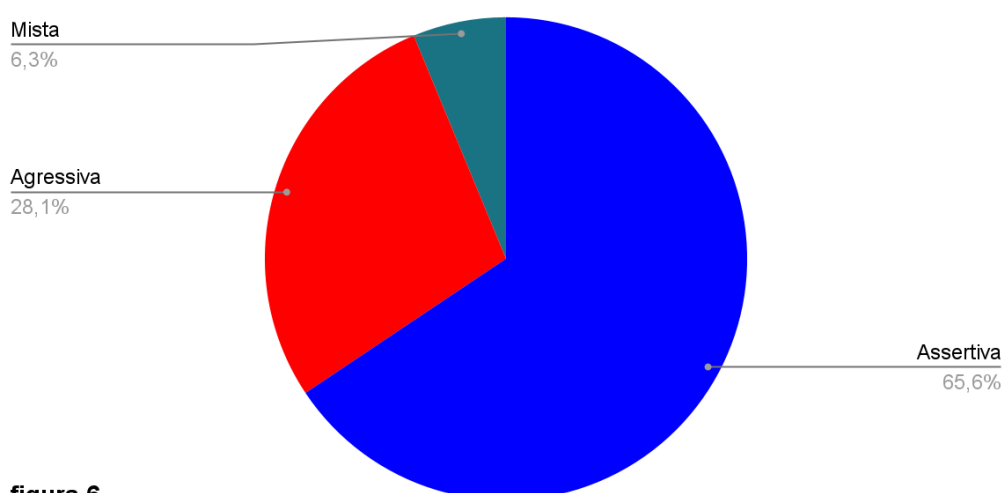


figura 6

Entre as tendências agressivas, a resposta à questão 1, reproduzida abaixo, me chamou atenção:

“Eu iria até a escola e perguntaria o que eles estão fazendo para não ver o caralho da situação, e que se não fizerem nada eu tomaria as minhas atitudes.”

Esta mãe, a mesma que acha normal a provocação durante o jogo de futebol, em um tom ameaçador, questionou a posição da escola em situações de bullying. Usando uma palavra de baixo calão, ela questiona por que a escola não faz nada.

Pois, de certa forma, na visão desta mãe, é inadmissível ainda ter situações de agressão e bullying nas escolas. Mesmo que a rotina escolar seja mais complicada do que aparenta ser. Onde, com toda lógica foucaultiana, com todo panóptico e sua vigilância constante, muitas situações de conflito fogem ao controle, mas o questionamento desta mãe é pertinente, pois, ainda são vistos vários casos graves de agressão e, de modo geral, poucas ações das escolas.

Assim chamo a atenção para resposta assertiva, na questão 1, de outra família:

“O que recomendaria é que os professores e gestores conversem com o aluno que pratica o bullying junto com os pais, se nada resolvesse, aí era afastar esse aluno e dar palestra sobre o bullying para os alunos.”

Sendo a única que propôs uma ação coletiva, com a realização de palestras sobre bullying para os alunos.

Esses resultados apontam para uma importante reflexão sobre como as famílias percebem e orientam seus filhos diante dos conflitos: ainda que a maioria adote uma postura considerada assertiva, observa-se uma tendência significativa de respostas que recaem sobre soluções individuais e, por vezes, punitivas. Tal postura pode ser compreendida à luz da afetividade e da proteção parental, frequentemente mobilizadas de forma imediata em situações de conflito. No entanto, essa lógica de resposta rápida, ainda que bem intencionada, pode desconsiderar a complexidade das relações escolares e o papel pedagógico da mediação, deslocando a resolução do conflito para um viés mais moralizante e individualizante.

Nesse sentido, Vicentin (2011, p. 241) problematiza a ideia de que os sujeitos adotam um único estilo de resolução de conflitos, ao afirmar:

Partindo desta discussão sobre as tendências de reação diante dos desentendimentos uma questão surge: será que os sujeitos tendem a adotar estilos únicos de resolver conflitos? No cotidiano observamos pessoas que hora agem de uma maneira, ora de outra, muitas vezes usando estratégias opostas, como a agressividade e a submissão. É comum também observarmos indivíduos que adotam determinadas estratégias dependendo do contexto que estão. Quem nunca tomou conhecimento de uma pessoa que reage de forma submissa no trabalho, porém é inflexível e exigente com seus familiares, podendo chegar inclusive à agressividade física (Vicentin, 2011, p. 241).

Tal perspectiva amplia o entendimento de que a forma como os adultos — inclusive os pais — respondem aos conflitos também está permeada por ambivalências e influências contextuais. Isso reforça a necessidade de a escola atuar como espaço formativo também para as famílias, oferecendo subsídios para que a mediação de conflitos seja compreendida como prática educativa e não apenas como correção moral ou disciplinar.

Poucas famílias mencionaram iniciativas que envolvam a coletividade escolar ou que busquem transformar a dinâmica conflituosa em um processo educativo mais amplo. Essa visão limitada acaba por reforçar a lógica de deslocamento do problema, seja transferindo a criança de escola, seja afastando o suposto agressor, sem enfrentar as raízes da questão, que estão no próprio convívio social e na necessidade de desenvolver competências socioemocionais.

Por isso, reforço que a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, precisa investir não apenas na mediação dos conflitos pontuais, mas na criação de práticas pedagógicas que promovam a empatia, o diálogo e o respeito mútuo, tanto entre estudantes quanto entre famílias e profissionais da educação. Somente por meio dessa ação coletiva e formativa é que poderemos caminhar para uma cultura de paz efetiva no ambiente escolar.

4.3. Análise das respostas dos questionários realizados com os estudantes

O questionário com os alunos, após o aceite do TCLE e das respostas dos questionários com as famílias, foi respondido durante o preenchimento do TALE. Onde os participantes responderam o Questionário Escala Children's Action Tendency Scale-CATS (Deluty, 1981 apud Carina, 2009), sendo o principal objetivo deste questionário aberto verificar como os pré-adolescentes se comportam em algumas situações de conflito, verificando o tipo de reação, assertiva, submissa, agressiva ou mista, frente à adversidade suposta.

O questionário (apêndice D), conta com 10 questões abertas, que simulam situações de provocação, xingamento e exclusão na participação em jogos, situações cotidianas como cortar uma fila, não dividir um alimento ou estragar um objeto muito valioso e situações que envolvam obedecer à ordem de um responsável.



O questionário foi apresentado aos 32 alunos autorizados pelos responsáveis a participar da pesquisa, mas 2 alunos se recusaram a responder, sendo compreensível, pois foi deixado claro, durante o preenchimento do TALE, que nenhuma ação deste projeto é obrigatória e sua participação voluntária poderia ser abdicada a qualquer momento.

O sigilo das respostas e a livre participação foram lembrados por diversos momentos, pois, alguns alunos perguntaram se este questionário iria ser mostrado à diretora, para professora ou para algum pai, pois tinham receio de responder algo que pudesse prejudicá-los. Sendo explicado que eles poderiam ser sinceros em suas respostas, pois nada do que fosse respondido seria usado contra eles.

Antes de apresentar o quadro com as tendências de respostas dos alunos, da mesma forma que foi feito com os questionários com os responsáveis, trago algumas respostas dos participantes. Para exemplificar, o que foi considerado para categorizar uma resposta assertiva (AS), agressiva (AG), submissa (S) ou mista (M).

Respostas assertivas:

“Eu falaria para ele comprar outro e me devolvesse, porque não estava desse jeito quando dei. ”

“Eu daria uma conta difícil que eu saberia e ele não para ele aprender que todos podem ser inteligentes.”

Respostas agressivas:

“Jogaria a bola mais forte ainda fazendo a criança chorar depois de bater nela.”

“Eu dava um chute na boca.”

Respostas submissas:

“Eu fui embora triste, vou brincar de outra coisa.”

“Eu falaria para o professor o que a pessoa fez para mim.”

Respostas mistas:

“Eu ia falar da licença, eu cheguei primeiro, não quer sair, eu fico atrás de você, do mesmo jeito eu vou chegar.”

“Eu batia e xingava e falaria pra diretora.”

A partir das respostas, dos estudantes participantes, foi possível elaborar o seguinte quadro com as tendências de respostas apresentadas:

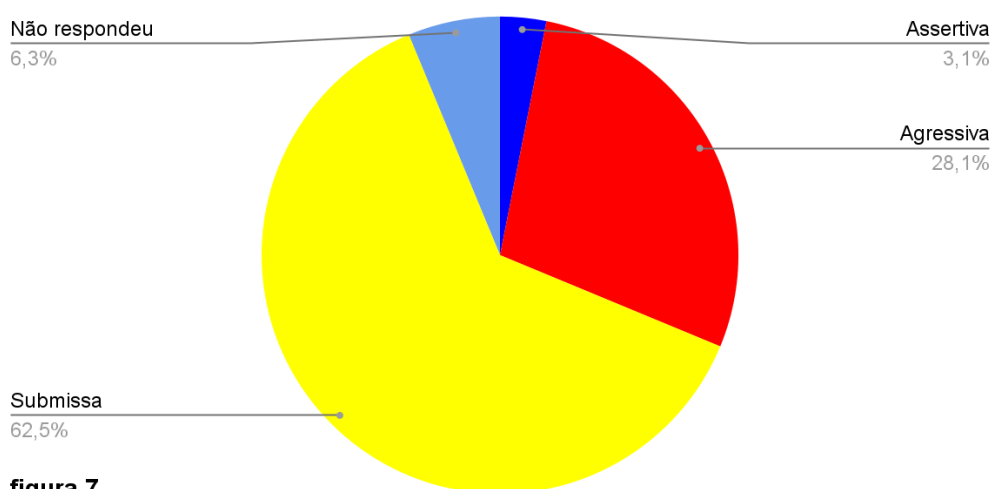
Quadro 5: Quadro geral com a tendência de respostas dos alunos

Aluno	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Tend
1	AG	S	S	AS	S	AG	S	S	M	S	S
2	AG	S	AG	AG	S	S	S	S	S	S	S
3	AG	AG	AG	AG	AS	AG	AG	AG	AG	S	AG
4	AG	AG	S	S	AS	S	S	S	S	S	S
5	S	M	AG	AS	AS	S	S	S	AS	S	S
6	AG	AS	AG	AS	S	S	S	S	S	S	S
7	AG	S	AG	AS	AG	AS	S	AG	AG	S	AG
8	S	S	S	AG	S	S	S	S	AS	S	S
9	S	S	S	S	AG	AG	S	S	S	AS	S
10	S	AS	AG	AS	AG	S	S	S	S	M	S
11	AG	S	AG	S	AS	S	S	AG	AG	S	S
12	S	S	S	AS	S	S	S	S	AS	S	S
13	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
14	AG	S	AG	AG	AG	AG	S	AG	AG	S	AG
15	AG	S	AG	AG	AG	AG	S	AG	AG	S	AG
16	S	S	M	S	M	AS	S	AS	AG	AS	S
17	M	AS	M	AG	S	S	S	S	AS	M	S
18	S	S	AG	AG	AG	AG	S	AG	S	AS	AG
19	S	S	S	AG	AG	S	S	AG	S	S	S
20	AG	S	AG	AS	S	S	S	S	S	AS	S
21	S	M	S	AS	S	S	S	S	AS	AS	S

22	AG	S	AG	AS	AS	S	S	AG	AG	AG	AG
23	AG	S	AG	AS	AG	AS	AS	AG	S	S	AG
24	AG	AS	S	M	M	S	M	S	S	S	S
25	AG	AS	AG	AG	S	S	S	S	AG	AG	AG
26	S	S	AG	AS	AS	S	S	S	S	AS	S
27	AG	S	AG	S	S	S	S	S	S	S	S
28	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR	NR
29	AG	S	AG	AS	S	AG	S	S	AS	S	S
30	S	S	S	AS	AS	AS	S	S	AS	S	S
31	AG	AG	AG	AG	AS	AG	S	AG	AG	S	AG
32	M	S	S	AS	AS	S	S	AS	AS	AS	AS

Assim, a principal reação apresentada, a partir da análise da prevalência de respostas por aluno, foi a tendência submissa. Cerca de 62% dos alunos tiveram predominância desta resposta, seguida pela resposta agressiva com 28%. Apenas um aluno apresentou prevalência de resposta assertiva, representando 3%, como pode ser observado no próximo gráfico.

Tendência de resposta dos estudantes



Diante das respostas, seria possível determinar que a maioria dos alunos é submissa? Ou será que apenas devemos reprovar as atitudes agressivas? E a falta de tendências assertivas seria um indicativo de problemas nesta escola?

É certo que as respostas submissas não agregam nada ao desenvolvimento dos discentes e não promovem nenhum tipo de aprendizado, contribuindo para a docilização do indivíduo, como descreve Vicentin:

(...) a submissão diz respeito à obediência, à sujeição, à subordinação ou seja, a um processo que a nosso ver implica uma ação interna a fim de resguardar e calar os próprios direitos, opiniões e sentimentos, privilegiando os dos outros. Portanto denominaremos “submissão” para o estilo de resolução de conflito que privilegia o outro em detrimento de si mesmo (2009, p.31).

É certo, também, que posturas submissas, não são um “problema” no ambiente escolar, sendo estas, muitas vezes, valorizadas, pois atendem ao plano de controle imposto por muitas instituições e docentes.

E sobre o comportamento agressivo, que representa aquele em que as situações apresentadas foram resolvidas por meio de violência física ou verbal, como bem conclui Vicentin, “uma conclusão geral sobre a agressividade é que ela se caracteriza por uma disposição ou tendência a um tipo de reação que causa dano ao outrem” (2009, p. 30). Não sendo, de forma alguma, a resposta esperada, entretanto, apesar de não ser a mais adequada, a ação agressiva pode gerar aprendizado, podendo ser trabalhada e modificada, gerando transformação nas atitudes dos alunos.

Contudo, antes de interpretar as respostas dos alunos como indicativas de uma suposta tendência à passividade ou à violência, é necessário ir além de uma leitura superficial e quantitativa. A análise das respostas não pode se limitar à predominância estatística, mas deve considerar o contexto de cada situação apresentada no questionário, valorizando as significações atribuídas pelos participantes, as emoções envolvidas e os tensionamentos presentes nos eventos sociais. É nesse olhar mais atento e aprofundado que se revela a complexidade das relações escolares e das formas como os sujeitos experienciam e significam os conflitos.

Nas questões 2 e 7, que envolvem a ação frente a um responsável — figura que representa autoridade —, observa-se uma tendência significativamente maior de respostas com postura submissa. Na questão 2, *“Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e te castigam. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”*, as respostas já indicam esse padrão, mas é na questão 7, *“Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele, seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”*, que essa tendência se intensifica: aproximadamente 90% das respostas apresentaram comportamentos de aceitação passiva, nos quais os estudantes relatam simplesmente obedecer, sem qualquer forma de contestação. Assim, apenas essas duas situações já elevam em 20% a incidência de respostas com tendência submissa no questionário, como pode ser observado nos próximos gráficos.

Tendência de resposta à questão 2

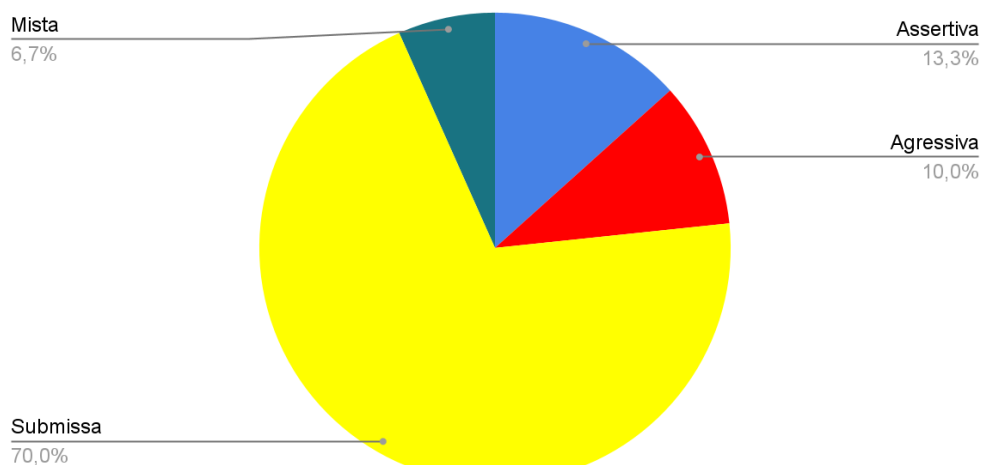


figura 8

Tendência de respostas à questão 7

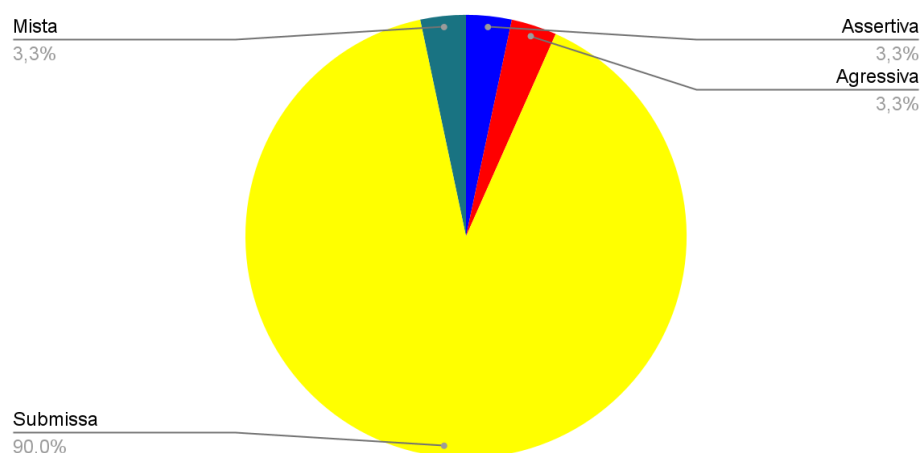


figura 9

Ainda analisando a situação da questão 7, cabe destacar a resposta de uma aluna, que demonstrou o quão complexas são as relações interpessoais, onde a estudante traz uma resolução considerada mista, como pode ser observada a seguir:

“Eu bateria de frente com meu pai, mas com a minha mãe eu desligava.”

Neste caso, a aluna, que possui problemas de relacionamento com seu pai, com histórico de violência e abandono parental, traz esse ressentimento para sua resposta, o que reafirma, como o contexto social também interfere nas situações de conflito.

Analisando as questões 1 e 3, nota-se que ambas partem de situações em que o conflito já se manifesta por meio de uma ação agressiva inicial — como ser xingado ou empurrado em uma fila. Na questão 1, “*Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?*”, a hostilidade verbal desencadeia um cenário que mobiliza fortemente as emoções dos participantes. Já na questão 3, “*Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?*”, a agressão física, ainda que leve, ocorre em um contexto sensível — o acesso à alimentação —

o que pode intensificar a percepção de injustiça. Considerando que, para muitos estudantes, esse momento representa uma das poucas refeições do dia, observa-se como essas situações tendem a despertar respostas mais reativas e impulsivas. Nesses dois casos, a tendência predominante de resposta foi a de enfrentamento agressivo, como será detalhado nos gráficos a seguir.

Tendência de resposta à questão 1

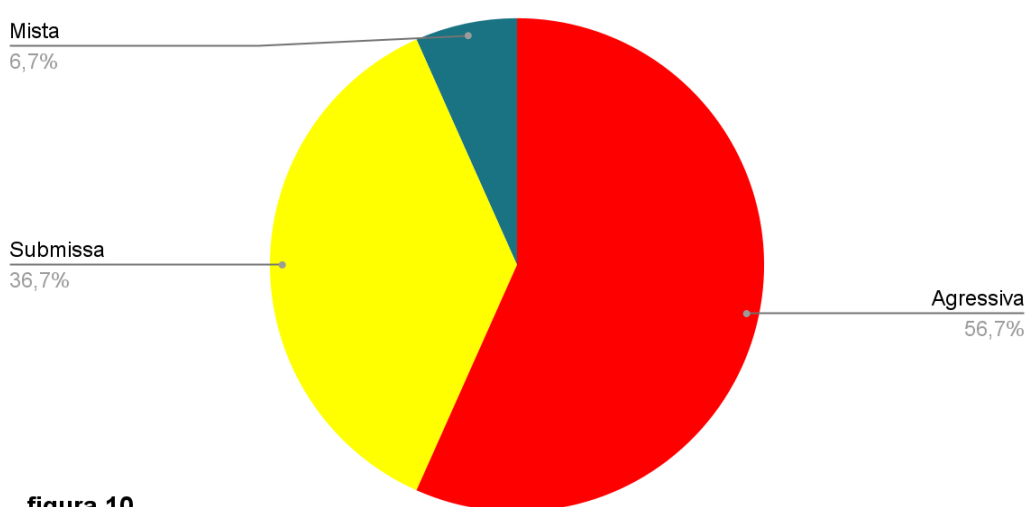


figura 10

Tendência de resposta à questão 3

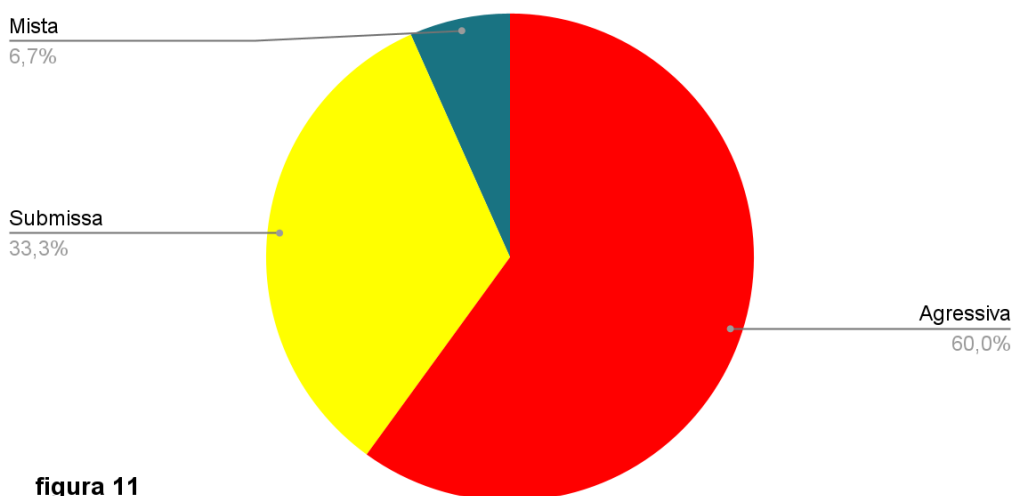


figura 11

Já em relação à questão 5, “Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”, observa-se que, embora também se trate de uma ação agressiva inicial, o fato de partir de uma criança menor introduz variáveis que influenciam a resposta dos participantes. A assimetria etária parece mobilizar uma postura mais cautelosa, marcada por tentativas de compreender a intencionalidade do ato e, em alguns casos, por um senso de proteção. Aspectos como a dúvida sobre se a ação foi proposital, a presença (ou ausência) de um responsável próximo e o reconhecimento da diferença de tamanho ou idade foram fatores que dificultaram reações impulsivas. Isso se expressa em algumas das respostas apresentadas:

“Eu falaria para ele não fazer mais isso porque é feio e não se deve fazer.”

“Eu ia falar para a mãe dele que ele jogou a bola.”

“Falaria para a criança prestar mais atenção.”

“Eu ia perguntar se foi sem querer, se fosse tudo bem, se não foi sem querer , se foi de propósito eu falaria com a mãe dele.”

Diferentemente de outras situações analisadas, as respostas agressivas não foram predominantes nesta questão, tornando-a a mais equilibrada entre as tendências de enfrentamento, como poderá ser observado no gráfico a seguir.

Tendência de resposta à questão 5

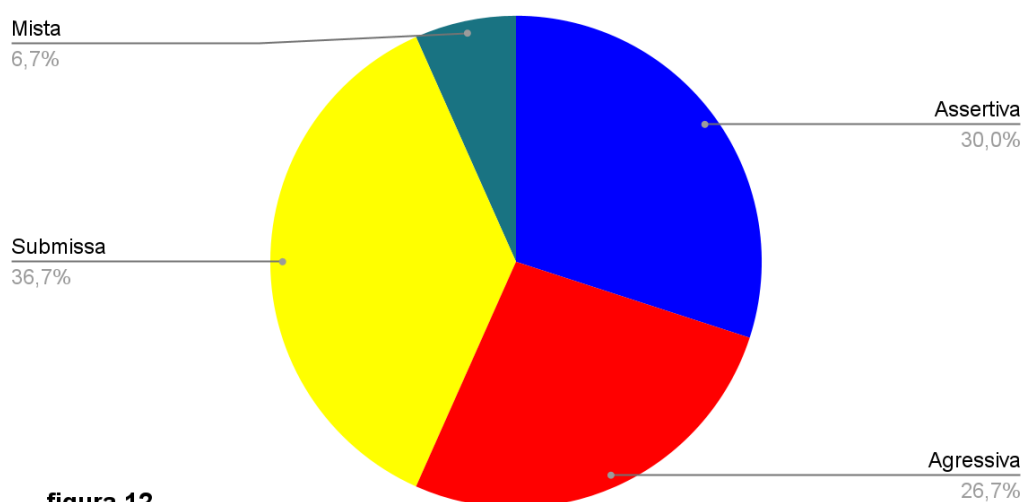


figura 12

Com relação à questão 4, “*Você empresta seu livro favorito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?*”, observou-se uma quantidade expressiva de respostas assertivas, com tentativas de conciliação e diálogo visando à reposição do objeto danificado. Esse tipo de resposta indica uma capacidade significativa de compreensão por parte dos estudantes diante de situações adversas, especialmente por se tratar de um bem simbólico e materialmente valioso. Nessa circunstância, a adoção de uma postura agressiva não garantiria a reparação da perda, o que pode ter favorecido a prevalência de soluções baseadas no diálogo. As respostas assertivas representaram mais de 46% do total, sendo esta a questão com maior índice dessa tendência, como será apresentado no gráfico a seguir.

Tendência de resposta à questão 4

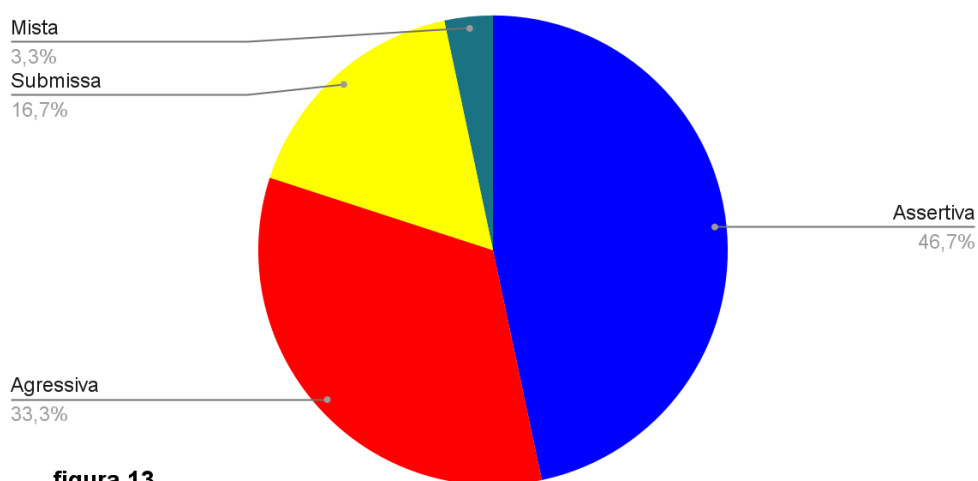


figura 13

Para finalizar a análise das situações apresentadas, destaca-se o grupo formado pelas questões 6, 8, 9 e 10, nas quais os contextos hipotéticos podem favorecer uma resposta de natureza mais submissa. Na questão 6, “*Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Escreva o que você faria nesta situação*”, observa-se

que, diante da rejeição do grupo e da desvantagem numérica, a alternativa mais recorrente entre os estudantes foi a de procurar outro lugar para brincar, considerada, por muitos, a única possibilidade viável.

De forma semelhante, na questão 10, *“Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”*, compreende-se que, apesar da frustração, atitudes agressivas não alterariam o resultado do jogo. Por outro lado, uma reação assertiva, como parabenizar o vencedor, exige um controle emocional que pode não estar suficientemente desenvolvido nessa faixa etária. Assim, respostas como afastar-se e ficar triste demonstraram ser as mais frequentes.

Nas questões 8, *“Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “não”. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”*, e 9, *“Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais inteligente. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?”*, a postura submissa também aparece como predominante. Nestes casos, comportamentos agressivos não garantiriam nem o compartilhamento do chocolate nem a mudança de opinião do colega. Embora o diálogo seja uma alternativa possível, ele não assegura um resultado concreto, o que pode reforçar respostas mais passivas diante dessas situações.

Dessa forma, conforme os gráficos a seguir demonstram, a tendência submissa foi predominante nessas quatro questões. No entanto, é importante ressaltar que tais respostas não devem ser interpretadas como indícios de que os alunos são essencialmente submissos, mas sim como reações situacionais a contextos específicos que envolvem relações de poder, frustração ou desigualdade de forças.

Tendência de resposta à questão 6

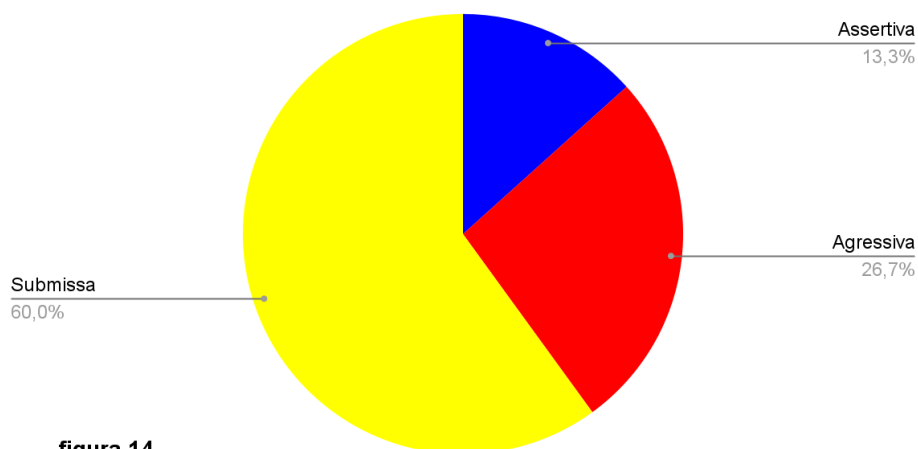


figura 14

Tendência de resposta à questão 8

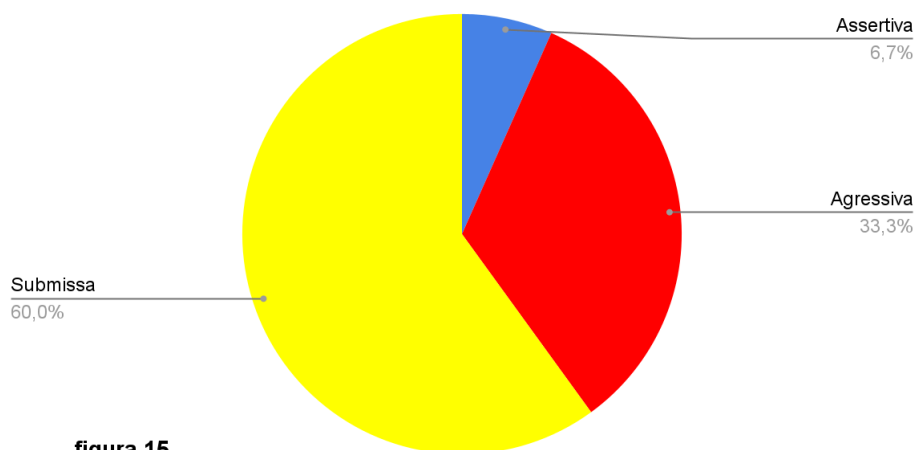


figura 15

Tendência de resposta à questão 9

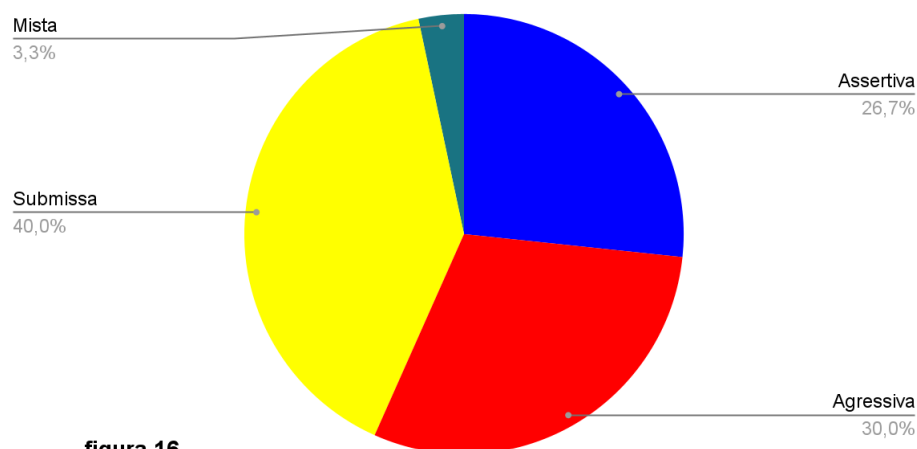


figura 16

Tendência de resposta à questão 10

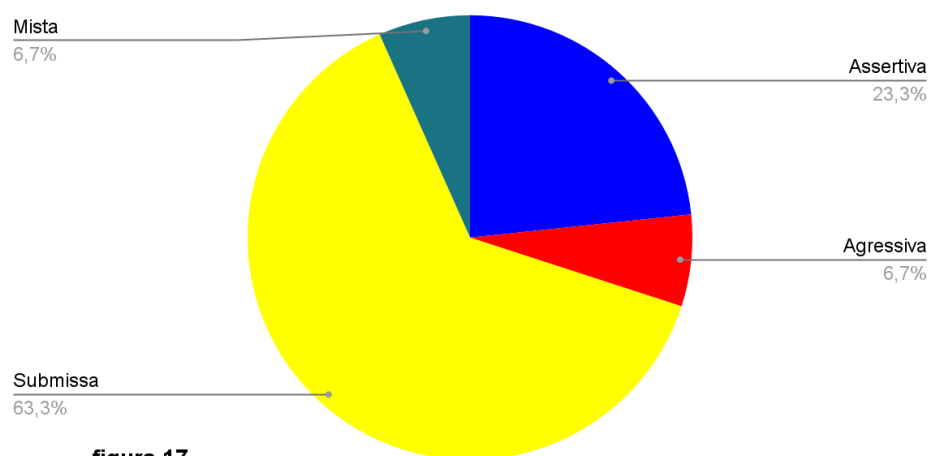


figura 17

Com esta análise das situações de conflito apresentadas nas questões, é possível evidenciar que elas revelam muito sobre a tendência de resolução adotada pelos discentes. A quantidade expressiva de situações que podem favorecer uma resposta de natureza mais submissa — seis, das dez questões — foi determinante para o número de estudantes que apresentaram essa tendência.

Entretanto, não se trata de apresentar uma crítica ao questionário ou de propor a substituição das questões por outras que levem a tendências diferentes. O mais importante é compreender que, antes de atribuir rótulos aos alunos envolvidos em situações de conflito — como violentos ou submissos —, é necessário analisar

cuidadosamente o contexto em que tais episódios ocorrem, considerando as múltiplas variáveis envolvidas, como fatores sociais e os elementos que desencadearam o conflito. Como apontam Moreno e Sastre:

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentra-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários (2002, p.52).

Desse modo, é importante considerar que a maioria dos conflitos não emerge de forma repentina ou isolada, mas decorre de uma série de desdobramentos que devem ser cuidadosamente analisados. A partir dessa compreensão ampliada, torna-se possível buscar soluções mais assertivas e coletivas. É justamente com base nesse olhar contextualizado que a escola pode construir intervenções mais eficazes, promovendo a transformação de posturas agressivas em atitudes assertivas e oferecendo aos alunos ferramentas concretas para a gestão crítica e construtiva dos conflitos.

4.4. Ações pedagógicas para estimular as competências socioemocionais

No terceiro bimestre, os alunos participantes da pesquisa, vivenciaram situações de aprendizagem, com temas relacionados às competências socioemocionais, como empatia e resiliência, além da importância da escola como um lugar de fala. As ações de aprendizagem foram divididas em sete etapas, com duração de dez aulas, cada uma pensada para fortalecer a dimensão crítica e coletiva da aprendizagem emocional.

As sete etapas de aprendizagem propostas durante o terceiro bimestre não apenas orientaram as práticas pedagógicas com foco no desenvolvimento das competências socioemocionais, mas também serviram como base empírica para a construção das categorias. Cada ação contribuiu diretamente para o surgimento de categorias específicas, construídas a partir da articulação entre as observações realizadas, os relatos dos alunos e as análises dos questionários. Neste capítulo, portanto, cada etapa será apresentada com seu respectivo objetivo e articulada à categoria analítica correspondente, conforme evidenciado no Quadro 2.

Etapa 1: Consciência de classe através do grafite e do break.

Objetivo pedagógico: Desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação à sua posição social, reconhecendo as desigualdades e compreendendo as competências socioemocionais como atravessadas por fatores estruturais.

Categoria de análise associada: Consciência de Classe e Crítica Social.

A primeira ação realizada com os discentes, foi o desenvolvimento da consciência de classe. Parte-se do princípio de que qualquer trabalho com competências socioemocionais, para não cair em discursos moralizantes ou despolitizados, deve estar fundamentado no reconhecimento da realidade socioeconômica vivida pelos sujeitos. Tal abordagem permite que os estudantes compreendam que habilidades como resiliência e controle emocional são exigidas de forma desigual, sendo muitas vezes naturalizadas como responsabilidade individual dos mais vulneráveis. Como bem cita Freire (1987):

A “aderência” à realidade, contudo, em que se encontram, sobretudo os oprimidos que constituem as grandes massas camponesas da América Latina, está, a exigir que a consciência de classe oprimida, passe, senão antes, pelo menos concomitantemente, pela consciência de homem oprimido. (1987, p.237)

Assim, a vivência da consciência de classe foi iniciada a partir do contato com duas manifestações artísticas das periferias urbanas e da cultura hip hop: o grafite e o break dance. Ambos os movimentos foram apresentados como expressões de resistência social e cultural, não apenas como manifestações estéticas. Como explica Osumaré (2015):

O hip-hop é essencialmente um movimento social organizado pelos jovens afro-brasileiros como resposta ao abandono social, os rappers brasileiros, têm um papel importante contra hegemônico, referindo-se ao combate à violência, ao crime, às desigualdades sociais, ao racismo. (2015, p. 82)

Ressaltou-se, por exemplo, que mesmo artistas que alcançaram ascensão econômica continuam reivindicando suas origens periféricas e denunciando, por meio da arte, as mazelas da sociedade contemporânea.

Como disparador do debate, foi apresentada a imagem do grafite “Fome de Bola”, de Paulo Ito (figura 18), produzido na época da Copa do Mundo de 2014, no qual uma criança aparece faminta diante de um prato vazio contendo apenas uma bola de futebol. A obra foi relacionada à frase polêmica de Ronaldo Nazário — *“não se faz Copa do Mundo com hospitais”* —, permitindo aos estudantes problematizar o favorecimento dos grandes eventos em detrimento das políticas públicas sociais.

Durante a aula, fiz uma ponte crítica com as aulas de educação física, refletindo que eventos como a Copa, embora “celebrem” o esporte, não incluem nem beneficiam as populações mais pobres. Sendo o oposto, são ocasiões em que investimentos sociais são desviados, e as periferias são criminalizadas. Assim, os alunos, podem perceber essa contradição, criando uma visão mais crítica das suas realidades sociais e o acesso a grandes eventos esportivos.

No decorrer da aula, emergiram falas significativas por parte dos estudantes, que contribuíram para a compreensão de suas leituras sobre o tema abordado, sendo importantes de serem destacadas a seguir.

- Eu nem sabia que grafite é arte, achava que era coisa errada que a polícia não deixa fazer.
- Na minha rua tem um monte de pichação, mas grafite bonito é raro de ver.
- A minha irmã faz grafite, ela fez com seus amigos a pintura de um mural na sua escola, ficou muito bonito e todo mundo fala bem.

As falas espontâneas dos estudantes revelaram percepções iniciais sobre o grafite, muitas vezes confundido com a pichação ou associado a práticas ilícitas. Diante disso, tornou-se necessário ampliar o debate em sala de aula, problematizando os sentidos sociais dessas expressões visuais urbanas. A partir desse diálogo, foi possível diferenciar grafite e pichação, destacando que, embora ambas se originem de manifestações periféricas e carreguem dimensões políticas, o grafite é mais frequentemente reconhecido como arte e até institucionalizado, enquanto a pichação segue sendo criminalizada.

Ramos (1994) descreve a possível evolução da pichação ao grafite:

Esporádicas e anteriores aos grafites, as pichações evoluem e se fixam na cidade, na trilha dos grafites. De individuais e anônimos, hoje muitos, a exemplo dos grafites – que foram valorizados como arte e acabaram nas Bienais – organizam-se em “gangs”, começam a mudar seus códigos; aprendem a desenhar, combinar cores, selecionar imagens e locais. (1994, p.65)

Desta forma, a pichação carrega um discurso de enfrentamento e transgressão, ao passo que o grafite transita entre o protesto e a assimilação cultural, sendo mais facilmente aceito em espaços oficiais. Essa discussão contribuiu para valorizar as vivências dos alunos e ampliar seu repertório crítico, fortalecendo a relação entre cultura, identidade e educação.

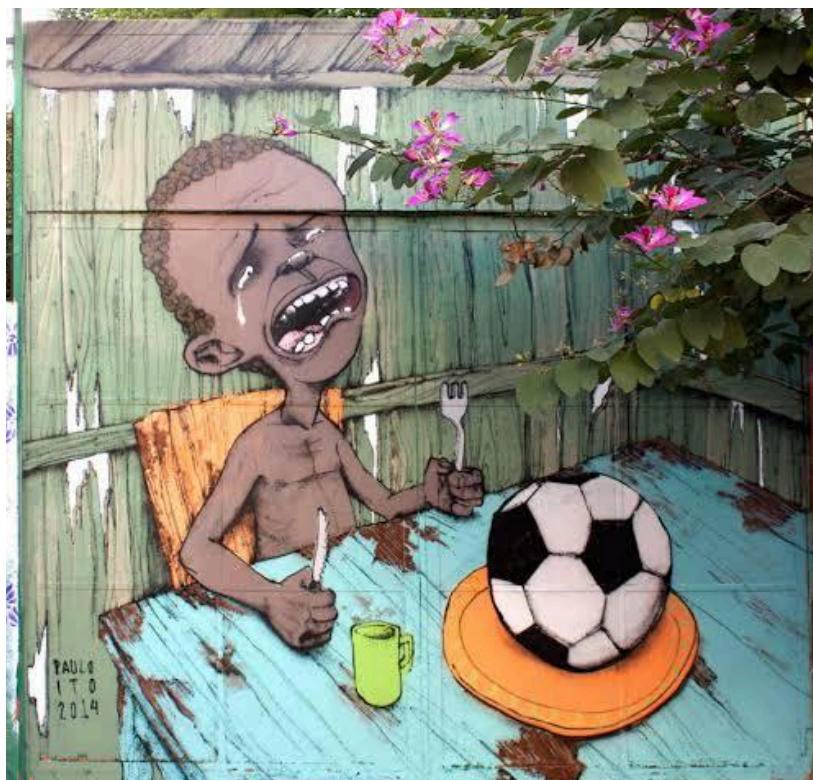
O break, por sua vez, foi apresentado não apenas como dança, mas como outra forma de resistência e afirmação identitária.

Após a apresentação sobre estes movimentos, os alunos foram convidados a fazer uma pesquisa para aprofundar seus conhecimentos sobre o grafite, reproduzindo ou criando seu próprio grafite (figuras 20 e 21), que foram utilizados para confecção de um painel sobre o tema.

Conheceram e dançaram alguns movimentos básicos do break (figura 19). Cabe destacar que, na vivência do break, de forma espontânea, os próprios alunos trouxeram o funk para a discussão, estabelecendo relações entre os dois ritmos. Reconhecendo essa iniciativa dos estudantes, ampliei a ação para incluir o funk como mais uma linguagem periférica que dá voz à periferia. Ouvimos e analisamos letras que abordam desigualdade, violência policial, exclusão social e ascensão social através da música (funk ostentação), ampliando o repertório crítico das turmas.

Essa ação reforça a necessidade de uma escola que dialogue com as linguagens culturais dos alunos e as reconheça como instrumentos legítimos de expressão e transformação social. Tal proposta é condizente com a perspectiva crítica das competências socioemocionais.

Figura 18: Grafite Fome debola.



Fonte: Paulo Ito, 2014.

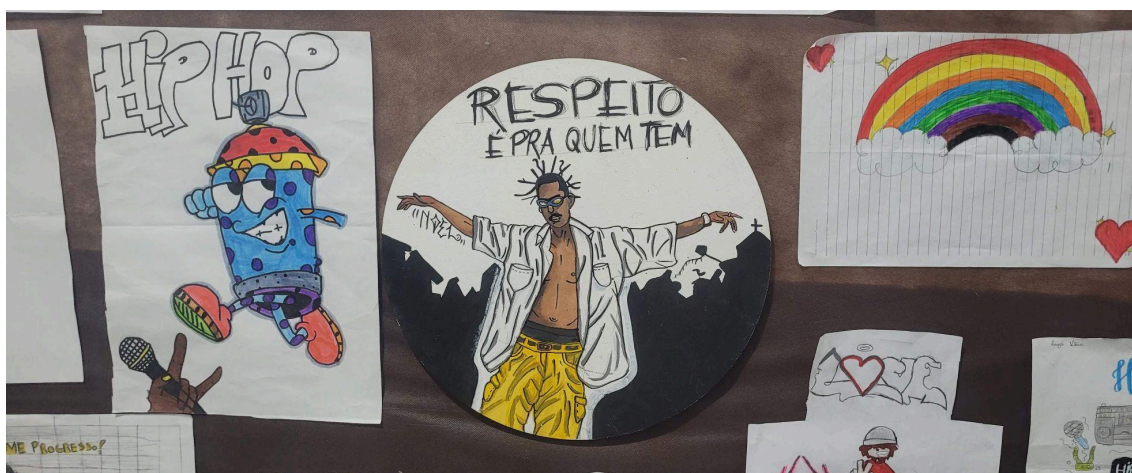
Figura 19: Alunos vivenciando passos do break



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

A collection of children's drawings and a CD on a wooden surface. The drawings include portraits, landscapes, and text like "HIP HOP", "RESPEITO É PRA QUEM TEM", and "GABRIEL". The CD features a man with arms raised and the text "RESPEITO É PRA QUEM TEM".

Figura 21: Painel com a produção dos grafites feitos pelos estudantes



93

Etapa 2: Use palavras.

Objetivo pedagógico: Estimular a expressão de sentimentos, ideias e vivências pessoais como forma de desenvolver a autonomia, promover o diálogo e fortalecer a construção de uma cultura escolar mais democrática.

Categoria de análise associada: Dar voz aos alunos (expressão e diálogo).

A segunda ação pedagógica teve como foco central a valorização da escuta e da expressão dos sentimentos dos alunos. Partimos da constatação de que, embora na infância os estudantes sejam incentivados a falar sobre emoções como medo, tristeza e raiva, com o passar do tempo esse espaço tende a se reduzir, especialmente em contextos escolares marcados por práticas autoritárias ou silenciadoras.

Segundo Gonçalves (2024, p. 5), “é necessário que os alunos tenham voz ativa no processo educativo, ou seja, suas opiniões, necessidades e capacidades devem ser reconhecidas e levadas em consideração”.

Para provocar essa reflexão, foi exibido um vídeo destinado à educação infantil sobre o uso das palavras para expressar emoções. Em seguida, realizamos uma roda de conversa com a pergunta geradora: *“Por que deixamos de falar sobre o que sentimos ao longo da vida escolar?”*.

Sendo que, alguns estudantes, sentiram-se confiantes e relataram experiências de silenciamento, tanto na escola, quanto no convívio familiar, demonstrando como o direito à fala ainda é um privilégio negado a muitas crianças.

Falas como:

- Eu já quis falar que estava triste, mas me disseram para parar de frescura.
- Professor, por que dizem que homem não chora?
- Teve uma vez que eu tentei explicar o que aconteceu com um colega, mas a professora mandou eu ficar quieto e não me meter.

Essas falas revelam como o direito à expressão ainda é negado a muitos estudantes, especialmente em contextos escolares marcados por estigmas de

gênero e por relações verticalizadas de autoridade. Tais barreiras silenciam emoções e dificultam o desenvolvimento de competências como o diálogo, a empatia e a mediação de conflitos. Ao criar um espaço seguro de escuta e acolhimento, a atividade permitiu que sentimentos antes reprimidos viessem à tona, especialmente entre alunos mais tímidos, que raramente se sentem convidados a falar. Foi possível perceber, nesse momento, o quanto a escuta ativa pode se tornar uma experiência emancipadora.

Após essa conversa, iniciamos a construção das histórias em quadrinho sobre o tema, que representam situações em que os personagens expressam seus sentimentos, enfrentam dificuldades para se fazer ouvir ou desenvolvem estratégias de comunicação mais assertivas, que será o recurso pedagógico desta pesquisa.

Etapa 3: O bullying e a empatia.

Objetivo pedagógico: Desenvolver a empatia como ferramenta fundamental para a mediação de conflitos e combate ao bullying, estimulando a escuta ativa, a solidariedade e a construção de relações mais respeitadas.

Categoria de análise associada: Empatia em oposição ao bullying.

Na terceira etapa das ações pedagógicas, o tema central foi o bullying, identificado como um dos conflitos mais recorrentes nas escolas, inclusive pelas próprias falas dos estudantes. Para introduzir o assunto, exibimos um vídeo educativo que apresentava diferentes formas de bullying: físico, verbal e virtual, e, em seguida, realizamos um debate coletivo.

Foi essencial diferenciar situações de bullying de violências estruturais como racismo, capacitismo e discriminação de gênero, evitando a redução de todas as violências à categoria de "problema individual entre alunos".

A preocupação em não reduzir a diversidade das violências escolares a uma categoria única é compartilhada por Marafon, Scheinvar e Nascimento (2014), que observam:

O enquadramento de condutas sempre traz efeitos. Nesse caso, os diferentes modos de viver uma situação de enfrentamento e de tensões advindas de provocações corriqueiras entre alunos no espaço escolar e as diferentes formas de resolvê-los foram reduzidos à forma bullying, retirando

todo o caráter plural e ao mesmo tempo singular, criativo, dos agenciamentos coletivos que constituem o viver. (2014, p. 93)

Esse cuidado possibilitou uma compreensão mais crítica e sistêmica da questão, sobretudo a partir de algumas falas marcantes trazidas pelos próprios estudantes, como se observa nos exemplos a seguir:

– Já fui zoado pelo meu cabelo, só porque gosto dele meio black. Até hoje tem gente que ri.

– Direto fazem brincadeiras com minha aparência, dizendo que sou gorda, sempre tem alguém falando disso, até quando tô quieta. Parece que é brincadeira, mas isso me deixa triste.

Esses relatos evidenciam que o bullying não é um episódio isolado, mas uma prática que reflete desigualdades e preconceitos socialmente construídos.

A partir dessa sensibilização, discutimos o conceito de empatia, não como uma virtude abstrata, mas como uma prática social de reconhecimento e respeito pelo outro. A empatia foi trabalhada como competência essencial para compreender sentimentos alheios, reduzir comportamentos agressivos e fomentar relações solidárias.

Na sequência, os alunos avançaram na construção da HQ, narrando situações de bullying ou propondo soluções pensando no cuidado mútuo.

Etapa 4: O grito.

Objetivo pedagógico: Refletir sobre o uso do grito como estratégia de controle ou expressão, promovendo o reconhecimento de práticas autoritárias e a construção de alternativas mais respeitadas de convivência escolar.

Categoria de análise associada: Crítica ao uso do grito como forma de opressão.

Na quarta etapa, surgiu a partir da escuta ativa dos alunos. Em uma das primeiras rodas de conversa, um estudante relatou que havia abandonado um projeto de atividades complementares porque o professor gritava constantemente.

Assim, nesta proposta, conversamos sobre quando o grito pode ser positivo, como em momentos de comemoração, e quando assume um caráter devastador,

como estratégia de opressão e silenciamento dentro da sala de aula. Essa reflexão foi essencial para desnaturalizar práticas autoritárias ainda presentes no cotidiano escolar, muitas vezes justificadas como forma de controle da turma. Como afirmam Luiz e Morito (2022):

Quando os conflitos, brigas, gritos ocorrem dentro e fora da sala de aula, também aparecem as violências verbais, como xingamentos, expressões preconceituosas e agressões, com palavras que atingem tanto estudantes como professores. (2022, p. 310)

Com base nisso, propusemos uma escuta ativa e um debate sobre o poder das palavras, reconhecendo que o grito pode ferir, calar e cristalizar desigualdades quando não mediado por uma prática pedagógica crítica e respeitosa.

Conversamos sobre o ambiente autoritário ainda presente nas práticas pedagógicas, que usam o medo como método de controle. Os alunos relataram como o grito, muitas vezes, os paralisa, os humilha e reforça a ideia de que não têm direito à palavra.

– Não é só o grito que dói, é o jeito que falam. Parece que a gente é burro.

– Às vezes eu quero responder, mas com medo de levar um grito da professora, fico quieto.

Esses relatos revelam um ambiente escolar que, por vezes, ainda se sustenta em práticas autoritárias e punitivas. Ao debater o tema, os estudantes identificaram que o grito não ensina – ele impõe. E, ao impor, elimina a possibilidade do diálogo.

A proposta seguinte foi incorporar essas reflexões às HQs que vinham sendo construídas. Os alunos foram convidados a representar situações em que o grito aparece tanto como forma de repressão quanto como expressão de resistência ou reação. Essa atividade permitiu ressignificarem suas experiências e entenderem que a construção de uma escola mais democrática exige a superação dessas práticas autoritárias.

Etapas 5: Resiliência e consciência de classe.

Objetivo pedagógico: Discutir a resiliência a partir de uma perspectiva crítica, problematizando seu uso como ferramenta de docilização e naturalização da desigualdade.

Categoria de análise associada: Resiliência Crítica.

Na quinta etapa, discutimos a resiliência, mas com um olhar crítico. Buscamos romper com a visão mercantilizada que prega que todo indivíduo deve ser resiliente, que basta ser resiliente para obter sucesso, como se fosse uma qualidade universal e suficiente. Esse discurso, que frequentemente recai de forma cruel sobre os mais pobres, ignora as desigualdades estruturais e naturaliza a injustiça. Retomamos, então, as reflexões sobre consciência de classe, destacando que a resiliência é muitas vezes exigida justamente daqueles que enfrentam o racismo, a pobreza e a discriminação, como se essas barreiras pudessem ser superadas apenas por esforço individual.

Neste sentido, Mordente (2023, p. 155) observa que "hoje os corpos dóceis são também os corpos adaptados aos novos valores contemporâneos: corpos criativos, autênticos, empáticos, proativos, comunicativos, resilientes", o que evidencia como essas características foram incorporadas ao ideário disciplinador das escolas. Complementarmente, Accioly e Lamosa (2021) alertam que:

Resiliência, empatia, amabilidade, engajamento, responsabilidade, organização, autogestão, pensamento crítico, determinação, iniciativa social, tolerância ao estresse, imaginação criativa, dentre outros, compõem o novo léxico do capital que, regulamentado nas políticas educacionais, visa 'vacinar' os trabalhadores contra atitudes rebeldes e anticapitalistas (2021, p.4).

Ao trazer essas reflexões para a aula, o objetivo foi deslocar o foco da responsabilização individual para a análise crítica das estruturas sociais que exigem resiliência seletiva. Dessa forma, os alunos foram convidados a compreender a resiliência não como adaptação passiva, mas como resistência ativa diante das injustiças.

Para a confecção da HQ, foi lançada a seguinte questão:

Resiliência é a capacidade de se adaptar em situações difíceis ou fontes significativas de estresse, porém, será justo que os mais pobres devam ser mais resilientes?

Para que assim, a resiliência fosse ressignificada, não como adaptação cega à desigualdade, mas como força coletiva que critica as estruturas opressoras.

Etapa 6: Controle da raiva.

Objetivo pedagógico: Trabalhar a raiva como emoção legítima, mas que requer estratégias coletivas de regulação e expressão não violenta.

Categoria de análise associada: Controle da Raiva.

Nesta sexta ação, o foco foi a raiva. Esse sentimento é intrínseco, difícil de compreender e, muitas vezes, negligenciado nas práticas escolares. No entanto, emerge com frequência nas interações entre os alunos, especialmente nas aulas de educação física, onde o corpo está em constante disputa, movimento e exposição.

Iniciamos com a exibição de um vídeo educativo sobre o tema, seguida por uma roda de conversa na qual os estudantes puderam compartilhar momentos em que sentiram raiva. Relataram se conseguiram manter o controle, se agiram por impulso ou com agressividade. A conversa foi ampliada para refletirmos também sobre os sentimentos que surgem depois, como arrependimento ou tristeza, quando já estão mais calmos, como se observa nos relatos abaixo:

- Quando eu perco no futebol ou em qualquer jogo, fico com muita raiva.
- O que me irrita é ser provocado ou xingado. Fico fora de mim.
- Outro dia eu briguei e empurrei o H****, mas depois fiquei arrependido e me desculpei com ele.

Essas falas revelam a presença de uma cultura escolar que, muitas vezes, reprime as emoções em vez de canalizá-las de maneira construtiva – especialmente entre os meninos, que ainda são incentivados a lidar com conflitos por meio da força física ou do enfrentamento direto. Como apontam Chabot e Chabot (2005):

a raiva, por sua vez, liga-se a um obstáculo que impede a consecução de um objetivo qualquer e engendra o ataque, destinado a eliminar a fonte da frustração. Já a tristeza, frequentemente associada ao arrependimento, está associada a uma perda e provoca um comportamento de retração interior, o retraimento, enquanto a alegria surge de uma situação desejada e induz ao comportamento de aproximação. (2005, p. 43)

Ao dialogar com essas emoções, reforçamos que sentir raiva não é, por si só, um problema – ela é legítima, especialmente quando está relacionada a experiências de injustiça –, mas o modo como lidamos com ela pode impactar diretamente nossas relações. Assim, discutimos estratégias de autocontrole e

autorregulação emocional, enfatizando que essas competências não são inatas, mas desenvolvidas ao longo do tempo, por meio da convivência e da mediação social. Como destaca Santos (2000, p. 52), “se aprendemos a controlar a raiva e procuramos divulgar suas formas de controle na escola, em casa e com os amigos, seguramente estaremos contribuindo para um mundo melhor, sem tanta violência”.

Ao final da atividade, os estudantes foram convidados a representar, em suas HQs, situações em que sentiram raiva e as formas como conseguiram (ou não) lidar com esse sentimento. O tema do autocontrole foi, assim, trabalhado de forma crítica, dialógica e criativa, possibilitando a expressão emocional dos alunos e a ressignificação de suas vivências por meio da linguagem visual e narrativa.

Etapas 7: Revisão das respostas dos questionários.

Objetivo pedagógico: Estimular a autorreflexão sobre as respostas iniciais, confrontando-as com as aprendizagens desenvolvidas nas ações pedagógicas, favorecendo posturas mais críticas, autônomas e empáticas.

Categorias de análise associadas: Resiliência Crítica, Consciência de Classe e Crítica Social, Controle da Raiva, Empatia em oposição ao bullying e Dar voz aos alunos.

Na etapa final dessa ação pedagógica, após as diversas explanações críticas sobre os conceitos de competências socioemocionais, revisitamos algumas respostas dos questionários iniciais. Busquei, intencionalmente, respostas com teor agressivo ou submisso, que foram retomadas em uma roda de conversa. Nessa ocasião, os alunos puderam expor coletivamente, de forma autônoma, se consideravam que suas respostas haviam sido adequadas, se, após as atividades realizadas, mudariam de opinião, se teriam maior controle nessas situações, se buscariam ajuda, entre outras possíveis mudanças de posicionamento.

O debate foi rico e intenso. Muitos estudantes mostraram deslocamentos importantes na forma de pensar e agir, argumentando com colegas que ainda mantinham posturas “antigas”.

– Antes eu achava que o certo era bater de volta, mas talvez agora eu pense melhor antes de revidar.

– Eu respondi que ia ficar quieta e fingir que não liguei. Mas hoje eu acho que podia falar, pedir ajuda. A gente tem que falar.

Essa troca evidencia que as ações com as competências sociais, desde que críticas, podem gerar transformações concretas na postura dos alunos diante dos conflitos. Essa abordagem desenvolve a possibilidade de ações conscientes frente às adversidades.

Essas falas reiteram a necessidade de que a escola seja espaço legítimo de escuta, acolhimento e protagonismo estudantil. A crítica à naturalização da submissão como forma de "ser bem comportado" mostra o quanto é necessário desconstruir práticas autoritárias ainda presentes na cultura escolar.

Esta ação final foi desenvolvida a partir das proposições de Moreno e Sastre (2002), que assim a descrevem:

Analisar um problema significa diferenciar os elementos que o compõem como, por exemplo, causas e manifestações. Para isso é necessário aprender a indagar sobre as origens do problema e não se concentrar em sua manifestação imediata. Significa também considerar os sentimentos das pessoas envolvidas. Uma vez realizadas estas aprendizagens, ajudar-se-á os(as) alunos(as) a analisar seus próprios problemas e a descobrir quais são as melhores soluções, tendo sempre presente que o(a) professor(a) não deve apresentá-los, porque isso inibe a autonomia e a necessidade de refletir dos(as) alunos(as). Depois de terem proposto diversas soluções, serão estimulados a analisar as consequências de cada uma das propostas, para antecipar o resultado. Esta análise implica diferenciar as boas soluções – as que levam a um resultado justo e satisfatório para as partes envolvidas – das ruins e tomar consciência de por que não são boas. (Moreno e Sastre, 2002, p.56)

Por fim, apresentei as HQs produzidas pela turma, em formato físico, para que os alunos pudessem explorar e interagir com as produções dos colegas. Essas criações são prova viva de que desenvolver competências socioemocionais de forma crítica e contextualizada não é apenas possível, mas necessário, se almejamos uma escola que, de fato, transforme vidas.

4.4.1. Confecção do recurso educacional e devolutiva aos estudantes

A criação do recurso educacional desta pesquisa se constituiu em uma coletânea digital de histórias em quadrinhos produzidas pelos próprios alunos ao longo das ações pedagógicas. Cada HQ expressa, por meio de narrativas visuais e textuais, as vivências, conflitos, aprendizados e afetos mobilizados durante o projeto.

Mais do que um produto, essas histórias representam processos significativos de escuta, expressão e autoria.

A produção das HQs não foi obrigatória, respeitando os princípios éticos da pesquisa e garantindo a liberdade dos estudantes em decidir se gostariam ou não de participar. Mesmo com esse cuidado, a adesão foi alta, revelando o envolvimento afetivo com a proposta. As histórias foram elaboradas com base nos temas discutidos nas aulas – como empatia, raiva, resolução de conflitos e injustiças sociais – e permitiram aos alunos representar situações que vivenciaram ou observaram no cotidiano escolar.

A potência das HQs como ferramenta pedagógica já é reconhecida por diversos estudiosos. Eisner (2010, p. 7) afirma que “a história em quadrinhos pode ser chamada de ‘leitura’ num sentido muito mais amplo do que comumente aplicado ao termo”, destacando a complexidade e a sensibilidade envolvidas nesse processo. McCloud (1994), ao estudar a estrutura narrativa dos quadrinhos, ressalta o papel ativo do leitor, que precisa preencher as lacunas entre os quadros, exercendo uma leitura interpretativa e participativa. Já Ramos (2012, p. 14) aponta que a “linguagem seria como um grande ecossistema”, onde diferentes vozes, experiências e linguagens se entrelaçam. Esse aspecto plural dos quadrinhos também é destacado por Vergueiro (2004), que defende o uso das HQs como dispositivos de formação crítica, especialmente quando inseridas em propostas educativas voltadas à leitura do mundo e à construção da cidadania.

Para exemplificar a riqueza dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, quero destacar duas produções especialmente marcantes. A de uma estudante com baixa visão, que representou, com sensibilidade, a importância de não ter medo de expressar sentimentos (figuras 22, 23 e 24). E a de um aluno com histórico de violência familiar, que teve a coragem de abordar o tema do suicídio (figuras 25, 26, 27 e 28). Este é um assunto que ainda é frequentemente silenciado nas escolas. A escolha desses temas reforça a urgência de espaços educativos abertos ao diálogo com as dores reais dos estudantes, e não apenas com os conteúdos previstos ou considerados “seguros”.

Após a organização e diagramação da coletânea, o material foi reapresentado aos estudantes (figura 29). Esse momento foi carregado de emoção e carinho, pois também serviu como reencontro simbólico entre os alunos e o professor. Houve entusiasmo ao folhear a coletânea, rir de si mesmos, reconhecer suas ideias ali retratadas e revisitar os aprendizados vividos durante o projeto.

Um aluno comentou:

— Quando eu vi minha história, fiquei feliz. Tipo, eu consegui mostrar o que eu pensei naquela hora da aula. Parece que agora ficou guardado.

Outro estudante comentou:

— Nossa, essa história foi meu irmão que fez, lembro certinho dele fazendo.

Para encerrar a apresentação, foi mostrada aos estudantes a proposta de gamificação por meio de um quiz interativo, criado com base nas HQs e nos temas estudados. A receptividade foi bastante positiva, pois a linguagem do jogo dialoga com o universo das crianças. Na primeira pergunta – *“Um colega esbarrou em você no jogo e você caiu. O que você faz?”* – com as opções:

A: Falo com ele e digo como me senti.

B: Saio do jogo e fico emburrado.

C: Levanto brava e empurro de volta.

Um estudante fez uma pergunta inusitada que representa tudo o que vivenciamos:

É pra responder certo ou com sinceridade?

A resposta dada foi que a sinceridade vinha em primeiro lugar, pois o objetivo do quiz não era apenas avaliar, mas provocar reflexão. A partir disso, o aluno respondeu de forma sincera e escolheu uma opção considerada “incorreta” em termos de resolução pacífica. Isso possibilitou retomar o tema da impulsividade, da escuta e da responsabilidade sobre os próprios atos. O quiz, nesse contexto, não apenas reforçou os conteúdos trabalhados, mas também abriu novas oportunidades de diálogo e reavaliação de atitudes.

Esse momento reforça o potencial da gamificação como estratégia educativa capaz de integrar ludicidade e criticidade. Pimentel (2018) apresenta o conceito de gamificação na educação da seguinte forma:

Gamificação é o processo de utilização da mecânica, estilo e o pensamento de games, em contexto não game, como meio para engajar e motivar pessoas, objetivando a aprendizagem por meio das interações entre pessoas, com as tecnologias e com o meio (Pimentel, 2018, p. 78).

As práticas pedagógicas gamificadas, quando bem articuladas com os objetivos formativos, favorecem o engajamento dos alunos e podem promover aprendizagens significativas no campo das relações sociais.

Assim, o recurso educacional final deste projeto — a coletânea de HQs somada à proposta gamificada — ultrapassa o papel de produto ou encerramento. Ele representa a síntese de um percurso educativo ancorado na escuta, no respeito e na valorização das vozes infantis. Ao permitir que os estudantes se reconheçam como autores de suas histórias, essas experiências contribuíram para a construção de uma escola mais dialógica, humana e sensível à realidade dos estudantes.

Figura 22: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 23: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.



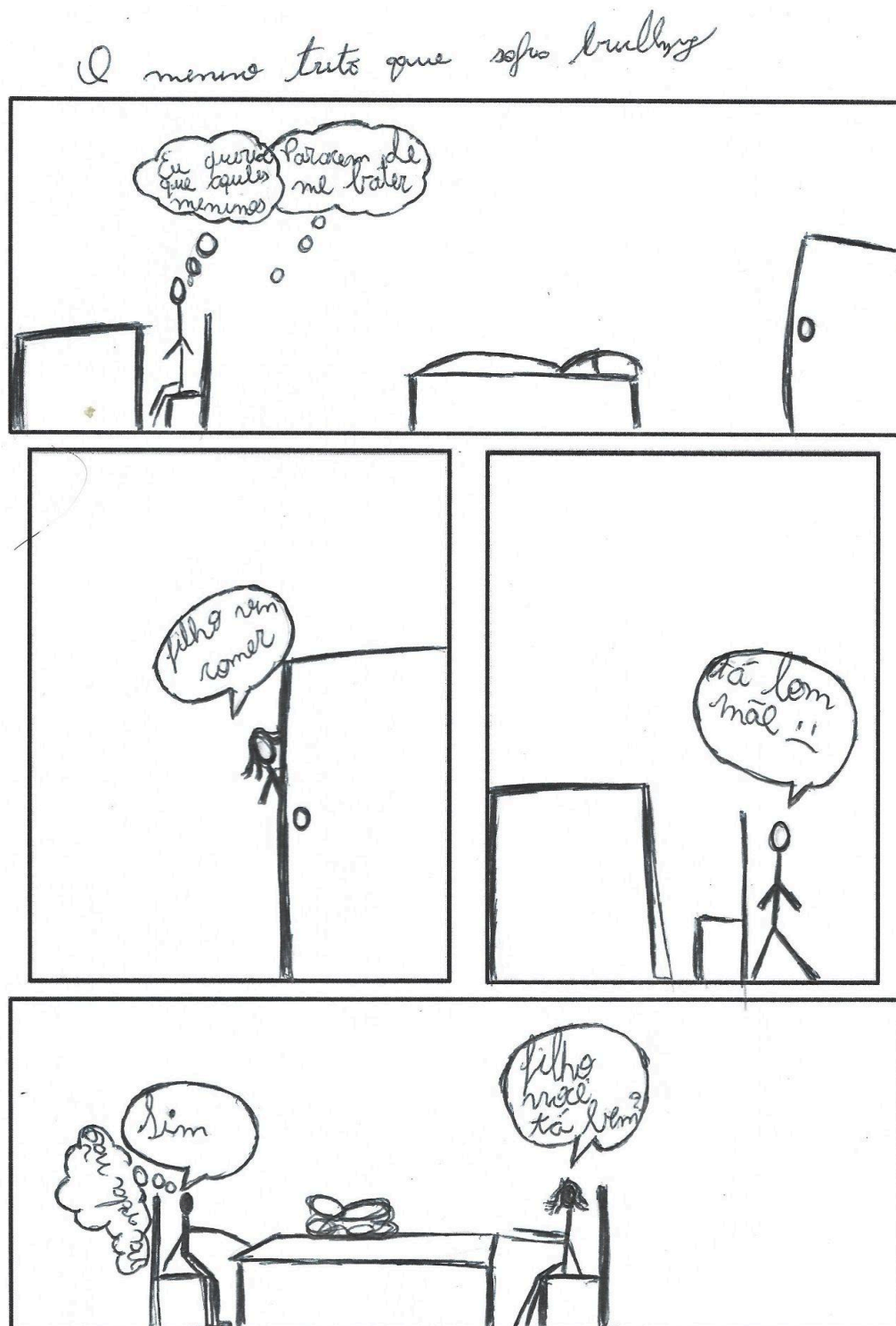
Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 24: HQ retratando a importância de expressar os sentimentos.



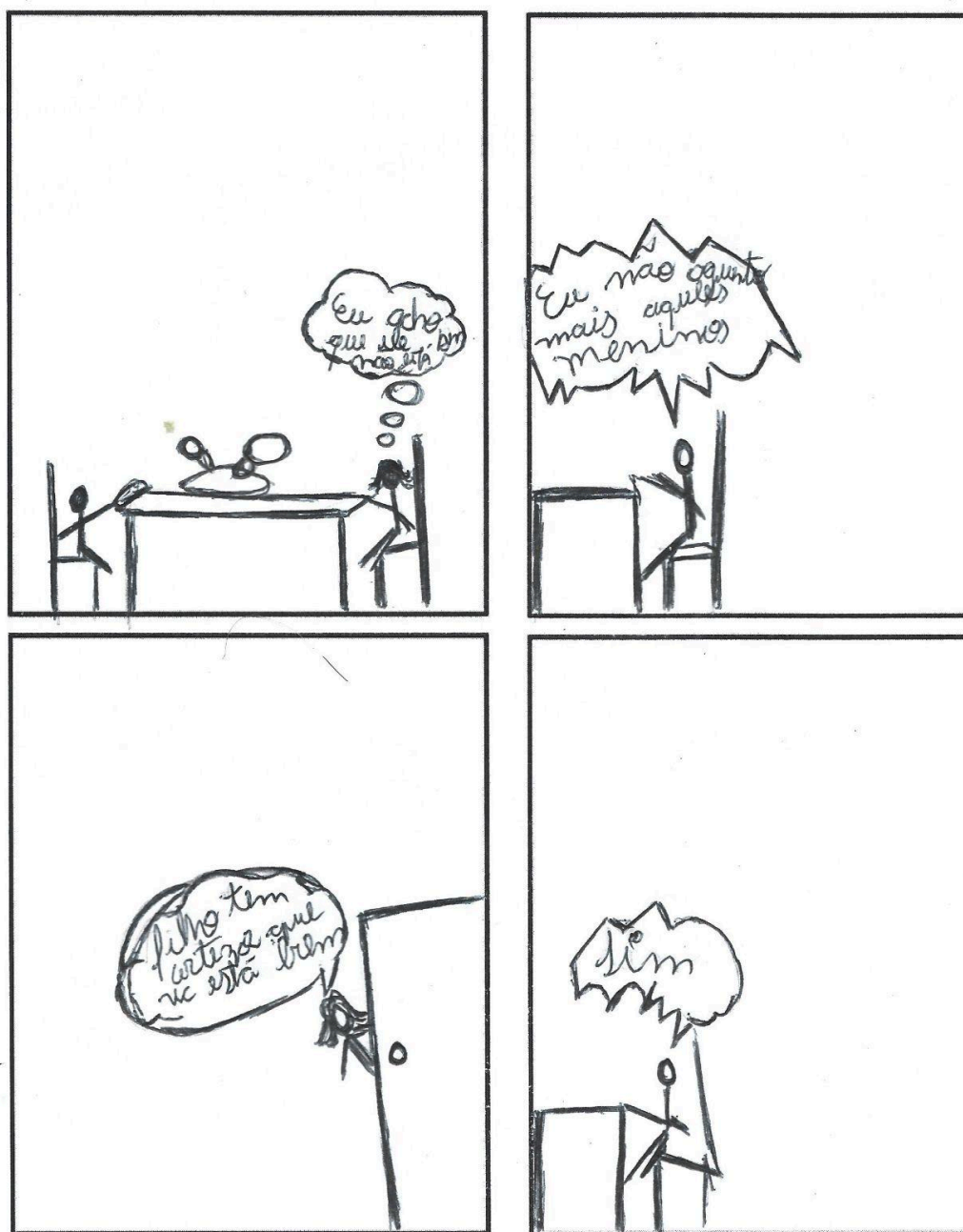
Fonte: acervo do pesquisador, 2024.

Figura 25: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 26: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).



Na Escada

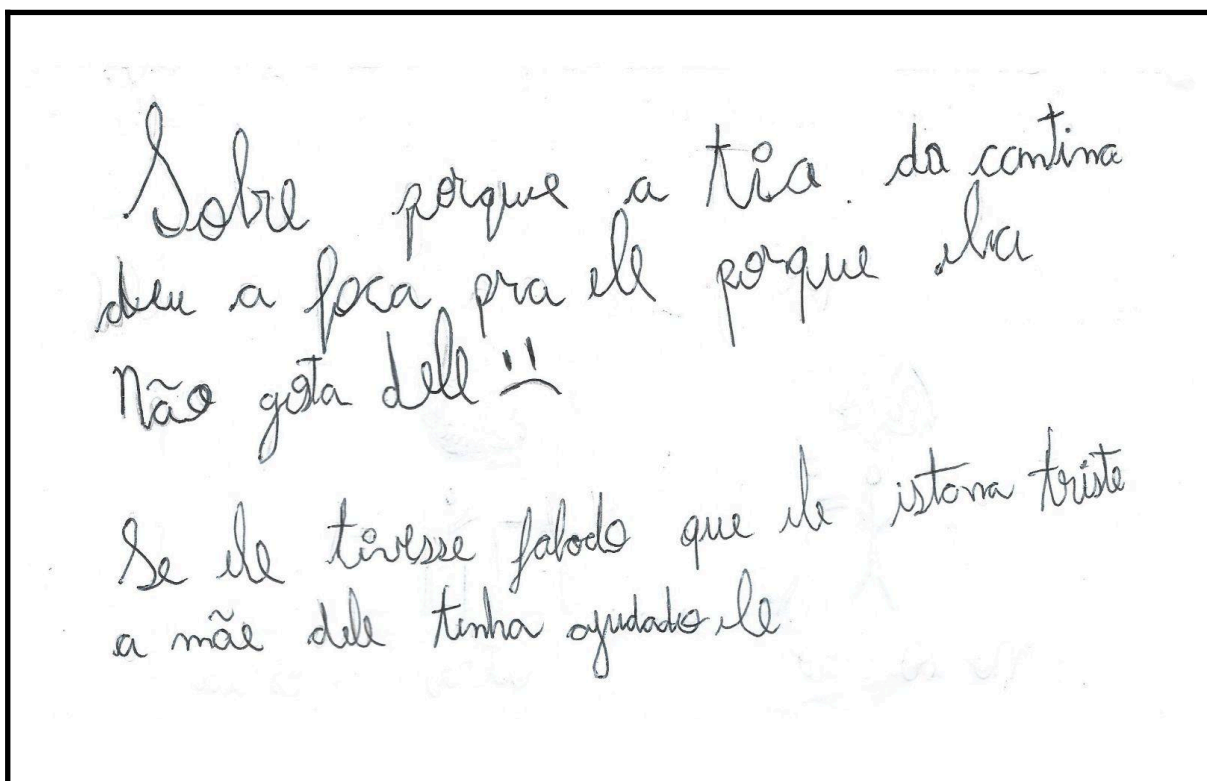
Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 27: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).



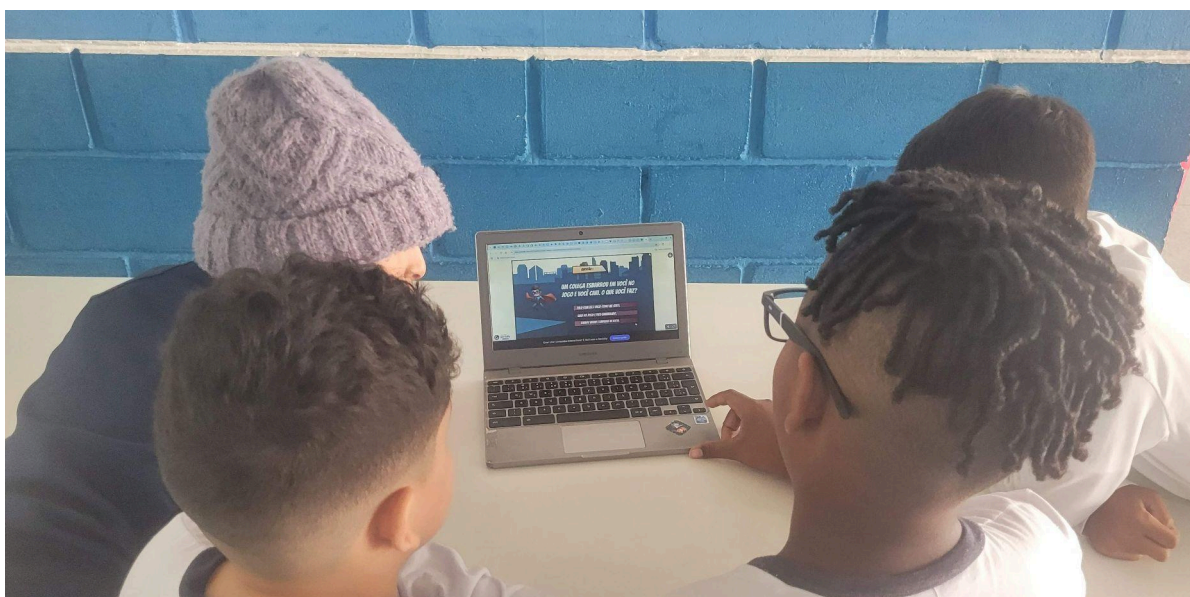
Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 28: HQ que representa o suicídio após ataques sistemáticos (bullying).



Fonte: Acervo do pesquisador, 2024.

Figura 29: Reapresentação do recurso educacional aos alunos



Fonte: Acervo do pesquisador, 2025.

4.4.2. Observações importantes pós-ações pedagógicas

Após as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo deste projeto, em um curto espaço de tempo, já se pôde observar sinais de efetividade. Essa manifestação concreta se evidenciou em duas situações, que considero importantes de relatar.

A primeira ocorreu com uma aluna que, durante uma aula, demonstrava sinais claros de aflição. Ao ser questionada se estava tudo bem, após alguns segundos de hesitação, relatou que havia feito uma postagem inadequada em uma rede social, sem compreender plenamente o impacto do que compartilhava. Um comportamento compreensível na fase da pré-adolescência, marcada pela busca por pertencimento e validação social. No entanto, seu receio maior não era a postagem em si, que já havia sido apagada, mas o fato de que uma colega, que a havia advertido sobre o conteúdo, pudesse espalhar a informação para outras pessoas, ampliando sua angústia.

O vínculo de confiança construído nas ações pedagógicas foi determinante para que ela se sentisse segura em se abrir. A partir dessa escuta ativa, realizei um diálogo entre as duas alunas, abordando os riscos da exposição nas redes sociais, mas também a importância da confiança mútua e da resolução pacífica de conflitos interpessoais. Ao final da conversa, a colega garantiu que não quebraria esse elo de confiança.

Esse episódio ilustra a importância de não reduzir as competências socioemocionais a um treinamento de habilidades técnicas descontextualizadas, mas sim compreendê-las como práticas de formação ética e política dos sujeitos.

A segunda situação emblemática foi o conflito entre os alunos do 5º ano A e uma professora de outra turma. Durante uma das minhas aulas, a docente interrompeu a atividade para repreendê-los, acusando-os de terem batido na porta de sua sala de maneira desrespeitosa. Os estudantes tentaram explicar que estavam reagindo a provocações anteriores dos alunos mais novos. No entanto, a professora, sem abertura para o diálogo, exigiu provas, o que acirrou ainda mais a indignação dos estudantes, levando-os ao silêncio diante da postura autoritária adotada.

Em conversa posterior com a turma, estimei-os a refletirem sobre alternativas que evitassem o confronto direto e promovessem uma solução mais justa. Foi então que uma aluna, participante ativa do projeto, sugeriu que buscassem a mediação da gestão escolar, onde poderiam expor suas versões sobre o fato. Assim foi feito: a orientadora pedagógica mostrou-se receptiva, escutando atentamente as afirmações dos estudantes, o que resultou em um encontro no qual ambas as partes puderam apresentar seus pontos de vista e construir uma resolução pacífica para o impasse.

Esse episódio não apenas demonstra a internalização das competências trabalhadas, como também evidencia a construção progressiva da autonomia dos estudantes para agir como sujeitos críticos e responsáveis em seu contexto escolar.

A análise dessas situações reforça a importância de uma visão sistêmica diante dos conflitos, como bem destaca Maria Tereza Maldonado, na obra *O bom conflito*:

A visão sistêmica (também conhecida como visão do todo ou visão holística) é muito útil para desenvolver nossa sensibilidade para captar a complexidade dos conflitos, especialmente os que envolvem múltiplas partes. É um olhar sobre campo total, procurando compreender as histórias sobre os mesmos fatos, contadas por cada um: de certo modo, todas as histórias são verdadeiras, porque cada um percebe os fatos a partir de sua perspectiva. A visão sistêmica supõe a causalidade circular, não linear (causa e efeito). Enfatizando a interdependência de todos com todos de tudo com tudo. Em palavras simples: *o que eu faço influencia o que você faz e vice-versa*. (Maldonado, 2008, p.53)

Essas situações cotidianas reforçam a premissa central deste estudo: as competências socioemocionais, quando desenvolvidas a partir de uma abordagem holística, crítica, dialógica e socialmente contextualizada, não apenas favorecem o crescimento individual, mas também contribuem para a construção de uma cultura escolar mais democrática e inclusiva.

4.5 Análises Cruzadas entre questionários Estudantes/Famílias, observações de campo e as intervenções pedagógicas

A análise integrada dos dados obtidos por meio da observação das aulas e dos questionários aplicados às famílias e aos estudantes revelou informações essenciais para compreender a dinâmica dos conflitos no ambiente escolar e as estratégias propostas para sua resolução. A reorganização desses dados em

categorias analíticas – principais conflitos identificados, tendências de resoluções apresentadas (famílias e alunos) e desenvolvimento das competências socioemocionais – permite-nos não apenas responder aos objetivos da pesquisa, mas também realizar uma triangulação consistente entre os instrumentos utilizados e o referencial teórico.

As observações de campo, durante as aulas de Educação Física, evidenciaram a recorrência de situações conflituosas nas interações cotidianas, com episódios de exclusão em eventos sociais, desentendimentos verbais, disputas por objetos, além de agressões físicas e verbais. Essas cenas, sistematicamente registradas, destoam parcialmente dos relatos coletados por meio dos questionários, tanto dos estudantes quanto das famílias, cujas respostas predominantes indicaram tendências mais submissas (alunos) e assertivas (famílias).

Essa análise reforça uma das evidências centrais do questionário aplicado aos estudantes: a importância de compreender o conflito a partir do contexto que o originou. Neste contexto, segundo Maldonado (2008), os conflitos são parte constitutiva das relações humanas e precisam ser compreendidos a partir do contexto sociocultural que os produz, para que possam ser transformados em oportunidades de aprendizagem. Assim, situações reais, como as observadas nas aulas, tendem a ter desfechos mais espontâneos e imprevisíveis, diferentes das respostas hipotéticas esperadas em questionários, as quais podem ser influenciadas por convenções sociais ou pelo desejo de agradar o adulto.

Os dados indicam que os conflitos não são eventos isolados, mas expressões estruturais das relações escolares e das tensões sociais que atravessam o espaço educativo. Essas manifestações ocorrem de forma física e simbólica, verbal ou silenciosa. Como destaca Lopes Neto (2005):

Mesmo admitindo que os atos agressivos derivem de influências sociais e afetivas, construídas historicamente e justificadas por questões familiares e/ou comunitárias, é possível considerar a possibilidade infinita de pessoas descobrirem formas de vida mais felizes, produtivas e seguras. (2005, p.170)

No caso das famílias, as respostas obtidas por meio dos questionários apontaram, em sua maioria, para a expectativa de resolução dos conflitos por meio da intervenção de adultos, como professores ou membros da equipe gestora. Essa perspectiva evidencia uma cultura que centraliza a autoridade nas figuras

institucionais, limitando o protagonismo discente na mediação dos próprios conflitos. Quando confrontamos essa tendência com a proposta de competências sociais formulada por Del Prette e Del Prette (2001), percebemos a necessidade de ações mais sistemáticas que favoreçam a ampliação do repertório dos estudantes para lidar com situações interpessoais diversas. Como afirmam os autores:

O desempenho social refere-se à emissão de um comportamento ou sequências de comportamentos em uma situação social qualquer. Já o termo habilidades sociais aplica-se à noção de existência de diferentes classes de comportamentos sociais no repertório do indivíduo para lidar com as demandas das situações interpessoais. A competência social tem sentido avaliativo que remete aos efeitos do desempenho nas situações vividas pelo indivíduo. (2001, p. 32)

Contudo, para que essas competências sejam de fato desenvolvidas de maneira crítica e significativa, é necessário que o ambiente escolar proporcione vivências reais e coletivas de escuta, respeito, empatia e resolução de conflitos. Adicionalmente, a perspectiva de Moreno e Sastre (2002) sobre a convivência escolar oferece uma lente importante para compreender os dados desta pesquisa. Segundo os autores:

Na aprendizagem que propomos, não se trata de fornecer aos(as) estudantes, fórmulas cuja aplicação lhes permita resolver conflitos de maneira satisfatória, pela simples razão de que estas fórmulas não existem. Cada situação é diferente e os sentimentos das pessoas nela envolvidas podem ser muito distintos, mas isso não significa que, diante de uma grande variedade de sentimentos e situações, não seja possível estabelecer algumas constantes gerais de comportamento que conduzam a situações satisfatórias, ou descobrir as formas de comportamento que não devem jamais ser usadas porque são inadequadas em todos os casos. (Moreno e Sastre, 2002, p. 54)

Durante o processo de triangulação dos dados, ficou evidente o potencial das aprendizagens socioemocionais para fomentar transformações nas práticas de resolução de conflitos. Os momentos de escuta ativa e diálogo vivenciados nas intervenções pedagógicas revelaram que, quando há espaço para expressão emocional, os estudantes tendem a adotar posturas mais empáticas, cooperativas e reflexivas. Esses dados dialogam com a meta-análise realizada por Durlak et al. (2011), que aponta os efeitos positivos de programas de aprendizagem socioemocional (SEL) sobre o comportamento e o desenvolvimento das crianças:

Descobertas atuais documentam que programas de SEL produziram efeitos positivos significativos em competências socioemocionais específicas e atitudes sobre si mesmo, os outros e a escola. Eles também aprimoraram o ajuste comportamental dos alunos na forma de aumento de comportamentos

pró-sociais e redução de problemas de conduta e internalização. (Durlak et al., 2011. p.417)

O cruzamento dos dados também permitiu evidenciar os limites de uma abordagem tecnicista ou meramente normativa das competências socioemocionais. Em diversas situações observadas, especialmente quando os estudantes puderam tomar decisões de forma autônoma, tornou-se possível observar o exercício da criticidade, da responsabilidade e da liberdade. Tais experiências reafirmam a necessidade de uma pedagogia centrada na escuta e na construção coletiva do conhecimento. Como propõe Freire (1987):

A investigação dos “temas geradores” ou da temática significativa do povo, tendo como objetivo fundamental a captação dos seus temas básicos, só a partir de cujo conhecimento é possível a organização do conteúdo programático para qualquer ação com ele, se instaura como ponto de partida do processo da ação, como síntese cultural. (Freire, 1987, p.248)

Essa perspectiva foi fortalecida pelas ações desenvolvidas ao longo do projeto, nas quais os próprios estudantes contribuíram com os temas abordados, por meio de suas vivências, dúvidas e propostas. Ao se sentirem escutados e respeitados, puderam também se responsabilizar por suas escolhas, o que reforça a noção de autonomia como processo contínuo e construído na prática, como afirma Freire (1996):

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire, 1996, p.105)

Tais reflexões dialogam diretamente com as práticas desenvolvidas ao longo da pesquisa, especialmente no contexto da educação física, que se revelou como um espaço privilegiado para o exercício dessa autonomia. A presença constante do corpo, do movimento, das emoções e das relações coletivas torna esse componente curricular especialmente potente para a construção de sentidos, valores e posicionamentos.

Como aponta Kunz (2004), é papel da pedagogia crítico-emancipatória provocar nos estudantes a autorreflexão, permitindo que percebam e questionem as coerções internalizadas ao longo de suas trajetórias:

Assim, ao induzir a auto-reflexão, a pedagogia crítico-emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção auto-imposta de que padecem, conseguindo com isto, dissolver o "poder" ou a "objetividade" dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses ou seja, esclarecimento e emancipação. (Kunz, 2004, p.36)

Portanto, os dados analisados indicam que a predominância de respostas submissas entre os estudantes pode estar vinculada a uma cultura escolar que ainda privilegia o controle e a hierarquia. No entanto, a partir das ações vivenciadas, pôde-se perceber que quando os alunos são ouvidos, acolhidos e respeitados, começam a construir repertórios mais críticos, éticos e colaborativos.

Recomenda-se, assim, que as propostas educativas incorporem a aprendizagem socioemocional de maneira crítica e contextualizada, articulando-a a metodologias participativas e à mediação de conflitos, como forma de promover uma escola mais democrática, justa e humanizada. É nesse entrelaçamento entre teoria e prática, escuta e ação, conflito e diálogo, que se constrói uma educação verdadeiramente emancipadora.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor."

(Paulo Freire)

Ao refletir sobre a construção deste estudo, torna-se evidente que trabalhar as competências socioemocionais de forma crítica, contextualizada e dialógica não é apenas possível, mas urgente. A experiência vivida nesta pesquisa mostrou que esses temas não podem ser abordados de maneira descolada da realidade dos estudantes, mas precisam partir de suas vivências concretas, de seus modos de existir e resistir no mundo.

A partir das ações desenvolvidas, ficou claro que assuntos como empatia, resiliência e controle da raiva só adquirem sentido quando conectados às experiências reais e às condições sociais que atravessam a vida dos alunos. Ao trazer à tona manifestações culturais periféricas, como o grafite, o break e o funk, ou ao problematizar a violência simbólica presente em gritos autoritários e na falsa promessa da meritocracia, abrimos espaço para que os estudantes se reconhecessem como protagonistas das discussões. Foi neste movimento que se revelou a potência de uma educação que, mais do que transmitir conteúdos, estimula o pensamento crítico e a ação transformadora. O papel da escola, nesse sentido, não é o de ensinar a se adaptar, mas o de provocar inquietações capazes de gerar mudanças. Ensinar não é apenas formar para o mundo que existe, mas para aquele que ainda precisa ser construído.

Assim, segundo Darido, "é preciso também compreender que os alunos são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura, ou seja, além de reproduzir as práticas, os alunos devem ser incentivados a produzi-las e transformá-las" (2012, p. 47).

Em relação à autonomia na resolução de conflitos, as observações e intervenções realizadas ao longo da pesquisa reforçam que essa não é uma competência que se exige, mas que se constrói coletivamente, em um processo contínuo. A autonomia, longe de ser um ponto de chegada, é um caminho que se faz no cotidiano, nas pequenas decisões, nas escutas mútuas e na oportunidade de participar ativamente das questões que atravessam a escola. Quando a instituição

escolar valoriza apenas a obediência e o controle, sufoca justamente o que pretende desenvolver: sujeitos autônomos, críticos e conscientes.

Enquanto a escola continuar sendo um espaço marcado por comandos que impedem o movimento, o questionamento e a expressão – como os frequentes "não corra", "não vá aí", "não faça isso" –, será difícil promover atitudes verdadeiramente autônomas. Esse padrão de funcionamento muitas vezes silencia os corpos, as vozes e as emoções, impondo um modelo de educação que normaliza a repressão e esvazia a criatividade. No entanto, a educação física tem o potencial de romper com esse ciclo. Quando compreendida em sua dimensão crítica e emancipadora, ela se transforma em um espaço onde o corpo não é apenas controlado, mas vivido com liberdade, diálogo e expressão.

Desta forma, mesmo que as ações de aprendizagem por meio das competências socioemocionais mostrem-se efetivas, elas carecem de um ambiente escolar que acolha e propicie momentos de diálogo autêntico. O desenvolvimento dessas competências não pode estar dissociado de uma cultura escolar democrática, onde os conflitos são reconhecidos como oportunidades educativas e não como desvios de conduta a serem rechaçados.

Foi nesse contexto que a proposta pedagógica desenvolvida neste estudo buscou oportunizar experiências que estimulassem o pensamento autônomo, a escuta ativa e a resolução cooperativa dos conflitos. O trabalho com as competências socioemocionais, nesse sentido, não se limitou a um treinamento de habilidades, mas esteve inserido em práticas coletivas de reflexão, afeto e construção de sentido. Os alunos não foram tratados como receptáculos de fórmulas prontas ou apostiladas, mas como sujeitos capazes de elaborar, propor e transformar.

Nesse processo, escutar com atenção, mediar com empatia e dialogar com respeito não são apenas estratégias, mas posturas éticas que sustentam uma educação humanizadora.

Sendo nesse sentido que o trabalho com a escuta ativa, a mediação de conflitos e a promoção do diálogo, como realizado nas intervenções deste projeto,

se articula com a pedagogia freiriana, que coloca a dialogicidade como eixo central do ato educativo. Assim, segundo Freire (1987):

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição (...) mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 1987, p. 116)

A trajetória desenvolvida nesta dissertação demonstrou que é possível fazer da educação física um espaço de exercício da autonomia e da cidadania. Ao articular as competências socioemocionais com a cultura corporal e com uma abordagem pedagógica crítica, a proposta desenvolvida neste trabalho contribui para que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e políticos, capazes de ler o mundo e de transformá-lo.

Além disso, ficou evidente que não há fórmulas prontas para resolver os conflitos que atravessam a escola. Cada situação carrega afetos, memórias e contextos específicos. Ainda assim, é possível estabelecer referências comuns, valores coletivos e princípios de convivência que favoreçam soluções mais justas e respeitadas. Ao promover experiências reais de mediação e escuta, a escola afirma seu compromisso com a formação ética, política e social dos estudantes.

O caminho aberto por esta pesquisa sugere a necessidade de continuidade e aprofundamento. Futuras pesquisas, poderiam explorar como essas práticas podem ser melhor sistematizadas e ampliadas em diferentes contextos escolares, dialogando com outras manifestações culturais e outras áreas do conhecimento.

Assim, com este trabalho, reafirmo a importância de uma educação física crítica e humanizadora, que, inspirada por Freire e por tantos outros educadores comprometidos, não teme abordar temas difíceis e não evita o conflito, mas o transforma em possibilidade de crescimento e emancipação.

Finalizo com as palavras de Paulo Freire:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. (Freire, 1996, p.141)

6. REFERÊNCIAS

- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar básico**. São Paulo: Unesco/MEC, 2014.
- ACCIOLY, I.; LAMOSA, R. A. C. **As competências socioemocionais na formação da juventude: mecanismos de coerção e consenso frente às transformações no mundo do trabalho e os conflitos sociais no Brasil**. Revista Vértices, v. 23, n. 3, p. 706–733, 26 ago. 2021.
- ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. **Gênero na prática docente em educação física “meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”?**. Estudos Feministas, v. 19, n. 2, p. 491-501, 2011.
- ANTUNES, Celso. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Daisy R.P. **Educação Física na Escola Primária**. 3ª Rio de Janeiro: José Olimpo Editor, 1970
- BETTI, Mauro; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. **Corporeidade, jogo, linguagem: a Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; DA SILVA, Matheus Estevão Ferreira. **A introdução dos papéis de gênero na infância: brinquedo de menina e/ou de menino?**. Revista Trama Interdisciplinar, v. 7, n. 3, 2016.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física**. Campinas, SP. Cadernos Cedes. 1999
- BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte : uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como exercício de convivência**. São Paulo: Editora Projeto Cooperação, 2013.
- CARINA, S. C. **O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor**. Tese de doutorado – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2009.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING – CASEL. **What is SEL?** In: CASEL'S SEL Framework. 2020.

CAVALCANTI, Renata Nishimura Guerra. **Educação Física e competências socioemocionais: experimentos didático-pedagógicos para uma resolução de conflitos assertiva.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2020.

CHABOT, Daniel; CHABOT, Michel. **Pedagogia emocional: sentir para aprender.** São Paulo: Sá, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A violência na escola como os sociólogos franceses abordam essa questão.** In. Porto Alegre-RS, Revista Sociologias, ed. 4º, jul-dez de 2002, p.432- 443, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

COSER, Lewis. **The Functions of Social Conflict.** Nova York: The Free Press, 1956.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, António R. **O sentimento de si: corpo, emoção e consciência.** Tradução de Ana Maria Diniz. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores, didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola.** Campinas: Papirus, 2015.

DA SILVA MAIA, Denise; LOBO, Beatriz de Oliveira Meneguelo. **O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.** Psicologia em Revista, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2013.

DEL PRETTE A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático.** Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

DELUTY, R. H. (1979). **The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children.** Journal of Consulting Psychology, 47, 1061-1071.

DELUTY R. H. (1981). **Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children.** Cognitive Therapy and Research, 5, 309-312.

DURLAK, J. A.; WEISSBERG, R. P.; DYMICKI, A. B.; TAYLOR, R. D.; SCHELLINGER, K. B. **The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions.** Child Development, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial: a compreensão e a prática da forma de arte mais popular do mundo.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência e educar para a paz.** 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDEZ-RIO, J. **Another step in Models-based practice: hybridizing Cooperative Learning and Teaching for Personal and Social Responsibility.** Journal of Physical Education, Recreation and Dance, v. 85, n. 7, p. 3-5, 2014.

FERREIRA, Laisy Fernanda et al.. **Educação física cultural: jogos e brincadeiras como ferramentas socioemocionais.** Anais do I Congresso Internacional de Educação SESI - SP... Campina Grande: Realize Editora, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões.** 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Livro Digital, 1987.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo: Scipione, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 78 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 88ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALTUNG, Johan. **Violence, Peace and Peace Research.** Journal of Peace Research, v. 6, n. 3, 1969, p. 167-191.

GALTUNG, Johan. **Peace by Peaceful Means.** London: SAGE, 1996.

GONÇALVES, A. R. **Inclusão é vez, voz e ação: uma reflexão sobre práticas e possibilidades no contexto escolar.** ISCI revista científica, 11(53), 9, 2024.

GONDIN, S.M.G; MORAIS, F. A; BRANTES, C. A. A. **Competências Socioemocionais: Fator chave no desenvolvimento de competências para o trabalho.** Revista Psicologia: Organizações e Trabalho. Out-Dez. 2014, p. 394-406.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente.** Objetiva, Rio de Janeiro, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional: novas perspectivas.** Objetiva, Rio de Janeiro, ed. 1, p.1-120, 2011.

IMPULSIONA – **Educação Física e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais:** Uma revisão da literatura sobre a importância do componente curricular no desenvolvimento de crianças e jovens. Esporte e Educação. (2022)

IAS-UNESCO, I. A. S. **Competências socioemocionais: material de discussão.** Disponível em: <http://educacaosec21.org.br>. Acesso em: 08 fev. 2025.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público.** São Paulo: Boitempo, 2019.

LEME, M. I. S. **Opiniões e resoluções de conflitos por pré-adolescentes.** v. 20. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

LEME, M. I. S. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LICCIARDI, Livia Maria Silva. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola.** 2010. 221 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1613650>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LOPES NETO, AA. Bullying. **Comportamento agressivo entre estudantes.** Rio de Janeiro. J Pediatr. 2005.

LUIZ, M. C.; MORITO, J. V. **Violências verbais nas relações professor-aluno: Conflitos, conflitualidades e o reconhecimento social.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 1, p. 0297–0313, 2022.

MALDONADO, Maria Tereza. **O bom conflito: juntos buscaremos a solução.** São Paulo: Integrare, 2008.

MARAFON, G.; SCHEINVAR, E.; NASCIMENTO, M. L. DO. **Conflitos enquadrados como bullying: categoria que aumenta tensões e impossibilita análises.** Psicologia Clínica, v. 26, n. 2, p. 87–104, jul. 2014.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P. **What is emotional intelligence?** In: SALOVEY, P.; SLUYTER, D. J. (Ed.). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. New York: Basic Books, 1997.

MORAIS, Everton de Andrade. **Neurociência das emoções.** 1ª. ed. Curitiba: InterSaberes, 2020. (Série Panoramas da Psicopedagogia).

MORDENTE, G. V. **Neoliberalismo escolar e processos de subjetivação: como a educação "inovadora" opera?** Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. **Neoliberalismo escolar: Subjetivações submissas da educação brasileira.** Olhar de Professor, v. 27, p. 1–25, 2024.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, 2003.

MORENO, M.; SASTRE, G. **A aprendizagem emocional e a resolução de conflitos.** In: Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

NAKAMURA, Lucinete Ornagui de Oliveira; VOLTOLINI, Ana Graciela Mendes F. da Fonseca; BERTOLOTO, José Serafim. **O uso de histórias em quadrinhos no ensino: teoria, prática e BNCC**. Revista Educação Pública, v. 20, nº 29, 4 de agosto de 2020.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural: carta de navegação**. Arquivos em Movimento, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016.

OCDE, O. PARA A C. E O D. E. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OSUMARÉ, H. **Marginalidades conectivas do hip hop e a diáspora africana: os casos de Cuba e do Brasil**. In: AMARAL, M. G. T. do; CARRIL, L. O Hip Hop e as Diásporas Africanas na Modernidade: Uma discussão contemporânea sobre cultura e educação. São Paulo: Alameda, 2015, p. 63-92. 2015.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. **Gamificação na educação, cunhando um conceito**. In: FOFONCA, E.; BRITO, G. S.; ESTEVAM, M.; CAMAS, N. P. V. (Orgs.). Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior, v.1, p.76-87. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

RAMOS, Celia Maria Antonacci. **Grafite, Pichação & Cia**. São Paulo: Annablume, 1994.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTOS, J. O. **Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula**. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 45. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2024.

SILVA, M. M. DA. **Crítica à formação de competências socioemocionais na escola**. Revista HISTEDBR On-line, v. 22, p. e022013–e022013, 2022.

SILVA, B. F.; DIAS, M. A.; ULASOWICZ, C.; NETO, L. S. **O ensino de habilidades socioemocionais na Educação Física Escolar a partir da dinâmica do jogo**. Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v.28, n.300, p.2-17, 2023.

SÉRGIO, Manuel. **Epistemologia da Motricidade Humana**. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

THIOLLENT, Jean. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, São Paulo: Fapesp, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. VINHA, T. P.; **Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores.** Rev. diálogo Educ., Curitiba, v.9, n.28, p.525-540, set./dez. 2009.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T.P. (org.). **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? contribuição da psicologia.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Uso das HQs no ensino.** Tradução . São Paulo: Contexto, 2004. Acesso em: 22 jan. 2025.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes,** 2009 223 p. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VICENTIN, V. F. **Estilos de resolução de conflitos interpessoais: o que a escola pode fazer?** In: TOGNETA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs). Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista.** Campinas: Mercado de Letras, 2000.

VINYAMATA, E. (Org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VILELA, T. **Os quadrinhos na aula de História.** In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004,

WALLON, H. **Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZINS, Joseph E. et al. **Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?** New York: Teachers College Press, 2004.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

VGP, _____ de _____ 2024.

Prezado/a responsável,

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a autorizar e participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada **Conflitos interpessoais na escola: Desenvolvendo a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de Educação Física**, que será desenvolvida por Renato de Araujo Pedroso, RG: 45.314.240-0, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que será o responsável pela pesquisa, sob a orientação da Professora Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger. O objetivo da referida pesquisa é entender os conflitos que ocorrem no ambiente escolar e a possibilidade de uma resolução mais assertiva através das competências socioemocionais. Os benefícios da pesquisa são criar um ambiente escolar mais harmonioso, dando voz e autonomia aos estudantes, para que busquem resolver os conflitos sempre de forma assertiva. Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa, deverá responder com sinceridade a um breve questionário e autorizar o estudante de quem o(a) Sr(a) é responsável a participar das intervenções propostas durante as aulas de Educação Física deste ano letivo. O nome do/a estudante será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário. A participação neste estudo não envolve nenhum tipo de pagamento, não havendo qualquer ressarcimento para os/as participantes.

Os riscos que os/as estudantes venham a ocorrer podem ser: cair, esbarrar em alguém, torcer alguma parte do corpo, se chatear com algum acontecimento durante as aulas, além de sentir-se desconfortável em responder alguma das questões propostas no questionário ou durante a participação das intervenções sobre as competências socioemocionais.



Esclareço, ainda, que o/a estudante poderá deixar de colaborar nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, ou mesmo não responder a questões que julgar inconvenientes.

Certo de contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____,
RG: _____, responsável pelo/a estudante

_____, RG: _____ concordo quanto à sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura

Pesquisadora responsável: Mestrando Renato de Araujo Pedroso.

Contatos: renato.pedroso@unesp.br / (11) 97136-0186

Assinatura: _____

Comitê de Ética em

Pesquisa Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru-SP – CEP: 17.033-360. E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br. Telefone: (14) 3103-6000.

APÊNDICE B

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

VGP, _____ de _____ 2024.

Querido/a estudante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **Conflitos interpessoais na escola: Desenvolvendo a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de Educação Física.**

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e ninguém irá ficar chateado se não quiser ou começar a participar e depois desistir.

A pesquisa será feita na escola em que estuda durante as aulas de Educação Física, no período de um semestre.

Você irá responder a dois questionários e participará de atividades sobre competências socioemocionais durante as aulas. O seu nome e suas informações serão segredo e você poderá inventar um nome para usar durante essa pesquisa.

Os riscos que você corre podem ser: cair, esbarrar em alguém, torcer alguma parte do corpo, se chatear com algum acontecimento durante as aulas. Além disso, pode sentir-se desconfortável em responder alguma das questões propostas no questionário ou durante a participação das intervenções sobre as competências socioemocionais.

Se você tiver alguma dúvida e quiser perguntar, é só vir falar comigo.
Agradeço sua atenção!

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ RG nº _____ aceito participar da pesquisa **Conflitos interpessoais na escola: Desenvolvendo a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de Educação Física**. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” é desistir e que ninguém vai ficar furioso. O pesquisador conversou com os meus responsáveis e, também, tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento.

Assinatura do(a) menor

Pesquisadora responsável: Mestrando Renato de Araujo Pedroso.

Contatos: renato.pedroso@unesp.br / (11) 97136-0186

Assinatura: _____

Comitê de Ética em Pesquisa.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP CEP: 17.033-360 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Telefone: (14) 3103-6000

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____,
nacionalidade _____, estado civil _____, portador da
Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº
_____, residente à _____ Av/Rua
_____, nº. _____, Vargem Grande Paulista. Responsável pelo/a
estudante _____,
RG: _____

AUTORIZO o uso de sua imagem em todo e qualquer material, entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada na pesquisa de Mestrado intitulada **Conflitos interpessoais na escola: Desenvolvendo a autonomia e competências socioemocionais nas aulas de Educação Física**, que será desenvolvida por Renato de Araujo Pedroso, RG: 45.314.240-0, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional.

Vargem Grande Paulista, ____ de _____ de 2024.

(Assinatura)

APÊNDICE D

Questionário Escala Children's Action Tendency Scale-CATS (1981) (DELUTY, 1981 apud CARINA, 2009)

Este questionário tem por objetivo verificar como os pré-adolescentes se comportam em algumas situações. Procure responder como você realmente reagiria se estivesse nas situações descritas abaixo. Não se esqueça de justificar suas respostas. Obrigada pela sua colaboração.

1. Você está jogando um jogo com seus amigos. Você tenta jogar o melhor possível, mas erra o tempo todo. Seus amigos começam a caçoar de você e xingam você de vários nomes. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

2. Você e um amigo estão em sua casa. Ele faz bagunça, mas seus pais colocam a culpa em você e te castigam. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

3. Você está na fila da cantina. Vem um colega da sua idade e do seu tamanho e empurra você para fora da fila. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

4. Você empresta seu livro favorito para um amigo. Uns dias mais tarde, ele devolve o livro, mas algumas páginas estão rasgadas, a capa suja e amassada. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

5. Você está saindo da escola. Uma criança menor que você joga uma bola bem na sua cabeça. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

6. Você vê alguns colegas jogando um jogo. Vai até lá e pede pra entrar no jogo. Eles dizem que não porque você não joga bem. Escreva o que você faria nesta situação.

7. Você está vendo um programa realmente ótimo na TV. Bem no meio dele, seus pais dizem que é hora de dormir e desligam a televisão. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?



8. Você está tomando lanche na cantina. Um colega está comendo uns chocolates deliciosos. Você pede pra te dar um só, mas ele diz “não”. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

9. Um colega de classe fica falando que é muito mais inteligente que você. No entanto, você tem certeza de que está errado, que você é mais inteligente. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

10. Você e um colega estão jogando um jogo. Quem ganhar vai levar um prêmio realmente bom. Você tenta ao máximo, mas perde o jogo por um ponto. Escreva o que você faria nesta situação. Por quê?

APÊNDICE E

Questionário sobre conflitos a ser aplicado com as famílias:

Este questionário contém situações hipotéticas que podem ocorrer cotidianamente em um ambiente escolar. Descreva sempre com sinceridade a forma como você reagiria perante a situação descrita.

1. Seu filho(a) constantemente se queixa de estar sofrendo bullying na escola, inclusive passando por agressões físicas, e diz que já comunicou professores e gestores e nada foi feito. Escreva o que você faria ou recomendaria nesta situação.
2. Você foi chamado na escola para ser comunicado de que seu filho(a) tem apresentado um comportamento agressivo, agredindo os colegas sem motivo aparente e praticando bullying. Escreva o que você faria nesta situação.
3. Seu filho(a) está participando de um evento esportivo. Ao final do jogo, o seu time perde e, ele(a) fica muito nervoso(a) e parte para cima de alguns adversários que estão comemorando. Ele é contido para evitar uma agressão física. Agora que ele(a) está mais calmo(a), o que você diria sobre este comportamento?
4. Durante um jogo de futebol, seu filho(a) marca um gol e comemora provocando o time adversário, o que gera uma confusão entre os dois times. O que você acha dessa atitude?
5. Você está com seu filho(a) em um parque, observando-o(a) brincar com outras crianças. De repente, você observa que outra criança pega o brinquedo com o qual ele(a) brincava e observa que o responsável pela outra criança nada faz. Qual é a sua atitude perante essa situação? E se a situação fosse o inverso, o que você faria?