



**Kerollin Pypcak Okubo Esteves<sup>1</sup>,  
Denise Corrêa da Luz<sup>2</sup>,  
Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal do Maranhão, Curitiba, Paraná, Brasil. <sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. <sup>3</sup> Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.. E-mail: [kerollin@gmail.com](mailto:kerollin@gmail.com)

## **Afetividade nas aulas de Educação Física durante o Ensino Remoto Emergencial**

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa foi analisar o trabalho com a afetividade nas videoaulas de Educação Física do Ensino Fundamental I, durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Trata-se de uma pesquisa documental de análise de vídeos, considerando videoaulas do 1º semestre de 2021, direcionadas às turmas de 1º ao 3º ano da Rede Municipal de Educação de Curitiba. A afetividade foi relacionada e categorizada em: Convivência ética e Autoconhecimento. No campo da convivência ética, as videoaulas abordaram princípios e valores humanos por meio de reflexões, discurso positivo e interações visuais, contudo faltou a apresentação de dilemas morais desafiadores. Quanto ao autoconhecimento, as videoaulas incluíram momentos de reflexão sobre sentimentos, atividades práticas e discursos positivos relacionados ao conhecimento do próprio corpo. Estratégias pedagógicas possibilitaram o desenvolvimento da afetividade durante ERE, porém, as condições de distanciamento social limitaram o aprendizado ideal.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar, Afetividade, Convivência ética, Autoconhecimento, Ensino Remoto Emergencial.

### **Affectivity in physical education classes during emergency remote teaching.**

**ABSTRACT:** The objective of this research was to analyze the integration of affectivity in physical education video lessons for elementary school during Emergency Remote Education (ERE). It was a documentary research analyzing videos from the first semester of 2021, targeting students from the 1st to 3rd grade in the Municipal Education Network of Curitiba. Affectivity was related and categorized into: Ethical coexistence and Self-awareness. In the area of ethical coexistence, video lessons addressed human principles and values through reflections, positive discourse, and visual interactions; however, the presentation of challenging moral dilemmas was lacking. As for self-awareness, the video lessons included moments of reflection on emotions, practical activities, and positive discourses related to self-body awareness. Pedagogical strategies facilitated the development of affectivity during ERE, but the conditions of social distancing limited the ideal learning experience.

**Keywords:** Physical Education in School, Affectivity, Ethical Coexistence, Self-awareness, Emergency Remote Teaching.

### **La afectividad en las clases de educación física durante la enseñanza remota de emergencia.**

**RESUMEN:** El objetivo de esta investigación fue analizar la integración de la afectividad en las clases de educación física durante la Educación Remota de Emergencia (ERE). Fue una investigación documental que analizó videos del primer semestre de 2021, dirigidos a estudiantes de 1º a 3º grado en la Red de Educación Municipal de Curitiba. La afectividad se relacionó y categorizó en: Convivencia ética y Autoconocimiento. En el ámbito de la convivencia ética, las clases de video abordaron principios y valores humanos a través de reflexiones, discurso positivo e interacciones visuales; sin embargo, faltaba la presentación de dilemas morales desafiantes. En cuanto al autoconocimiento, las clases de video incluyeron momentos de reflexión sobre emociones, actividades prácticas y discursos positivos relacionados con la conciencia del propio cuerpo. Las estrategias pedagógicas facilitaron el desarrollo de la afectividad durante la ERE, pero las condiciones de distanciamiento social limitaron la experiencia de aprendizaje ideal.

**Palabras clave:** Educación Física Escolar, Afectividad, Convivencia Ética, Autoconocimiento, Enseñanza Remota, Pandemia.

### **Introdução**

De março de 2020 até meados de 2021 a Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) acatou decisões normativas pelo fechamento das escolas. Sendo assim, manteve os estudantes em distanciamento social devido ao fenômeno epidemiológico do vírus Sars-CoV-2, causador da COVID-19. Num primeiro momento, criou-se grande expectativa em torno da possibilidade de retorno das aulas presenciais, contudo, a realidade do ensino remoto emergencial, antes uma possibilidade temporária de solução para a garantia do direito à Educação, tornou-se a única medida adotada.

A RME escolheu como recurso a transmissão das aulas (videoaulas) por canais de televisão e também as disponibilizou na plataforma digital *Youtube* no Canal TV Escola Curitiba<sup>1</sup>, de acesso público, possibilitando levar a escola até a casa dos estudantes. Como a alternativa de aulas síncronas utilizando plataformas de reunião e videoconferências não era uma opção viável, já que não havia um programa de garantia de inclusão digital para todas as famílias curitibanas, optou-se então por um modelo assíncrono, em que os estudantes não interagem com os professores, tampouco com seus colegas de turma, apenas acessavam as videoaulas e realizavam as atividades propostas de cada componente curricular.

Quanto à Educação Física (EF), área de pesquisa desse artigo, as professoras das videoaulas tiveram diversos desafios, dentre estes contribuir para a constituição da subjetividade humana, mesmo à distância. Para psicologia, sucintamente, subjetividade é “o processo de tornar o que é universal singular, único, isto é, de tornar o indivíduo pertencente ao gênero humano” (Silva, 2009, p. 4). A subjetividade é algo individual, é o mundo interno do humano, composto por emoções, sentimentos, preferências, pensamentos, formado por suas experiências e histórias de vida, crenças e valores (Silva, 2009).

Não obstante, no documento federal que normatiza toda a organização de currículo e do trabalho pedagógico das escolas, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a subjetividade é entendida como competência de linguagem na construção e reflexão humana, em sua singularidade histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo e valorizando formas de significação e identificação da realidade (Brasil, 2018).

Na BNCC a concepção da EF está inserida na área de linguagem, sendo entendida como fenômeno cultural que abarca todos os seus aspectos de dinamismo, diversidade, pluridimensionalidade, singularidade e contradições. Por isso, deve assegurar a construção e reconstrução do conjunto de conhecimentos, permitindo a ampliação da consciência dos estudantes a respeito de seus movimentos, dos recursos para o cuidado de si e dos outros, desenvolvendo a autonomia na apropriação e utilização da cultura corporal do movimento nas mais diversas manifestações humanas, de forma a favorecer seu protagonismo na sociedade (Brasil, 2018).

Para promover a autonomia, é necessário que haja engajamento das crianças na realização das atividades, para isso é essencial acionar a fonte "energética" da afetividade. Sem a presença de afetividade, a resolução de problemas se torna desinteressante, uma vez que o motor propulsor do processo de aprendizagem é a interação positiva entre o sujeito e o objeto. Segundo Piaget, a inteligência depende desse motor afetivo, sendo o interesse e a motivação afetiva os impulsionadores de todo o processo (Ferreira & Ribeiro, 2019).

Ao se falar em afetividade, pensa-se em emoções, sentimentos, relações intrapessoais e interpessoais. Essa energética proposta por Piaget move aspectos inerentes às relações com o outro. As diversas manifestações de práticas corporais próprias da EF “proporcionam experiências afetivas, emocionais, cognitivas, motoras e sociais que podem contribuir com o processo saudável de relacionamento interpessoal” (Mello & Campos, 2018, p. 741). Desta forma, cabe também à EF educar em princípios, privilegiando a aprendizagem da convivência ética para estudantes, embasada por princípios universalmente desejáveis. Vinha, Nunes e Moro (2019) trazem justiça, solidariedade, liberdade, generosidade, cidadania, cooperação, sustentabilidade, convivência democrática, além de o respeito à vida, à dignidade humana e à diversidade, como princípios requisitados pela maioria das culturas, pois auxiliam no bem conviver de uma comunidade ou mesmo do indivíduo consigo, garantindo a autonomia de todos como sendo seu maior valor.

Neste contexto, o trabalho com jogos e brincadeiras na EF oportuniza que os estudantes experimentem na prática os valores e princípios que são básicos para uma convivência ética e democrática, podendo eles serem cultivados e exercidos nas práticas da cultura corporal (Impolcetto & Darido, 2007).

Diante disso, de forma a contemplar a necessidade do trabalho com as relações interpessoais e intrapessoais, a BNCC traça algumas competências voltadas às habilidades socioemocionais que devem ser adquiridas pelos estudantes em todos os componentes curriculares (Brasil, 2018). A competência socioemocional pode ser compreendida como a “capacidade de incitar, integrar e colocar em prática os recursos, conhecimentos e habilidades socioemocionais e cognitivas aprendidos socialmente pelo indivíduo, frente a determinada situação” (Marin et al., 2017, p. 99). Dentre as dez competências gerais propostas na BNCC, quatro voltam-se para as habilidades socioemocionais, sendo elas:

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

---

<sup>1</sup> Canal TV Escola Curitiba. Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ\\_JXiSnkAeYenC6nT0g](https://www.youtube.com/channel/UCNJWZ_JXiSnkAeYenC6nT0g). Teoria e Prática da Educação., v. 27, e70166, 2024

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, pp. 9–10)

Frente a tantas provocações pedagógicas, a EF deve ser planejada de forma a contemplar aspectos tanto de saberes específicos das manifestações corporais historicamente construídos, como de saberes afetivos que entrelaçam o conhecer sobre si mesmo e o conviver de forma ética em todas as esferas da vida. Se esse objetivo desafia professores em aulas presenciais, nas quais há convivência, conflitos, diálogos e concordâncias, em tempos de ensino remoto amplia-se o desafio. Partindo dessas inquietações, questionamos: será que é possível o trabalho com a afetividade no ensino a distância?

Esta provocação trouxe a curiosidade, e objetivo dessa pesquisa: identificar e analisar as estratégias metodológicas utilizadas no trabalho com a afetividade nas videoaulas de Educação Física da RME com estudantes do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

## Metodologia

Para este estudo optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa documental, tendo de análise de vídeos como procedimento. Esse delineamento de análise, segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados, desvelando novos aspectos de um tema ou problema”. Ao analisar as videoaulas buscou-se identificar as estratégias utilizadas pelas professoras na abordagem do tema afetividade.

O ano selecionado para análise foi de 2021 compreendendo o período de 21 de fevereiro a 28 de junho, englobando o 1º semestre do ano letivo, totalizando 31 videoaulas (trinta minutos cada), todas disponibilizadas no Canal TV Escola Curitiba, de acesso público, pela plataforma *YouTube*<sup>2</sup> para estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano).

A escolha por esse período se deu pelo fato de que no 2º semestre do mesmo ano, o ensino passou a ser no modelo híbrido, encerrando o ciclo de ensino remoto nessa Rede de Ensino. Por conveniência, optou-se por analisar as videoaulas do Canal TV Escola Curitiba, destinadas aos estudantes do Ensino Fundamental I (1º ao 3º ano), pelo fácil acesso e por estarem disponibilizadas a toda população por meio de um domínio público.

Em geral a sequência metodológica das videoaulas, eram: boas-vindas; retomada da videoaula anterior; abordagem do tema da aula; atividades práticas, em que as professoras demonstravam e realizam os movimentos, convidando os estudantes a praticarem simultaneamente; e reflexão final. Ao transcrever as falas das professoras das videoaulas durante às análises, as mesmas foram identificadas como professoras 1 e 2 (P1 e P2).

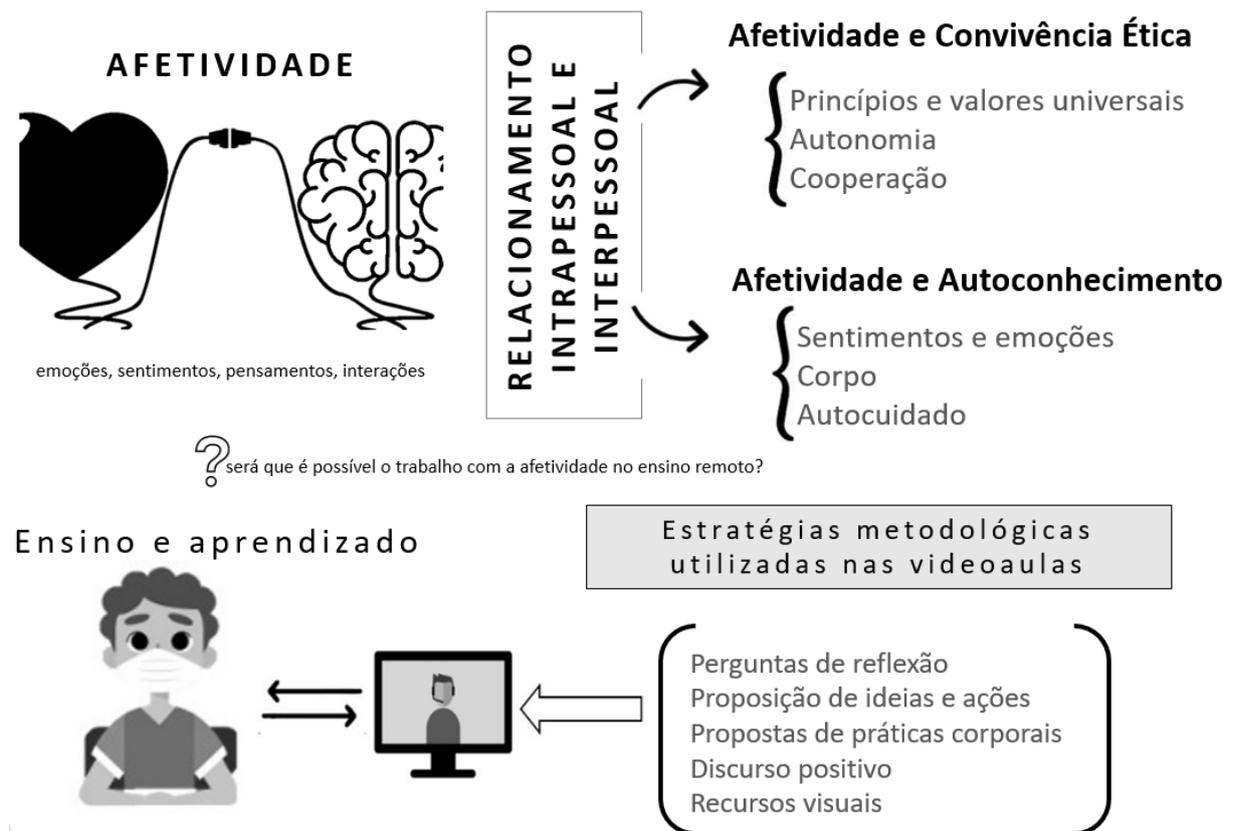
Quanto à temática, como afetividade e convivência são indissociáveis, já que para haver afetividade é necessário o relacionamento interpessoal, para a análise dos dados das videoaulas o trabalho foi categorizado em dois temas: Convivência Ética e Autoconhecimento. Para o enquadramento nos temas, os seguintes tópicos foram observados, respectivamente: a) princípios e valores universais, autonomia e cooperação; b) sentimentos e emoções, corpo e autocuidado.

Para compreender as estratégias utilizadas para a abordagem dos temas pelas professoras, foram categorizadas cinco semelhanças metodológicas; a) perguntas de reflexão; b) proposição de ideias e ações; c) propostas de práticas corporais; d) discurso positivo; e) recursos visuais. Abaixo o esquema de análise das estratégias utilizadas nas videoaulas de Educação Física, para abordagem da afetividade:

---

<sup>2</sup> Quanto ao uso de dados em pesquisas que utilize informações de acesso público (neste caso: vídeos em canal do YouTube), nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, a Resolução CNS n.º 510, de 2016, artigo 2.º, VI, adota, para dispensa de análise ética:

Art. 2.º, VI [...] dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão de conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerido por órgãos públicos ou privados.



**Figura 1-** Esquema de construção das categorias de análises:  
Fonte: produzido pelos autores com uso da plataforma de *design* Canva.

Dentro da metodologia de análise de dados, a categorização dos temas e enquadramento se dá automaticamente pelas observações do pesquisador que se articula com a literatura.

## Resultados e discussões

### Afetividade e convivência ética

Conviver de forma ética significa adotar atitudes numa perspectiva sociomoral pautada em valores humanos numa busca por relações mais solidárias, respeitadas, justas e dialógicas (Menin, 2019). Assim, a educação em valores sociomorais deve ser considerada um tema transversal sistematizado permeando diferentes tempos e espaços educacionais (Menin et al., 2017). Portanto, a EF também tem como meta sistematizar o ensino de valores e princípios humanos, sendo que, para conduzir o trabalho com a convivência ética, a prática pedagógica precisa promover ambientes saudáveis de interação, privilegiando as relações afetivas e sociomorais dos estudantes e o sentimento de responsabilidade na construção de uma cultura de paz (Mello & Campos, 2018).

Mesmo em distanciamento social, tais responsabilidades educacionais da prática pedagógica não deixam de existir. Durante as videoaulas de EF analisadas neste estudo, alguns princípios e valores sociomorais foram incentivados, os quais são apresentados na sequência.

Do total de 31 videoaulas analisadas, o tema Princípios e Valores Universais foi contemplado em 14 delas, sendo que em 11 delas aparece o princípio de respeito à vida, diversidade e dignidade humana e em 3 delas o princípio de justiça.

No quadro 1 estão descritas as estratégias abordadas pelas docentes e os encaminhamentos utilizados, referentes ao princípio de respeito à vida, diversidade e dignidade humana.

Estratégias	Encaminhamento
<b>Perguntas de reflexão</b>	<p>“Você reparou que cada um tem seu jeito próprio de se movimentar?” P1.</p> <p>“Você já percebeu que cada um participa das atividades de um jeito diferente? Já percebeu isso quando brinca com outras pessoas?” P2.</p> <p>“Você acha que pessoas de diferentes idades podem brincar com estas brincadeiras?” P1.</p>
<b>Recursos visuais</b>	<p>Vídeo mostrando pessoas diferentes brincando.</p> <p>Vídeo de uma pessoa com deficiência auditiva comunicando-se pela linguagem dos sinais.</p> <p>Vídeo mostrando pessoas com deficiência realizando práticas gímnicas.</p>
<b>Discurso positivo</b>	<p>Fala sobre o jeito próprio que cada um tem de se movimentar e a necessidade de respeitar a todos eles.</p> <p>Fala sobre a importância de buscar desafios e respeitar o outro.</p> <p>Fala sobre as limitações e potencialidades de cada um e a importância de respeitá-las no outro.</p> <p>Fala sobre diferenças de velocidade máxima entre diferentes pessoas.</p> <p>Fala sobre inclusão e adaptação de atividades de acordo com as potencialidades de cada um</p> <p>Fala sobre a valorização da diversidade humana e da importância de adotar atitudes positivas para conviver, aprender, compreender e cooperar, inclusive na ginástica.</p> <p>Fala sobre as formas de brincar de acordo com as fases da vida (da 1ª infância até a melhor idade).</p> <p>Fala sobre potencialidades, limitações e diferenças entre as pessoas, além de escolhas individuais, gostos pessoais, respeito e bem comum.</p> <p>Fala sobre a importância do respeito no ato de jogar e brincar.</p>

**Quadro 1** - Estratégias de encaminhamentos para abordagem do princípio de respeito à vida, diversidade e dignidade humana.

Fonte: produzido pelos autores com base na análise das videoaulas.

Ao observar o quadro 1, nota-se o uso frequente do discurso positivo para apresentar a importância do respeito durante as práticas corporais da EF e em outras esferas da vida. As perguntas destinadas aos estudantes permitem um momento de reflexão e quando acompanhadas de outras estratégias como o uso de recursos visuais e mesmo o discurso positivo, podem instigar mudanças de atitudes quanto à forma de se relacionar com o outro e de pensar o coletivo. Contudo, estudos apontam que as formas mais eficazes para causar desequilíbrios cognitivos são o uso de histórias, dilemas e conflitos hipotéticos que permitam a reflexão das crianças sobre suas concepções e formas de viverem seus conflitos, visando a construção de uma convivência ética (Silva & Vinha, 2017; Tognetta, 2005; Frick *et al.*, 2019).

Outro princípio ético abordado nas videoaulas foi o de justiça, sendo o tema abordado em três delas. O quadro 2 apresenta o princípio de justiça relacionado aos encaminhamentos utilizados.

Estratégias	Encaminhamentos
<b>Perguntas de reflexão</b>	<p>“Você percebeu que todas as atividades de hoje tiveram regras? Você acha importante seguir regras? O que acontece se as regras não são respeitadas? Na sua vida você tem regras? Qual regra é mais importante do seu dia a dia? Por que ela é mais importante?” P1.</p> <p>“Você percebeu que mudamos várias vezes as regras do jogo “Guerreiros de Jó”?” P2.</p> <p>“Você teve alguma outra ideia para mudar as regras?” P1.</p>

<b>Proposição de ideias e ações</b>	<p>Sugestão de tarefa de casa: mudar as regras de uma das brincadeiras realizadas na videoaula e propor a brincadeira a outra pessoa do ambiente familiar.</p> <p>Sugestão de tarefa de casa: criar outras regras para a brincadeira “Guerreiros de Jó” observando a necessidade de criação de regras justas, que incluam a participação de todos e que sejam boas para todos.</p> <p>Sugestão de tarefa de casa: escolher uma brincadeira que goste muito e pensar em regras que podem ser mudadas para o bem de todos.</p>
<b>Discurso positivo</b>	<p>Fala sobre as regras, sua importância e sobre a possibilidade de alterações em prol do interesse coletivo.</p> <p>Fala sobre as alterações das regras dos jogos visando a inclusão de todas as pessoas e que isso que pode acontecer com todos os jogos e brincadeiras.</p> <p>Fala sobre a possibilidade de se criar e usar ideias para modificar regras e construir novas brincadeiras para que todos participem.</p>

**Quadro 2** - Estratégias de encaminhamentos para abordagem do princípio de justiça.

Fonte: produzido pelos autores com base na análise das videoaulas.

O quadro 2 apresenta uma ação diferenciada das professoras, pois traz a proposição de ideias e ações aos estudantes. Além de recorrerem às perguntas de reflexão e ao discurso positivo como estratégia pedagógica, agora orientam uma nova orientação que oportuniza às crianças praticarem o princípio de justiça, aliado ao princípio de autonomia, pois ao proporem que elas criem e reformulem regras em prol de um bem comum estão incentivando o protagonismo infantil. A autonomia, sendo uma finalidade da educação, é estimulada a partir de momentos em que regras, valores e princípios são explicitados, discutidos e reconstruídos, tendo como norte o conviver em uma sociedade mais justa e harmoniosa (Menin et al., 2017).

O desenvolvimento da autonomia está entrelaçado às atitudes de cooperação. No estudo de Araújo (2001), ele aponta que Piaget discorre sobre as relações de cooperação que se dão quando a convivência entre os pares não ocorre com a intervenção de elementos de autoridade, mas sim quando propicia as trocas sociais e cognitivas entre as crianças de forma intensa, nas quais considerem o ponto de vista do outro, permitindo o enfraquecimento do egocentrismo infantil.

O tema da cooperação foi abordado em onze videoaulas de EF, em todas elas a estratégia metodológica foi a mesma. As professoras escolheram uma atividade dentro da videoaula para propor uma prática corporal cooperativa. O quadro 3 apresenta as práticas corporais propostas para incentivar a cooperação.

<b>PROPOSTAS DE PRÁTICAS CORPORAIS</b> (nome da atividade e descrição do desenvolvimento)
<p>CASTELO OU MURALHA - Meta: saltar por cima das pernas do colega que dota corporalmente a posição de castelo (sentado no chão, com joelhos estendidos e um pé em cima do outro), em seguida trocam-se os lugares dos participantes, alternando até o fim da brincadeira. Variação 1: posição de muralha (sentado com tronco inclinado à frente), o colega apoia as mãos nas costas da muralha e salta. Variação 2: escolher qual posição adotar.</p>
<p>GINÁSTICA DO ESPELHO - Meta: copiar os movimentos de um companheiro, estando um de frente para o outro. Os movimentos devem ser realizados com a parte do corpo solicitada pela professora (cabeça, tronco ou membros). Variação: qualquer parte do corpo.</p>
<p>BONECO DE MASSA - Meta: ao som da música, posicionar o companheiro de brincadeira conforme o <i>Emoji</i> mostrado em imagem pela professora (tristeza, raiva, pavor ou felicidade). Ao fim da música o boneco derrete para a posição inicial que é sentado e encolhido no chão.</p>
<p>LADO, FRENTE E TRÁS - Meta: realizar em duplas movimentos de figuras ginásticas acrobáticas. Figura 1: Deitar de bruços de frente com o companheiro, realizar a posição da prancha e tocar as mãos um do outro de forma alternada. Figura 2: deitar de barriga para cima, realizar a posição de seis apoios invertida, tocar os pés</p>

um do outro e realizar o movimento de pedalada. Figura 3: deitar lateralmente, tocar os pés um do outro e abrir e fechar as pernas.
PONTE HUMANA - Meta: uma pessoa da dupla faz uma ponte simples, a outra passa por baixo da ponte duas vezes e na terceira vez realiza uma parada de mão (prancha com pés em cima da ponte). Variação: passar por cima da ponte. Depois invertem-se os papéis.
GINÁSTICA DA CAMISETA - Meta: saltar e lançar a camiseta para o companheiro enquanto a música toca, ao parar a música, uma pessoa se torna o “varal” e fica de braços abertos sem se mexer e a outra tenta lançar a camiseta no “varal”. Variação: fazer giros antes de lançar camiseta; equilibrar-se; fazer posições de “varal” variadas; aumentar a distância do arremesso no “varal”.
DESAFIO DOS OBSTÁCULOS - Meta: um de frente para o outro passar por baixo das pernas do companheiro e ir alternando as funções. Variação: movimento da ponte grande (em três apoios e quatro apoios); ponte baixa (em quatro apoios) podendo passar por baixo ou por cima.
GINÁSTICA DA VASSOURA - Meta: um de frente para o outro, enquanto a música toca, manter a vassoura em pé, ao parar a música, trocar de lugar com o companheiro, deixando a vassoura em pé e equilibrada. Variação: dançar dando voltas na vassoura; dançar e bater palmas sem deixar a vassoura cair; aumentar a distância entre as duplas.
A RESISTÊNCIA MÁXIMA - Meta: realizar os desafios com determinação. Desafios: a) uma pessoa fica sentada no chão com as pernas esticadas. A outra pessoa pula por cima das pernas indo e voltando; b) uma fica de pé e a outra passa por baixo da perna e o chama para ele virar de frente. Vai trocando as posições assim que um passar; c) uma pessoa fica de pé e a outra salta em um pé só em volta dela. Quando der a volta toda, troca de lugar com a dupla.
APRESENTAÇÃO ACROBÁTICA - Meta: realizar a sequência coreográfica em duplas. Movimentos da sequência: 1) girolê, cada um segurando uma ponta do travesseiro; acrobacia de vela e juntar pés um com o outro; agradecimento. 2) girolê, cada um segurando uma ponta do travesseiro; acrobacia de carrinho de mão com pés no ombro da dupla; agradecimento; 3) girolê, cada um segurando uma ponta do travesseiro; acrobacia de aviãozinho com tronco apoiado em cima da dupla; agradecimento.
QUEM AJUDA AMIGO É - em duplas, uma cadeira num lado do espaço e do outro uma bolinha de papel. Meta: conduzir a bolinha até a cadeira com os pés, a outra pessoa da dupla traz de volta. Variação: conduzir com cotovelos, com punhos. Desafio: levar a bolinha cooperando um com o outro juntando as partes do corpo solicitadas para a condução.

**Quadro 3.** Estratégia de encaminhamento para abordagem do princípio de Cooperação.

Fonte: produzido pelos autores com base na análise das videoaulas.

Por serem propostas corporais que estimulam o movimento e a relação interpessoal, tendo o corpo como elo entre os participantes, todas as propostas voltaram-se a permitir que as crianças aprendessem a comunicar suas estratégias para realização da atividade. Não há como realizar uma atividade cooperativa sem que haja entendimento e acordos entre os participantes. Esta comunicação pode se dar por meio da expressão corporal ou verbal. Também foi incentivada a paciência, pois é necessário que se aprenda a esperar o outro, de forma a identificar o momento certo de se movimentar. Outro estímulo de aprendizagem foi a coordenação de movimentos respeitando as diferenças e a manutenção de um ambiente propício para que o companheiro realizasse a atividade. Nota-se, pelas ações analisadas, que a cooperação tinha dupla função, atuando como processo e como procedimento. Não se pode deixar de citar que nestas propostas de atividades, houve a tentativa de trazer a ludicidade na interação com o outro e com os objetos, de modo a oportunizar o desenvolvimento de imaginação, criatividade e emoções.

Há que se considerar que, como o método de ensino remoto da RME é assíncrono, não foi possível aferir como essas relações entre afetividade e convivência ética ocorreram no ambiente familiar. Não se sabe se havia um companheiro para realização das atividades, ou ainda tempos e espaços apropriados.

As estratégias pedagógicas demonstraram a intencionalidade e sistematização para o ensino da convivência ética, porém a distância física que se teve do contexto real dos educandos impossibilitou uma avaliação assertiva da efetividade do trabalho docente. Estas dúvidas envolvem o trabalho com todos os princípios da convivência ética para o avanço nas relações interpessoais que interferem diretamente nos aspectos afetivos das crianças.

### Afetividade e autoconhecimento

Para o desenvolvimento integral do sujeito a afetividade é fator indissociável do cognitivo. Não há neutralidade dos aspectos afetivos no processo de aprendizagem, mas sim uma interação emocional compartilhada. O ser humano é resultado das interações com seu meio, sendo assim, experiências afetivas positivas aumentam as possibilidades de as crianças estabelecerem vínculo com pessoas e aprendizagens no ambiente escolar (Ferreira & Ribeiro, 2019). Nesse sentido, o aprender envolve além de aspectos técnicos e cognitivos, os aspectos emocionais e sociais, tornando-se necessário compreender as relações interpessoais e as emoções num processo de ensino e aprendizagem significativo (Abed, 2014).

Assumindo a importância da emoção e dos sentimentos na aprendizagem, uma das ações pedagógicas possíveis seria permitir às crianças a manifestação e expressão dos sentimentos. Esta ação possibilita a elas uma tomada de consciência, por permitir a reconstituição dos fatos numa narrativa que as faça refletir sobre as razões que as levam a agir de determinada forma. Ainda mais, possibilita que a autoestima seja provocada, já que percebem que o que sentem e pensam têm valor. Ao se expressarem, criam a possibilidade de exercerem o autocontrole, refletindo sobre suas ações em meio a sentimentos como angústia, raiva ou indignação. Ao terem autoridade sobre si, podem ter domínio de suas ações em busca da promoção de um ambiente de paz (Tognetta, 2005).

Ao analisar as videoaulas constatou-se que as ações docentes permitiram momentos de manifestação e expressão de sentimentos. Em todas as videoaulas, na reflexão final, as professoras tinham a preocupação em questionar: “como você se sentiu realizando as atividades de hoje?”. Contudo, o aprofundamento do tema se deu apenas em três videoaulas. No quadro 4 constam as estratégias metodológicas das professoras para o trabalho com as emoções e sentimentos.

Estratégias	Encaminhamentos
<b>Perguntas de reflexão</b>	<p>“Como você se sentiu fazendo as atividades de hoje?” P1 e P2.</p> <p>“Sentiu medo?” P2.</p> <p>“Percebeu que enquanto fazia as atividades você se expressou, aprendeu movimentos e se divertiu?” P1.</p> <p>“Você consegue perceber como uma pessoa está se sentindo quando você observa o seu corpo, gestos e expressões?” P2.</p> <p>“Percebeu que enquanto brincava sentiu emoções diferentes? Você sentiu medo? Você ficou empolgado ou chateado em algum momento? Como se sentiu imitando os animais e heróis durante a aula?” P2.</p> <p>“Como se sente quando tem movimentos desafiadores? Você pratica sem desistir?” P1.</p>
<b>Discurso positivo</b>	<p>Fala sobre a consciência corporal, importância da comunicação através da expressão corporal para expressar emoções, sensações e ideias.</p> <p>Fala sobre a expressividade do corpo quanto a sentimentos e emoções.</p> <p>Fala sobre sentir emoções diferentes enquanto se brinca ou joga.</p> <p>Fala sobre a importância de lidar com sentimentos que surgem enquanto se joga ou brinca.</p>
<b>Propostas de práticas corporais</b>	<p><b>BONECO DE MASSA</b> - Meta: ao som da música, posicionar o companheiro de brincadeira conforme o Emoji mostrado pela professora (tristeza, raiva, pavor ou felicidade). Ao fim da música o boneco derrete para a posição inicial que é sentado e encolhido no chão.</p> <p><b>GINÁSTICA DAS EMOÇÕES</b> - Meta: realizar as posições da ginástica mostradas nas imagens (estendido, afastado, grupado, carpado) sentado na cadeira movimentando apenas braços e troncos. Variação: Realizar a sequência de movimentos com expressão da emoção solicitada: assustado, feliz, bravo.</p>

**Quadro 4** - Estratégias metodológicas para o desenvolvimento do autoconhecimento de emoções e sentimentos nas videoaulas.

Fonte: produzido pelos autores com base na análise das videoaulas.

Observando o quadro 4, percebe-se que o tema da afetividade teve como propósito maior o reconhecimento das emoções. A pergunta de reflexão final com o intuito das crianças nomearem como se sentiram fazendo as atividades, busca permitir a elas expressarem seus sentimentos. Contudo, para que possam denominar o que sentem, precisam de um vocabulário emocional rico que permita a manifestação de forma clara daquilo que está sentindo (Queirós, 2014). Tanto as perguntas de reflexão quanto as propostas de práticas corporais realizadas envolvendo emoções mais específicas como medo, raiva, surpresa, empolgação e as atividades destinadas a mimetização de sentimentos por meio da linguagem corporal, são boas táticas para aprimorar a capacidade das crianças reconhecerem o que sentem e também de reconhecerem no outro os sentimentos comuns a todos os seres humanos.

O discurso positivo aparece novamente como método para apresentar a importância do tema tanto nos tempos de brincar e jogar, como na vida cotidiana. Outra intenção educacional apresentada em uma das videoaulas foi a reflexão sobre a gestão emocional. Houve uma fala sobre a importância de aprender a lidar com as emoções e o questionamento em duas perguntas que se relacionam: “Como se sente quando tem movimentos desafiadores? Você pratica sem desistir?”. Neste ponto, para uma gestão emocional eficaz, é importante que haja tomada de consciência e aceitação da emoção pela criança, para que decida conscientemente por se envolver ou se afastar do que está sentindo de acordo com a utilidade disso, de modo a diminuir os estados emocionais negativos e privilegiar os positivos (Queirós, 2014).

Há um princípio de intencionalidade das professoras para o estímulo das manifestações dos sentimentos e da gestão das emoções, porém, o tema é amplo e poderia difundir-se com maior profundidade nas manifestações da cultura corporal. Até mesmo em situações de competição, os sentimentos gerados por ela são importantes pontos de reflexão para a EF, pois nesses momentos os estudantes estão na experiência, o que exige tomadas de decisões e essas despertam sensações e emoções que precisam ser gerenciadas. Evidenciar os sentimentos por meio do diálogo é considerar a complexidade e subjetividade dos sujeitos (Quintilio, 2019).

Um exemplo de ação possível para permitir à criança compreender e lidar com suas emoções, mas também respeitar a do outro, de modo a estimular o sentimento de empatia, é o uso de dilemas morais em que haja a reflexão a partir de histórias hipotéticas vividas por personagens. As crianças podem, ao se colocarem no lugar do personagem, pensar em diferentes resoluções de problemas e muitas vezes sentirem a “energia” que move a situação. As questões em torno dos dilemas precisam envolver as perspectivas deontológicas, relacionadas ao senso de dever (o que fazer) e teleológica (dos sentimentos presentes). Quando pensam no sentimento dos outros, as crianças passam a perceber o que antes não era visto (Tognetta, 2005).

Dentre as competências de linguagem, a BNCC (2018), aponta que ao mobilizar ideias, sentimentos e emoções, expressar empatia, propor diálogo, resolver conflitos, respeitar diversidade, combater preconceitos, os estudantes estão exercitando o processo de autoconhecimento, para posteriormente atuar socialmente assumindo princípios e valores, inclusive exercendo sua cidadania e seu protagonismo comunitário.

O autoconhecimento, além de envolver os aspectos de reconhecimento, expressão e gestão das emoções, engloba também o conhecimento do próprio corpo, identificação das preferências, valorização de suas potencialidades, aceitação das próprias limitações, abertura para as possibilidades de superação e autocuidado. Nas videoaulas analisadas houve uma preocupação em permitir que estas habilidades fossem estimuladas na EF e as estratégias aparecem no quadro 5.

Estratégias	Reflexões sobre autoconhecimento
<b>Conhecimento do próprio corpo</b>	<p>“Já tinha reparado nas articulações?” P2.</p> <p>“No seu dia a dia, você utiliza gestos para se comunicar?” P1.</p> <p>“Reparou que seu corpo pode ocupar espaços de diversos tamanhos?” P1.</p> <p>“Em quais momentos do dia você precisa do equilíbrio?” P2.</p> <p>“Quais atividades exigem que você coordene movimentos maiores e menores?” P2.</p> <p>“Quais atividades do seu dia a dia que exigem força e flexibilidade?” P1.</p> <p>“Percebeu que precisou organizar seu corpo para fazer movimentos rápidos?” P1.</p> <p>“Notou diferença no seu corpo enquanto fazia a aula? Está cansado? Suado? Coração acelerado?” P2.</p> <p>“Pense. Quando você precisa de agilidade no seu dia a dia? E de resistência?” P1.</p> <p>“Em quais momentos do seu dia você precisa de velocidade?” P1.</p>

<b>Identificação de preferências</b>	“Que atividade/brincadeira mais gostou?” P1 e P2.
<b>Autoanálise sobre potencialidades, limitações e possibilidades de superação</b>	<p>“Conseguiu fazer todas as atividades?” P1 e P2.</p> <p>“Será que existem movimentos que você ainda pode aprender?” P1.</p> <p>“Conseguiu se comunicar usando a expressão corporal?” P2.</p> <p>“Qual foi a atividade/brincadeira mais fácil e a mais difícil?” P1.</p> <p>“Conseguiu se equilibrar de diferentes maneiras?” P2.</p> <p>“Quando movimentos são mais difíceis, precisamos repetir para aprender?” P2.</p> <p>“Você se sentiu mais confortável realizando movimentos de força ou de flexibilidade?” P1.</p> <p>“Você pratica sem desistir?” P2.</p>
<b>Autocuidado</b>	<p>“O que foi preciso fazer para manter a segurança?” P2.</p> <p>“Observe seu espaço e veja se o local permite que você faça as atividades com segurança.” P1 e P2.</p> <p>“É importante para o corpo movimentar-se todos os dias.” P2.</p>

**Quadro 5** - Estratégia pedagógica de reflexão sobre autoconhecimento classificadas pelas habilidades estimuladas.

Fonte: produzido pelos autores com base na análise das videoaulas.

No quadro 5 vê-se que a principal estratégia implantada pelas professoras foi a de reflexão sobre o conhecimento do próprio corpo e autocuidado, com o uso de perguntas, sendo todas relacionadas a objetos de conhecimento próprios da EF. Corroborando o tema, Dani e Beling (2011) apresentam a construção do sentimento moral defendido por Puig (2010):

O hábito da reflexão gera a aceitação progressiva das próprias limitações e possibilidades, bem como o ânimo para tirar o máximo proveito destas últimas. Assim, as pessoas que têm uma imagem clara de si mesmas estão mais bem preparadas para assumir responsabilidades e iniciar projetos de ação do que aquelas cuja autoimagem seja confusa e pouco elaborada. A capacidade de iniciativa é reforçada por um bom nível de autoconhecimento. (Puig, 2010, p. 29, apud Dani & Beling, 2011, p. 9.461).

Sendo assim, os momentos de reflexão auxiliam no processo de ampliação do autoconhecimento, já que trazem benefícios expressos para a autoestima e ação protagonista no desenvolvimento de um projeto de vida. Ao se conhecer com profundidade, tanto em relação aos sentimentos e emoções como em relação ao próprio corpo com suas potencialidades e limitações, por meio da manifestação de ideias, sensações e pensamentos, a criança ressignifica as representações que faz de si. Como defende La Taille (2010)

Entendemos o Eu como um conjunto de representações de si (imagens que a pessoa faz de si). Não importa conferir se tais representações correspondem, de fato, ao que a pessoa realmente é ou a como é vista pelos outros, mas sim sublinhar o fato de que elas correspondem ao que ela julga ser. Importante frisar que colocamos representações de si no plural: não se trata de um autoconceito, portanto unitário, mas realmente de um conjunto de representações, que podem até ser conflitivas ou contraditórias entre si. Prossigamos: essas representações de si são sempre valor. Definimos valor como investimento afetivo, tal qual Piaget (1954), e assumimos que, inevitavelmente, o Eu é objeto de investimento afetivo. Por isso dizemos que as representações de si são sempre valor. (La Taille, 2010, p. 112).

Portanto, ao permitir que a criança reflita sobre seus pensamentos, sentimentos e ações é de suma importância para que os valores imprimidos nas representações de si sejam mais positivos que negativos, e isso só é construído a partir dos sentimentos em relações consigo e com os outros, pois o valor que se dá a algo ou a alguém precisa ser sistematicamente significado para que, a partir dos sentimentos que a criança experimenta, ela esteja disposta a realizar uma ação moral (Tognetta & Assis, 2006).

Pode-se dizer que há uma preocupação docente com o tema de autoconhecimento nas estratégias utilizadas nas videoaulas, seja no estímulo para manifestação de sentimentos e emoções, seja pelo autoconhecimento corporal, mas assim como no tema da convivência, surge a dúvida da efetividade do trabalho.

Reforça-se que as videoaulas foram pensadas em situações hipotéticas considerando que todas as crianças realizariam as atividades propostas. As reflexões sugeridas pelas questões, por exemplo, são ferramentas para a ressignificação dos acontecimentos e sentimentos, mas o tempo destinado para que as crianças conseguissem examinar adequadamente as mesmas, foi exíguo, tendo menos de dois segundos para pensar cada pergunta. Da

mesma forma, outra fragilidade apresentada foi a falta da solicitação de registro das reflexões, fossem por áudio, vídeo ou escrita.

## Considerações finais

Com a implantação do ensino remoto emergencial nos moldes de educação assíncrona proposta pela RME, surgiram inquietações quanto ao trabalho com a afetividade nas videoaulas de EF. Ao analisá-las foram encontradas estratégias pedagógicas para contemplar aspectos que aforessem a convivência ética e o autoconhecimento.

No campo da convivência ética, os princípios e valores humanos estiveram presentes nas ações pedagógicas de reflexão, no discurso positivo das professoras e no uso de recursos visuais. Contudo não houve momentos em que dilemas morais fossem apresentados para incentivar uma reflexão mais aprofundada das crianças sobre situações em que escolhas éticas pudessem ser difíceis. Em contrapartida, foram incentivadas propostas de práticas corporais que propiciassem trocas entre os sujeitos no momento presente, favorecendo o desenvolvimento da autonomia nos processos de tomada de decisão. Apesar das videoaulas serem centradas nas professoras, ao proporem ideias e ações para os estudantes, reforçaram a intenção de oportunizar o desenvolvimento da autonomia das crianças na sua relação com o brincar.

No campo do autoconhecimento, a manifestação de sentimentos esteve presente, ainda que de forma rasa e com pouco tempo destinado às reflexões. As brincadeiras de reconhecimento de emoções em si e no outro, utilizadas em algumas videoaulas, foram uma ferramenta para ampliar o olhar para si e o outro e reconhecer-se como parte da diversidade humana. Os métodos lúdicos de ensino da EF poderiam envolver outras atividades de reconhecimento de sentimentos mais complexos, permitindo a ampliação do vocabulário emocional das crianças, se houvesse por exemplo, a ampliação do trabalho a partir de jogos de dramatização onde efetivamente pudessem expressar o que sentem.

Ainda sobre autoconhecimento, as atividades práticas, reflexões e discursos positivos das professoras quanto ao conhecimento do próprio corpo, suas potencialidades e limitações permearam todas as videoaulas analisadas, ponto positivo dessa proposta. Conhecer a si mesmo permite a melhora da autoestima e conseqüentemente uma posição de protagonismo frente aos acontecimentos.

Situações que enriqueceriam a mediação com o trabalho da afetividade seriam as observações dos estudantes na prática, enquanto jogam e brincam. Pois são nestes momentos que surgem as possibilidades de fruírem os princípios de bem conviver. As intervenções aconteceriam com proximidade ao tempo do problema e dos conflitos intrapessoais e interpessoais. Mas essa possibilidade é inexistente quando não há interação entre os sujeitos do processo educacional. Apesar de todos os desafios, houve uma proposta pedagógica que tentou ir além dos conhecimentos conteudistas, encontrando ações possíveis para a realidade imposta pelas políticas públicas da cidade.

Ao considerar que os saberes da EF são pautados em ações e práticas conceituais, corporais e atitudinais, a falta de contato entre os sujeitos fragiliza a construção do conhecimento (Machado *et al.*, 2020). Pode-se dizer que mesmo à distância e sem interação entre os sujeitos educacionais é possível trabalhar com a afetividade, porém as condições ficam distantes do ideal. A começar pela impossibilidade de garantir que todas as crianças acessem videoaulas e realizem atividades propostas. Não se sabe os tempos e espaços que elas têm para se dedicarem às aprendizagens, tampouco se todas as áreas de conhecimento são tratadas com mesma importância.

Nesta pesquisa as professoras de EF que gravaram as videoaulas, enfrentaram situações desafiadoras e buscaram trabalhar a importância do contato e afeto nas relações humanas, inclusive no ensino remoto.

De modo geral muitos foram os desafios do ensino a distância, contudo ao analisar cada videoaula foi possível observar as constantes preocupações em contemplar a temática, porém a fragilidade das propostas justifica-se pela falta de contatos pessoais, registros e constatações de sua efetividade.

Cabe agora, de modo presencial, os professores fazerem uma retomada das propostas e darem continuidade a um trabalho bem orientado, privilegiando práticas e momentos de convivência ética e autoconhecimento, dando a devida importância e relevância pedagógica ao tema afetividade.

## Referências

Abed, A. L. Z. (2016). O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção psicopedagógica*, 24 (25), 8-27. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>

Araújo, U. F. (2001). O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. *ETD - Educação Temática Digital*, 2(2) 1-12. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v2i2.1067>

Brasil. (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Teoria e Prática da Educação., v. 27, e70166, 2024

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versoafinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf)

Curitiba. (2020). *Decreto n.º 421, de 10 de março de 2020*. Declara Situação de Emergência em Saúde Pública, em decorrência da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID 19). <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2020/00301049.pdf>

\_\_\_\_\_. (2020). *Instrução normativa n. 2, de 15 de abril de 2020*. Estabelece orientações para realização das atividades pedagógicas para a Educação Infantil (Pré-Escola), Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) Fase I e Educação Especial das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em decorrência da pandemia causada pela COVID-19. <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2023/00379123.pdf>

\_\_\_\_\_. (2021). *Decreto n. 525, de 9 de março de 2021*. Suspende as aulas presenciais nas unidades pertencentes à Rede Municipal de Ensino, mantido o atendimento no formato remoto previsto no Decreto Municipal n.º 260, de 9 de fevereiro de 2021 e dá outras providências. <https://legisladoexterno.curitiba.pr.gov.br/VisualizarHTML.aspx?id=324526>

Dani, L. S. C., & Beling, V. J. B. (2011). Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral. In *Anais do X Congresso Nacional de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná* (p.9452–9462). Curitiba, PR.

Ferreira, G. R., & Ribeiro, P. R. M. (2019). A importância da afetividade na educação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 21(1), 88–103. DOI: <https://doi.org/10.30715/doxa.v21i1.12003>

Frick, L. T., Menin, M. S. D. S., Tognetta, L. R. P. & Del Barrio, C. (2019). Estratégias antibullying para o ambiente escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 14(3), 1152–1181. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i3.12380>

Impolcetto, F. M., & Darido, S. C. (2007). Ética como tema transversal: possibilidades de aplicação nas aulas de Educação Física Escolar. *Motriz*, 13(1), 14–23. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/575>

La Taille, Y. (2010). Moral e ética: Uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(Especial), 105–114. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500009>

Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, BR: Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, R. B., Fonseca, D. G., Medeiros, F. M., Fernandes, N. (2020). Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. *Movimento*, 26, e26080. DOI <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>

Marin, A. H., Silva, C. T., Andrade, E. I. D., Bernardes, J. & Fava, D. C. (2017). Competência socioemocional: conceitos e instrumentos associados. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 13(2), 92–103. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

Mello, T. L. & Campos, D. A. (2018). Situações de Violência nas Aulas de Educação Física e a Prática Pedagógica do Professor. *Pensar a Prática*, 21(4), 740–750. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.48285>

Menin, M. S. D. S. (2019). Adesão a Valores Sociomoraís Na Contemporaneidade: Um Estudo Com Escolares De Ensino Fundamental e Médio. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(Especial), 86–122. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.05.p86>

Menin, M. S. de S., Trevisol, M. T. C., Zechi, J. A. M. & Bataglia, P. U. R. (2017). Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(1), 1–17). <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3449>

Queirós, M. (2014). *Inteligência Emocional: aprenda a ser feliz*. Porto, PT: Porto Editora.

Quintilio, N. K. (2019). *Das vivências às experiências significativas: os valores olímpicos como mobilizadores das habilidades socioemocionais por meio do esporte educacional* (Tese de Doutorado). Universidade de São Teoria e Prática da Educação., v. 27, e70166, 2024

Paulo, São Paulo.

Silva, F. G. (2009). Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia da Educação*, 28, 169-195. <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43108>

Silva, L. M. F. & Vinha, T. P. (2017). Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: a provocação e a reação ao comportamento perturbador. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 12(33), 1901–1918. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10368>

Tognetta, L. R. P. (2005). Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. *Revista de Educação do Cogeime*, 14(27), 23–32. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v14n27p23-32>

Tognetta, L. R. P. & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: As virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, 32 (1), 49–66. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100004>

Vinha, T.; Nunes, C. & Moro, A. (2019). Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. *Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 11(Especial), 123–158. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp.06.p123>

## Informações sobre os autores

**Autor 1:** Graduada em Licenciatura da Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2005). Possui especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade São Braz (2016). Possui aperfeiçoamento em Inteligência Emocional e Saúde Mental pelo Instituto Criap da cidade de Porto, Portugal (2019). Possui aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico Raciais pela Universidade Federal do Paraná (2015). Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba desde 2012. Membro do Projeto de Extensão Corpo e Movimento (UFPR) desde 2020. Supervisora de Estágio de estudantes de Prática de Ensino de Educação Física da UFPR desde 2018.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8800-2088>

E-mail: kerollin@gmail.com

**Autor 2:** Doutoranda em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Mestre em Educação Física pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Curitiba desde 2009, Técnica de Equipe de Corrida de Orientação Estudantil desde 2016. Possui especialização em Atividade Física e Saúde pela UFPR (2009); e Gestão Escolar, pela FAPI (PR) 2015. Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual de Londrina (2005). Membro dos grupos de Pesquisa: GEL-UEM (Grupo de Estudos do Lazer) e GEEFE-UEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Educação Física e Política Educacionais).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9434-0115>

E-mail: denise\_cluz@hotmail.com

**Autor 3:** Graduado em Educação Física pela Universidade do Norte do Paraná (1979), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM - 1988), doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP - 1999) e pós-doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS ? 2014). Atualmente é professor Voluntário da Universidade Estadual de Maringá no Programa Associado de Pós Graduação em Educação Física UEM/UEL, atuando com orientações em nível de mestrado e doutorado. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Gestão de Projetos, Métodos e Técnicas de Ensino e Metodologia da Pesquisa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2566-14767>

E-mail: amauribassoli@gmail.com

Submissão: outubro, 31, 2023

Aceite: agosto, 05, 2024