

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Daniela Maria dos Santos Nogueira

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO:

Uma proposta para as aulas de Educação Física

Produto Educacional:

Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos?

Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física
Escolar

Rio de Janeiro
2022



Daniela Maria dos Santos Nogueira

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO

Uma proposta para as aulas de Educação Física

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientadora: Professora Dra. Kátia Regina Xavier da Silva.

Rio de Janeiro
2022

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

N778 NOGUEIRA, Daniela Maria dos Santos

Autorregulação emocional no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Educação Física / Daniela Maria dos Santos Nogueira. - Rio de Janeiro, 2023.

157 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Kátia Regina Xavier da Silva.

1. Educação física (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Teoria social cognitiva. 3. Regulação emocional. I. Silva, Kátia Regina Xavier da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 613.707

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Daniela Maria dos Santos Nogueira

AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO
Uma proposta para as aulas de Educação Física

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Aprovado em: 15/12/2022.

Banca Examinadora:

Dr^a. Kátia Regina Xavier da Silva
MPPEB- CP II

Dr^a. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos
MPPEB- CP II

Dr^a. Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis
PPGEC- UNIGRANRIO

Rio de Janeiro
2022

AGRADECIMENTOS

Ao Deus Triúno, meu Salvador, Senhor e Consolador, pelo fôlego, criatividade e orientação nos caminhos da vida.

Ao meu amado marido, Valmir, pela compreensão, incentivo, pela força silenciosa e necessária ao longo desses dois anos.

Aos meus pais, Mariá e Darly, exemplos em primeiro lugar e incentivadores de todo estudo e formação.

À minha irmã Denise e ao meu irmão Jorge, por sempre enxergarem em mim potencialidades para a vida acadêmica anos antes de eu própria cogitá-las.

À minha orientadora, Kátia Xavier, por ser esta guerreira incansável, paciente e incentivadora em todas as minhas dúvidas e inúmeras mensagens do mundo acadêmico. Deu certo!

À querida turma do MPPEB- 2020, ou “Panturminha”, pelas trocas de mensagens, incentivos, palavras, risos e até choros, sempre de mãos dadas e coração unido, mesmo no formato remoto. Uma honra ter sido a representante deste grupo especial!

À querida banca de qualificação e defesa, com as professoras dr^a. Gisele Abreu, e dr^a. Haydêa Maria, pelos comentários pertinentes, carinhosos e ponderados, os quais proporcionaram novos olhares e perspectivas na escrita da dissertação.

Ao corpo docente, ao secretário Jefferson e demais funcionários do MPPEB – CP II, por atravessarem conosco o desafio das aulas remotas e proporcionarem o apoio necessário.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação na Educação - GEPEAIINEDU pela oportunidade de conhecer e aprender um pouco mais com suas trajetórias acadêmicas.

Aos colegas do Departamento de Educação Física do Colégio Pedro II e ao corpo docente, discente, direção e funcionários do *campus* Duque de Caxias.

Às colegas de Mestrado Catharina e Milena, pela parceria, palavras e união em todas as etapas do curso, ao colega de equipe Matheus Castro, pelo incentivo e apoio, assim como todos que participaram da pesquisa, agregando suas experiências, histórias e seu carinho pelo trabalho.

À diagramadora do produto educacional, Sônia Ximenes, pelo carinho e excelência.

*A lira do corpo é a lira da vida
Dividida em emoções,
Encontros, reencontros
Desinibições, ambições,
Realizações e despedidas
Futuro concreto ou incerto?
Idas e vindas?
É canção das canções,
É a rima da vida
Inspirar, despertar, apontar... Vida!
Pulmões cheios de ar,
Rumo aos conhecimentos do infinito
Quem sou eu? Quem é você?
Seres poetas em um mundo perdido
Canções com amor em uma extensão...
Infinito, é você?
Graças a Deus por estar viva...*

Daniela Maria dos Santos Nogueira, 2020.

RESUMO

NOGUEIRA, Daniela Maria dos Santos. **Autorregulação emocional no Ensino Médio:** uma proposta para as aulas de Educação Física. 2022. 159 p. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2022.

A pesquisa parte do seguinte problema: como os docentes podem promover reflexões sobre estratégias de autorregulação emocional (ARE), junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio? O objetivo geral foi construir um livro com propostas de oficinas para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio. Os objetivos específicos foram: investigar o estado da arte em relação aos conceitos ‘emoções’, ‘autorregulação emocional’ ou ‘regulação emocional’ no contexto do ensino para adolescentes que cursam o Ensino Médio; investigar sobre o processo de reconhecimento das próprias emoções, o ensino de estratégias de autorregulação emocional e das estratégias de enfrentamento das emoções acadêmicas negativas no Ensino Médio; investigar, junto a docentes de EFE que atuam no referido segmento, o potencial de aplicabilidade de um livro com propostas de oficinas para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio; realizar uma análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem. Os participantes da pesquisa foram docentes da Educação Física Escolar que atuam ou tenham atuado no Ensino Médio, nas esferas públicas e particulares de ensino. Trata-se de estudo exploratório, de caráter qualitativo. Para subsidiar a confecção do produto educacional intitulado ‘Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar’, a pesquisa lançou mão de pesquisa documental e de campo, realizada por meio de curso de extensão *online* gratuito sobre o referencial específico da autorregulação emocional no contexto das aulas de Educação Física Escolar. O produto educacional foi apresentado no curso de extensão e serviu para que os professores participantes avaliassem o livro com propostas de oficinas. Os dados gerados por meio das tarefas e avaliações do curso de extensão foram tratados pela análise de conteúdo de Bardin (2016). Os resultados da pesquisa apontam que o produto educacional tem potencial para favorecer a reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação emocional junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no contexto específico das aulas de Educação Física Escolar.

Palavras-chave: autorregulação emocional; regulação emocional; Educação Física Escolar; Ensino Médio; Teoria Social Cognitiva.

ABSTRACT

NOGUEIRA, Daniela Maria dos Santos. **Emotional self-regulation in high school**: a proposal for physical education classes. 2022. 159 p. Dissertation (Master's) – Colégio Pedro II, Dean of Graduate Studies, Research, Extension and Culture, Professional Master's Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2022.

The research starts from the following problem: how can teachers promote reflections on emotional self-regulation strategies (ARE) with 3rd grade High School students? The overall objective was to build a book with workshop proposals for teaching emotional self-regulation strategies (ARE) in Physical Education classes for the 3rd grade of High School. The specific objectives were: to investigate the state of the art in relation to the concepts 'emotions', 'emotional self-regulation' or 'emotional regulation' in the context of teaching High School adolescents; investigating the process of recognizing one's own emotions, teaching emotional self-regulation strategies and coping strategies for negative academic emotions in high school; to investigate, together with EFE teachers who work in that segment, the potential applicability of a book with workshop proposals for teaching emotional self-regulation strategies (ERA) in Physical Education classes for the 3rd grade of high school; carry out a documental analysis of curricular matrices and syllabuses of Degrees in Physical Education, of the terms 'TSC', 'Albert Bandura' and 'emotional self-regulation / emotional regulation' in the compulsory disciplines of Psychology of Education and/or Learning. The research participants were School Physical Education teachers who work or have worked in high school, in the public and private spheres of education. This is an exploratory, qualitative study. To subsidize the making of the educational product entitled 'I feel, you feel, we know? Dialogues on emotional self-regulation in Physical Education at School', the research used documentary and field research, carried out through a free online extension course on the specific framework of emotional self-regulation in the context of Physical Education classes at School. The educational product was presented in the extension course and served for participating teachers to evaluate the notebook with workshop proposals. The data generated through the tasks and evaluations of the extension course were treated using Bardin's (2016) content analysis. The research results indicate that the educational product has the potential to encourage reflection and construction of conceptual knowledge with School Physical Education teachers on emotional self-regulation with 3rd grade high school students, in the specific context of School Physical Education classes.

Keywords: emotional self-regulation; emotion regulation; School Physical Education; High school; Cognitive Social Theory.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Sistema de avaliação para geração das emoções de primeiro nível, adaptado de Gross (2015)..... | 78 |
| Figura 2: Sistemas de avaliação regulação emocional, segundo James Gross (2015), versão simplificada..... | 80 |
| Figura 3: Cinco famílias da regulação emocional, segundo Gross (2002)..... | 81 |
| Figura 4: Curso de extensão - Interface Moodle..... | 100 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1- Resultados Base de Dados, após Filtros e Critérios de Exclusão..... | 37 |
| Tabela 2- Combinação de descritores e resultados da fase 3 em base de dados... | 39 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Critérios básicos por fase..... | 30 |
| Quadro2: Artigos selecionados SciELO, autoria título..... | 33 |
| Quadro 3: Títulos Selecionados Para leitura integral e discussão –Artigos..... | 43 |
| Quadro 4 : Títulos Selecionados Para leitura Integral e Discussão – Dissertação De Mestrado e Tese de Doutorado..... | 44 |
| Quadro 5: Levantamento em matrizes curriculares de Universidades..... | 56 |
| Quadro 6: Quadro-resumo de estratégias de RE/ARE, a partir das definições de Cruvinel; Boruchovitch(2019); Garnefski; Kraaij (2007) | 87 |
| Quadro 7: Sequência adaptada técnica de Relaxamento Progressivo de Jacobson, a partir de quadro de Machado (2015)..... | 92 |
| Quadro 8: Conteúdos do curso de extensão <i>online</i> gratuito..... | 98 |
| Quadro 9: Estrutura da oficina..... | 104 |
| Quadro 10: Produto educacional- títulos e conceitos..... | 105 |
| Quadro 11: <i>Corpus</i> de análise e Código Correspondente..... | 106 |
| Quadro 12: <i>Corpus</i> de análise e Código Correspondente..... | 107 |
| Quadro 13: Categorizações finais..... | 108 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | | |
|-------------------|--|----|
| ARE | Autorregulação emocional | |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular | |
| CAAE | Certificado de Apresentação para Apreciação Ética | |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa | |
| CPII | Colégio Pedro II | |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio | |
| EFE | Educação Física Escolar | |
| EM | Ensino Médio | |
| ENCCEJA | Exame Nacional para Certificação de Competências Jovens e Adultos | de |
| ERE | Ensino Remoto Emergencial | |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística | |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | |
| MEC | Ministério da Educação | |
| MPPEB/CPII | Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II | |
| NIS | Número de Identificação Social | |
| LDB | Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional | |
| PeNSE | Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar | |
| PROUNI | Programa Universidade para Todos | |
| RE | Regulação emocional/das emoções | |
| RNP | Rede Nacional de Pesquisas | |
| OPAS | Organização Pan-Americana de Saúde | |
| OMS | Organização Mundial da Saúde | |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada | |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | |
| TSC | Teoria Social Cognitiva | |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 Contexto do estudo..... | 16 |
| 1.2 Problema de pesquisa | 18 |
| 2 OBJETIVOS | 23 |
| 2.1 Objetivo Geral | 23 |
| 2.2 Objetivos Específicos | 23 |
| 3 JUSTIFICATIVA | 23 |
| 4. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO | 26 |
| 4.1 Teoria Social Cognitiva e Autorregulação | 26 |
| 4.2 Investigação do estado da arte..... | 29 |
| 4.3 Levantamento em matrizes curriculares: TSC e a formação inicial docente | 52 |
| 4.4 Adolescência, transformações e os desafios da contemporaneidade..... | 57 |
| 4.5 O final do Ensino Médio, Enem e as formas de acesso ao Ensino Superior | 59 |
| 4.6 Aproximações entre competências socioemocionais e autorregulação emocional | 62 |
| 4.7 Emoções | 64 |
| 4.8 Emoções acadêmicas negativas..... | 68 |
| 4.9 Autorregulação emocional ou regulação emocional | 74 |
| 4.10 Respiração e Relaxamento: aberturas na Educação Física Escolar | 87 |
| 4.11 Referencial metodológico..... | 93 |
| 5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS | 96 |
| 5.1 Tipo de pesquisa..... | 96 |
| 5.2 Perfil dos participantes | 96 |
| 5.3 Curso de Extensão <i>Online</i> | 97 |
| 5.4 Instrumentos de geração de dados..... | 101 |
| 5.5 Metodologia de análise de dados..... | 102 |
| 5.6 Descrição das etapas da pesquisa | 102 |
| 6 O PRODUTO EDUCACIONAL | 103 |

| | |
|--|------------|
| 7 ANÁLISE DE CONTEÚDO- ETAPAS, DISCUSSÕES E RESULTADOS | 106 |
| 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |
| APÊNDICE A – Quadros ilustrativos categorias análise de conteúdo..... | 137 |
| APÊNDICE B- Curso de extensão- questionário avaliação do produto educacional..... | 141 |
| APÊNDICE C - Curso de extensão- questionário avaliação de módulo..... | 145 |
| ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP com aprovação..... | 147 |

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa “Autorregulação Emocional no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Educação Física” parte de algumas das minhas observações e vivências como docente de Educação Física Escolar (EFE). De 2008 a 2013, atuei em uma escola da rede municipal (na cidade do Rio de Janeiro) e outra da rede estadual (em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense).

Lecionei em todos os anos da Educação Básica, inclusive no noturno (Educação de Jovens e Adultos) e em turmas para correção de fluxo (estudantes com distorção idade-série). Desde o final de 2013 até o presente momento, leciono em um *campus* do colégio Pedro II, pertencente à rede federal de ensino. Esse *campus* atende estudantes do Ensino Médio Regular, Integrado e Técnico. Exerci a função de coordenadora pedagógica, junto com a docência de Educação Física, na mesma instituição, de 2013 até 2019.

Ao lecionar em todas as séries do Ensino Médio, comecei a observar mudanças de comportamentos e de atitudes dos estudantes, nos períodos próximos às semanas de avaliações e provas. Porém, nas turmas da 3ª série, acresciam-se os comentários sobre o Enem, medos e preocupações com a entrada no Ensino Superior, estágios e mercado de trabalho, os quais eram compartilhados comigo e entre eles.

Ouvi relatos de docentes de outras disciplinas, como a interrupção de alguma apresentação de grupo porque, em dado momento, um estudante saiu da sala e foi chorar no banheiro. Comentários em Conselhos de Classe também eram comuns. O setor de Orientação Pedagógica, em avisos cada vez mais frequentes, anunciava que estudantes buscavam ajuda psicológica e psiquiátrica por crises de ansiedade, depressão e automutilações.

Busquei a visão de outros protagonistas da comunidade escolar, em conversas informais com funcionários da manutenção, limpeza e portaria. Segundo eles, os espaços para além da sala de aula são locais onde se falam de dificuldades, desabafos e pedidos de conselhos. Participei de algumas dessas conversas e tive a mesma impressão dos funcionários. Algo precisava ser feito. Mas, por onde começar? Como contribuir de forma mais sistematizada e efetiva?

Uma das primeiras iniciativas, em 2015, foi incluir no currículo de EFE da 3ª série do Ensino Médio (EM), atividades que envolvessem relaxamento com respiração e a abertura de momentos de conversas ao final das vivências sobre o tema da ansiedade, no intuito de saber como eles se sentiam no Colégio. A repercussão positiva foi imediata. Mais estudantes

relataram alterações de humor, crises de choro, taquicardia e vinham tirar dúvidas sobre como prevenir ou lidar com isto. As orientações para setores pedagógicos e, de forma mais recente, para o apoio psicológico escolar, também foram motivos de diálogos e parcerias, em um esforço conjunto. A percepção era de que a responsabilidade, guardadas as devidas proporções e atuações, perpassava toda a comunidade escolar.

Ao longo do tempo, um aspecto desses relatos chamou minha atenção: alguns estudantes admitiram que não se depararam com essas reações emocionais tão intensas antes do ingresso no *campus* e/ou antes de chegarem à 3ª série do EM. Ouvi frases e perguntas do tipo: “Eu não era assim”, “O que está acontecendo comigo?”, “Só quero que este ano passe logo e eu passe no Enem. Mas preciso passar de ano também!” “Preciso terminar logo isso e começar a trabalhar!”, “Tive uma crise de choro e saí da aula para chorar no banheiro”. Em muitos casos, os relatos vieram de estudantes que não possuíam histórico prévio de acompanhamento especializado em saúde mental, como a Psicologia.

Como a iniciativa pedagógica nas aulas de Educação Física tratava-se de poucas intervenções restritas ao trimestre, percebi que outros conteúdos, por questão de tempo, não eram abordados e que, no meu entendimento, eram cruciais no processo: as emoções. Ou, de acordo com os novos termos em voga, ‘inteligência emocional’ e ‘competências socioemocionais’. Questionamentos como “O que são emoções? Como lidar com a ansiedade? Algo poderia ser feito, enquanto caráter pedagógico? Qual o lugar de prevenção e conhecimento do docente da Educação Básica? Existem propostas deste tipo na EFE?” ficaram mais presentes.

Por tratar de estudantes em uma escola da rede federal de ensino, aspectos como a construção curricular, nível de exigência e/ou até mesmo a carga horária podem ser fatores desafiadores. Entretanto, em diferentes esferas de ensino, sejam elas públicas ou privadas, reconhecemos pontos de convergência: a saída do EM para o ensino superior; a 3ª série como etapa terminal da Educação Básica, as primeiras experiências no mercado de trabalho e, por fim, o grau de importância atribuído pela família e sociedade a essas fases de transição, como será abordado ao longo deste estudo. As emoções são condições intrínsecas a todas essas possibilidades.

Colegas de outras disciplinas também perceberam dificuldades em suas práticas pedagógicas e vinham conversar. O *campus*, ao longo dos anos, adotou iniciativas como rodas de conversa e atividades musicais, recreativas e acolhedores nos dias anteriores ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Docentes, durante o ano letivo, investiram alguns minutos

de suas aulas para conversar com estudantes, ao perceberem o nervosismo em apresentações e ansiosos em relação ao futuro ‘pós-ensino médio’, para saber como eles estavam e se percebiam. Ouvi descrições em que faziam uso da expressão “catarses coletivas”.

A inquietação por contribuir de forma mais ampla continuou. Desejava atingir outros estudantes, além das minhas turmas. Os debates e inquietações sobre o assunto eram constantes e compartilhados com diferentes colegas da equipe de Educação Física do *campus* (equipe pequena, no máximo com três integrantes).

O sonho de realizar o curso de Mestrado retornou com força. Porém, esperar por uma aprovação não me impediria de fazer o que estava ao meu alcance naquele momento. Em 2018, criei em parceria com outro colega de trabalho, o projeto de ensino “Inteligência Emocional e Qualidade de Vida dos Estudantes do Colégio Pedro II em Debate”. Em 2019, assumi o projeto para que meu colega atuasse na coordenação de outra frente de pesquisa. Modifiquei o nome para “Holos - Inteligência Emocional, Competências Socioemocionais, Saúde e Qualidade de Vida”.

O projeto Holos ocorreu no contraturno e contou com maior participação de estudantes da 3ª série, já que estes não possuíam, em sua grade horária, aulas fora do seu turno. Paralelo a isso, busquei Linhas de Pesquisa que pudessem me auxiliar na resposta a este desejo de sistematização de questões emocionais na EFE. Encontrei, dentro da Teoria Social Cognitiva, a autorregulação emocional. Tentei o ingresso por três anos. Obtive a aprovação na terceira tentativa.

Assim, após a apresentação inicial de minha trajetória e motivações para este estudo, abordaremos, na seção seguinte, o contexto do estudo baseado nas legislações do Ensino Médio no Brasil sobre a temática socioemocional nas escolas.

1.1 Contexto do estudo

Esta seção trata de legislações e diretrizes curriculares sobre o Ensino Médio em âmbito nacional, além de relatórios internacionais que abordem a temática socioemocional na adolescência e no contexto educacional.

O Ensino Médio, com duração de três anos, é a etapa final da Educação Básica (composta também de Educação Infantil e Ensino Fundamental). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394/96, trata de quatro finalidades do Ensino

Médio na seção IV, artigo 35, das quais destacamos uma, presente desde a primeira versão: “III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2017a, p.24). O termo “aprimoramento do educando como pessoa humana” pode sugerir a intencionalidade em abordar diferentes aspectos que compõem o ser humano, dentre elas a dimensão socioemocional. Nos trechos abaixo, notamos esta busca de maior especificidade em termos legislativos.

Na mesma versão da LDB atualizada (BRASIL, 2017a) destacaremos desta vez, o artigo 35A, sobre aspectos a considerar na elaboração do currículo do Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, p.25).

A resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a) propôs atualizar as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular. Essas diretrizes podem ser complementadas por outras. O capítulo II, artigo 5º, cita a inserção de aspectos ligados às questões emocionais como componente dos princípios específicos para esta etapa de ensino: “I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2018a, não paginado). As orientações usam termos mais específicos para questões socioemocionais no contexto escolar, se comparadas à primeira etapa da LDB. Destacamos para tal o trecho abaixo, no artigo 6º da Resolução número 3:

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

I - formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida;

(BRASIL, 2018a, não paginado)

A partir do trecho acima notamos que a intencionalidade para processos significativos do desenvolvimento de questões socioemocionais é condição a ser considerada no currículo do Ensino Médio. Portanto, distingue a importância gradual dada aos componentes socioemocionais nas questões educacionais.

Por último, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), referente ao Ensino Médio. A competência geral para a Educação Básica número 8 do documento refere-se

a “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” (BRASIL, 2017, p.11).

A BNCC incentiva a educação integral, ao reconhecer que a Educação Básica compreende a não linearidade e complexidade do desenvolvimento humano global. Enfatiza, em consequência dessa visão, a ruptura “com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2017, p. 16). A respeito da área curricular de EFE, o documento não apresenta contribuições específicas sobre como implementar a dimensão socioemocional na prática pedagógica.

Por fim, os documentos apresentados na seção e a menção explícita ao termo ‘socioemocional’ ao longo deles vislumbram duas possíveis responsabilidades da escola: abordagem da dimensão socioemocional e colocação dessa dimensão no mesmo patamar concedido à dimensão cognitiva.

Na próxima seção, trataremos do problema de pesquisa, ao apresentar a saúde mental em adolescentes e jovens e alguns dos desafios inerentes ao público da 3ª série do Ensino Médio.

1.2 Problema de pesquisa

Pensamentos, sentimentos e comportamentos exercem impacto significativo na saúde física (OMS, 2002). Dentre esses aspectos, citamos as perturbações mentais e comportamentais. Perturbações mentais ou comportamentais são “condições clinicamente significativas caracterizadas por alterações do modo de pensar e do humor (emoções) ou por comportamentos associados com a angústia pessoal e/ou deterioração de um comportamento” (OMS, 2002, p. 53).

As perturbações comportamentais e mentais possuem como característica geral a combinação de emoções, ideias, comportamentos e relacionamentos anormais com outros indivíduos, de forma recorrente ou continuada e que tenham como consequência a perturbação ou piora do funcionamento pessoal em um ou mais esferas da vida. Além disso, são heterogêneas, variadas e universais, além de comuns na infância e adolescência. Uma em cada quatro pessoas sofrerá uma perturbação mental em algum momento da vida (OMS, 2002).

A terceira edição da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), de 2015, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com Ministério da Saúde

e Ministério da Educação, objetivou fornecer informações para o Sistema de Vigilância de Fatores de Risco de Doenças Crônicas não Transmissíveis, dentre as quais estão dados sobre saúde mental (IBGE, 2016).

A saúde mental tem como base o amplo aspecto do funcionamento mental. Possui um substrato fisiológico e está intrinsecamente relacionada ao social, ao físico e ganhos com a saúde (OMS, 2002). A PeNSE 2015, apesar de mencionar que não se tem uma definição oficial para o termo saúde mental, trouxe o seguinte conceito (IBGE, 2016, p.79):

O termo é utilizado para descrever o nível de qualidade de vida cognitiva e emocional dos indivíduos em determinada sociedade, podendo, portanto, variar bastante, de acordo com a época, a cultura e o local. A saúde mental pode também ser definida como um conjunto de comportamentos que possibilitam um relacionamento pessoal e social saudável do indivíduo com os demais membros da sociedade.

A PeNSE 2015 utilizou dois planos amostrais distintos que contemplam, respectivamente, escolares do 9º ano do Ensino Fundamental e escolares de 13 a 17 anos de idade, nas etapas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª séries) e 1ª a 3ª série do Ensino Médio, no ano de referência da pesquisa (IBGE, 2016).

Na amostra do Ensino Médio participaram escolares, regularmente matriculados em escolas públicas e privadas, representativas de todos os turnos e regiões do Brasil, em um total de 10.926 questionários analisados. Uma das justificativas para a inclusão dessa amostra, além de possibilitar a comparação com dados internacionais, são as caracterizações próprias desta etapa de desenvolvimento. A adolescência é considerada uma fase de transição para a vida adulta e onde ocorrem importantes transformações emocionais, sociais, cognitivas e biológicas. Além disso, possui como característica geral a busca por autonomia e independência gradativas em relação à família e a experimentação de novas vivências e comportamentos, o que pode conduzir para maior exposição e adoção de comportamentos de risco (IBGE, 2016).

A adolescência é considerada uma fase de grande instabilidade emocional e, portanto, de maior vulnerabilidade à saúde individual. Problemas de saúde mental são frequentes na adolescência (IBGE, 2016). Esta informação é corroborada pela Organização Pan- Americana de Saúde, a qual confirma que os transtornos de saúde mental têm seu início, em geral, na fase da adolescência (OPAS, [2021?]). Devido a isso, adolescentes já fazem jus à maior atenção por parte das políticas públicas de saúde (IBGE, 2016).

As demais informações da OPAS ratificam a importância de um trabalho preventivo em saúde mental com os adolescentes do Ensino Médio. Segundo o mesmo órgão: metade de todas as condições de saúde mental tem início aos 14 anos, a maior parte desses casos não possui tratamento ou detecção (OPAS, [2021?])

As consequências de não abordar as condições de saúde mental dos adolescentes prolongam-se até a vida adulta, com prejuízos à saúde mental e física, além da diminuição de oportunidades. No mundo, a ansiedade está atrás, apenas, da depressão, como uma das principais causas de doença e incapacidade entre todos os adolescentes, (depressão em 8º lugar e ansiedade em 9º lugar, respectivamente). Sobre outras sintomatologias e transtornos, a OPAS ([2021?], não paginado) ressalta:

Os transtornos emocionais geralmente surgem durante a adolescência. Além da depressão ou da ansiedade, os adolescentes com essa condição também podem sentir irritabilidade, frustração ou raiva excessivas. Os sintomas podem se sobrepor em mais de um transtorno, com mudanças rápidas e inesperadas no humor e explosões emocionais. Os adolescentes mais jovens também podem desenvolver sintomas físicos como dor de estômago, dor de cabeça ou náusea.

No ambiente escolar, complementamos com Silveira *et al.* (2020, p.16): “As possíveis alterações físicas e psíquicas que problematizam o adolescente em escola pública, podem ser provocadas pelo excesso de pressões familiares, escolares e sociais, o que acaba tornando a saúde mental frágil para suportar questões irrelevantes.” Todos estes aspectos somados podem conduzir ao seguinte resultado, ainda de acordo com as conclusões de Silveira *et al.* (2020, p.16):

Através das informações encontradas, consideramos que a pressão psicológica, sobrecarga de atividades escolares e outros fatores como a pressão familiar com relação a escolha profissional do aluno, ou então, o próprio aluno estar indeciso com o futuro, a insatisfação, dificuldade para estabelecer a própria identidade, entre outros, contribuem para que os alunos do ensino médio sejam vulneráveis ao transtorno de ansiedade.

O período de transição para escolas do ensino Médio configura grande mudança ambiental (BANDURA, 2006). E, ao final da adolescência, que coincide com a 3ª série do Ensino Médio, a decisão ocupacional acresce os desafios dessa fase de desenvolvimento:

No final da adolescência, os papéis da vida adulta devem começar a ser abordados em quase todas as dimensões da vida. Os adolescentes devem começar a considerar seriamente o que querem fazer de suas vidas ocupacionalmente. Durante este tempo, eles têm que dominar muitas novas habilidades e os caminhos da sociedade adulta. Eles devem fazer tudo isso em uma sociedade que não oferece muitos papéis preparatórios para eles. (BANDURA, 2006, p.6)

A rotina de estudos, as pressões sociais e pessoais (tanto para o ingresso na Educação Superior como no mercado de trabalho), além das transformações emocionais, sociais, cognitivas e biológicas da adolescência atingem seu ápice na série terminal de toda a Educação Básica, a 3ª série do EM.

Indivíduos que vivenciam de forma constante eventos estressantes e adversos tendem a experimentar mais emoções negativas. No cotidiano, adolescentes e crianças, em especial no contexto escolar, travam contato com inúmeras situações adversas e, como consequência, experimentam diversas emoções. Caso a administração destas emoções utilize estratégias não eficazes e pouco eficientes, estarão mais sujeitos às dificuldades secundárias, dentre elas as psicopatologias, como ansiedade e depressão (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019).

Todos estes fatores expostos até aqui, somados e/ou combinados, podem ser potencialmente desencadeadores de emoções negativas e manifestações psicossomáticas. Esses fatores constituem desafios adicionais à rotina acadêmica e ao processo de desenvolvimento na adolescência. Além disso, podem expor o adolescente à maior vulnerabilidade em sua saúde e comprometer seu desempenho acadêmico.

A escola aparece como local crucial para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional e possui grande influência na formação dos sujeitos (IBGE, 2016). Especificamente na Educação Física Escolar:

Ademais, compreendemos que o professor de Educação Física pode utilizar metodologias que facilitem o trabalho com as emoções durante as aulas, desde que, elabore atividades que permitam atingir as competências emocionais necessárias para o amadurecimento das aptidões relacionadas ao autodomínio emocional, e adquira determinadas atitudes intencionais com o objetivo de permitir um espaço de diálogo sobre as emoções em aula (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p.13).

Compreender os processos de autorregulação emocional (ARE) é essencial para a área de saúde mental (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019). A regulação das próprias emoções é um importante recurso para preservação da saúde mental, como a diminuição de estados depressivos e ansiedade (BATISTA; NORONHA, 2018). Bortolletto (2011) expõe a necessidade de que a escola, além das estratégias de aprendizagem (aquelas que propiciam o processamento, organização, retenção e recuperação do material apreendido), proporcione aos

estudantes conhecer estratégias para a regulação de suas emoções, de forma sistemática e intencional.

Diferentes termos são usados para fazer referência aos processos de regulação emocional e das emoções (GROSS, 2015). Na presente pesquisa, utilizaremos a terminologia autorregulação emocional ou regulação emocional ou, ainda, regulação das emoções. Para Gross (2002) e Gross; Richard; John (2006), a regulação da emoção (*emotion regulation*) é definida como os processos por meio dos quais influenciemos: quando temos as emoções; as emoções que sentimos, como experimentamos essas emoções e como expressamos as emoções.

Um dos principais objetivos da regulação emocional é a modificação da resposta emocional (GROSS, 2002). Para o mesmo autor, a regulação das emoções é o conjunto heterogêneo de processos por meio dos quais as próprias emoções são reguladas (GROSS, 2008).

O exercício da docência envolve, de forma prioritária, o relacionamento entre pessoas, o qual mobiliza o uso de competências socioemocionais, como os aspectos ligados à saúde mental, com ênfase na autorregulação das emoções (LIMA *et al.*, 2020). Portanto, os docentes de Educação Física Escolar serão o público-alvo deste estudo. Com isto, esta pesquisa parte do seguinte problema: **como os docentes podem promover reflexões sobre estratégias de autorregulação emocional (ARE), junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio?**

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Construir um livro com proposta de oficinas para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio.

2.2 Objetivos Específicos

- (1) Investigar o estado da arte em relação aos conceitos ‘emoções’, ‘autorregulação emocional’ ou ‘regulação emocional’ no contexto do ensino para adolescentes que cursam o Ensino Médio;
- (2) Investigar sobre o processo de reconhecimento das próprias emoções, o ensino de estratégias de autorregulação emocional e das estratégias de enfrentamento das emoções acadêmicas negativas no Ensino Médio;
- (3) Investigar o potencial de aplicabilidade de um livro para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio junto a docentes de EFE que atuam no referido segmento.
- (4) Realizar uma análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem.

2.3 Hipótese

O livro tem potencial para favorecer a reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação emocional junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no contexto específico das aulas de Educação Física Escolar.

3 JUSTIFICATIVA

Realização acadêmica e aprendizagem estão entre as questões mais significativas na sociedade atual, pois relações sociais, carreiras educacionais e profissionais e a destinação de

vários tipos de recursos estão fortemente atreladas à realização individual (PEKRUN *et al.*, 2002). Além disso, o trabalho implica em um fenômeno complexo para qual o sujeito deve estar preparado.

Assim, a escolha profissional pelo adolescente necessita de cautela, discernimento e é vista como uma decisão essencial, uma vez que se estará em busca do ingresso no mercado de trabalho e/ou faculdade, o que gera a necessidade de escolher uma profissão ou um curso superior.

Esta fase de vida dos indivíduos coincide com o final do Ensino Médio (mais especificamente, a 3ª série), parte final da Educação Básica e início dos preparativos para a inserção no mundo do trabalho, o que, por si só, é gerador de tensão (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010).

Outro fator gerador de tensão é a influência familiar na decisão profissional, que pode ou não estar atrelada aos anseios e desejos do adolescente, em conjunto com o estresse e a ansiedade. Todos eles, portanto, são considerados fatores complicadores (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010). Este preparo representa, ao final da adolescência, um imenso desafio de transição (BANDURA, 2006).

Segundo a OMS (2002), todos os acontecimentos significativos da vida atuam como fatores de estresse. Esse período de decisões é estressor e pode prejudicar as capacidades adaptativas dos jovens vestibulandos, em uma sociedade cada vez mais competitiva (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010).

De acordo com o exposto até aqui, consideramos que a atuação docente pode refletir, de forma pedagógica, sobre estes assuntos, em suas aulas. Dentre as disciplinas, destacamos a Educação Física Escolar como foco do presente estudo, por ser a área de formação da pesquisadora.

Neste contexto, acreditamos que o trabalho em Educação Física Escolar, em especial junto à 3ª série do Ensino Médio, pode abordar os desafios expostos até aqui e buscar meios pedagógicos para a inserção de questões socioemocionais, com foco na autorregulação emocional, em seu currículo. Entretanto, a análise em bases de dados (a qual terá uma seção

específica no decorrer desta pesquisa), sugere a necessidade de materiais pedagógicos sistematizados que subsidiem o docente nesta proposta.

Para corroborar a justificativa da presente pesquisa, destacamos o trecho abaixo de Silva, Garcia, Ramos (2021, p.37): “A ausência de estudos aprofundados sobre a aplicabilidade da autorregulação emocional é lacunar e evidencia a necessidade do aumento de estudos sobre a temática em todos os contextos educacionais, seja na educação básica ou no ambiente acadêmico”.

Com isso, apresentamos as seguintes justificativas do estudo: lacuna de materiais didático-pedagógicos que auxiliem os docentes interessados a trabalhar com a autorregulação emocional nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio; estudantes do Ensino Médio e, mais detidamente, na 3ª série, estão mais sujeitos à exposição em situações potencialmente estressoras que constituem desafios adicionais à rotina acadêmica e vulnerabilidade à saúde individual. Dentro deste contexto, o ensino e reflexão, nas aulas de EFE, das estratégias de ARE, podem auxiliar os estudantes a atravessar esta etapa acadêmica.

Apontaremos abaixo a relevância do presente estudo em três níveis distintos, a saber:

- **Relevância social:** incentivar docentes de Educação Física Escolar no Ensino Médio para inserção da temática em sua prática pedagógica.
- **Relevância acadêmica:** organização de material didático e sistematizado sobre a autorregulação emocional para o currículo de Educação Física Escolar.
- **Relevância profissional:** contribuição da pesquisa na construção de possibilidades no contexto do ensino e formação continuada sobre a temática da autorregulação emocional.

4. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

4.1 Teoria Social Cognitiva e Autorregulação

A Teoria Social Cognitiva (TSC), termo cunhado em 1986, refere-se à sistematização de um amplo conjunto de estudos empíricos e teóricos, produzido pelo psicólogo Albert Bandura desde a década de 1960. O referencial da TSC possui repercussões e inserções, ao longo do tempo, em diversas áreas, como diferentes sistemas sociais, saúde e educação (IAOCHITE, 2018). A presente pesquisa utilizou como referencial teórico a Teoria Social Cognitiva (TSC), de Albert Bandura e, como foco, o construto da autorregulação emocional (ARE).

Na TSC, o funcionamento humano possui como base uma teoria triádica de codeterminação de causalidade, com a interação entre três vias: as forças ambientais, o comportamento do indivíduo e influências intrapessoais (BANDURA, 2018). A TSC parte de uma premissa básica: o comportamento humano deriva da relação triádica, interacional e recíproca entre ambiente, comportamento e indivíduo. Ou seja, estes determinantes interagem entre si e influenciam-se mutuamente (IAOCHITE, 2018).

O contexto em que o indivíduo vive e o que pensa influencia seu comportamento. Por meio de suas ações, o indivíduo influencia o próprio contexto e este, por sua vez, influenciará o indivíduo que, da mesma forma, influenciará o seu comportamento (GOUVÊA, 2017). Mudanças pessoais e ambientais, portanto, terão influências mútuas, afetando comportamentos, sentimentos e pensamentos (IAOCHITE, 2018). No contexto escolar, portanto, a aprendizagem também deriva desta interação e o ambiente escolar será um ambiente social (SILVA; ALVES, 2016; IAOCHITE, 2018).

A TSC também possui como base o exercício da agência humana. Ser agente é ser capaz de produzir de forma intencional, por meio de ações, no decurso de sua própria vida (BANDURA, 2018). Significa um modo de agir proativo e intencional (IAOCHITE, 2018). Bandura (2018) comenta que os indivíduos se motivam e orientam pela criação de planos de ação, para traçar objetivos e visualizar os resultados prováveis de suas ações.

A autorregulação e agência humana possuem forte ligação, uma vez que é por meio da agência humana que a pessoa estabelece objetivos em que necessitará regular o próprio comportamento para alcançar resultados positivos (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021). A

autorregulação refere-se aos processos de tomada de decisão, planejamento e escolha diante dos objetivos estabelecidos. Como componente da agência humana, é uma capacidade que todo sujeito possui, mas que necessita de ativação intencional. No contexto escolar, estudantes que aprendem a se autorregular compreendem sua corresponsabilidade no aprender e procuram um engajamento ativo neste processo (IAOCHITE, 2018).

A TSC trata o sujeito sem dualismo entre sua mente e seu corpo. As pessoas, portanto, são tanto produto como produtoras do meio em que vivem (agência humana). Na TSC, as mudanças de desenvolvimento e os caminhos que as vidas tomam são moldados pela interação recíproca entre fatores pessoais e as diversas influências de uma sociedade em constante transformação. O ambiente configura uma variada sucessão de eventos de vida transacionais, que podem envolver mudanças biológicas, eventos sociais normativos (como *status* e papéis no trabalho, família), ocorrências inesperadas no ambiente físico ou na vida (doenças, acidentes, mudanças na carreira, divórcios) (BANDURA, 2006).

O ser agente influencia de forma intencional as circunstâncias e funcionamento da própria vida e não são apenas produtos destas. Os indivíduos são autorreflexivos, auto-organizados, proativos e autorreguladores. Ser autorregulador compreende a adoção de padrões pessoais, além de monitoramento e regulação das próprias ações por influência autorreativa (BANDURA, 2006). A agência humana permite a pessoa interferir em sua própria história. Não é uma capacidade inata, e sim construída nestas interações. Está pautada em quatro capacidades fundamentais: intencionalidade, pensamento antecipatório, autorreatividade e autorreflexividade (AZZI, 2014).

A intencionalidade é composta pelas estratégias e planos de ação para alcançar os objetivos propostos. O pensamento antecipatório vem da capacidade de simbolização humana. Por meio dele, as pessoas antecipam resultados e definem objetivos para os planos propostos, ou seja, o “futuro” é trazido para o “presente”. A antecipação propicia motivação e direcionamento para a ação (AZZI, 2014). No caso dos adolescentes, visualizar o futuro desejado auxilia na organização de suas vidas, atribui sentido para suas atividades e motivação, além de permitir com que tolerem as dificuldades para alcançar seus objetivos (BANDURA, 2006).

A autorreatividade é a transformação dos planos e intenções na realidade, por meio dos processos autorregulatórios. Os processos autorregulatórios do comportamento envolvem: padrões individuais de referência; monitoramento de ações e atividades para alcançar os objetivos estipulados em direções que satisfaçam o sujeito (AZZI, 2014).

Adolescentes necessitam de compromisso pessoal com uma meta que julguem que valha a pena, que lhes forneçam sentimento de realização e propósito. Sem isso, tendem a tornar-se dependentes de motivação extrínseca, desmotivados, entediados ou cínicos (BANDURA, 2006). Por sua vez, a autorreflexividade é a capacidade de prestar atenção em seus pensamentos, por meio da auto-observação. A autorreflexividade enfatiza a metacognição humana, ou seja, a capacidade de refletir sobre si (AZZI, 2014). O treinamento metacognitivo compreende: seleção de estratégias adequadas, teste pessoal de sua compreensão e estado de conhecimento, correção de deficiências e reconhecimento de utilidade das estratégias cognitivas (BANDURA, 2006).

A autorregulação acontece por um conjunto de subprocessos desenvolvidos e mobilizados para as mudanças autodirigidas. Por meio dos processos autorregulatórios a pessoa direcionará o próprio comportamento. A autorregulação divide-se em três subprocessos ou subsistemas: auto-observação, processos de julgamento e autorreações (AZZI, 2014).

O subprocesso auto-observação compreende a atenção ao próprio comportamento e possui duas funções importantes: fornecer informações necessárias para estabelecer padrões realistas de desempenho; avaliar as mudanças do próprio comportamento. Para a auto-observação, é necessário perceber os aspectos relevantes. Esta percepção é definida pelo significado atribuído à atividade e pelos valores. Auto-observação é o primeiro passo para identificar o que afeta o indivíduo. Sozinho, porém, fornece pouca base para o autodirecionamento reativo (AZZI, 2014).

Os processos de julgamento utilizam, de forma geral, os padrões pessoais para avaliação e direcionamento das ações. Além dos padrões pessoais, outras dimensões são consideradas, como: o valor que o sujeito atribui à atividade, referências sociais e o *locus* dos determinantes do comportamento (AZZI, 2014). O subprocesso autorreações compreende o mecanismo por meio do qual os padrões de referência do indivíduo irão motivar e regular o curso das ações, o que permite mudanças autodirigidas no próprio comportamento. Inclui, também, estabelecer

autoincentivos atrelados a determinados níveis de desempenho. Esta estratégia cria de forma antecipada a motivação para a ação (AZZI, 2014). Autorregulação, segundo Polydoro; Azzi (2008, p. 151), a autorregulação, na perspectiva da TSC, é:

A auto regulação (sic) é vista como um mecanismo interno consciente e voluntário de controle, que governa o comportamento, os pensamentos e os sentimentos pessoais tendo como referência metas e padrões pessoais de condutas a partir dos quais se estabelece consequência para o mesmo.

E, de acordo com o autor Barry Zimmerman, outro eminente estudioso da autorregulação: “A autorregulação refere-se a pensamentos, sentimentos e ações autogerados que são planejados e adaptados ciclicamente para a realização de objetivos pessoais” (ZIMMERMAN, 2005, p. 14). Em outras palavras, a autorregulação é a mobilização consciente da cognição, comportamento e emoção para o alcance de metas estipuladas (MOREIRA *et al.*, 2016).

A autorregulação é cíclica porque, de acordo com o *feedback* de desempenho, pode-se promover ajustes durante os atuais esforços. Estes ajustes ocorrem porque fatores ambientais, comportamentais e pessoais mudam constantemente durante o curso do desempenho e aprendizagem, o que requer constante monitoramento e observação (ZIMMERMAN, 2005).

Em termos de autorregulação emocional, quando o estudante avalia uma situação como geradora de emoções negativas, ele irá exercer a autorregulação sobre elas e estabelecer uma meta próxima para atingir (BZUNECK, 2018). O ensino de estratégias autorregulatórias emocionais ainda é um tema que requer formação e materiais didáticos específicos.

Na próxima seção, trataremos do “estado da arte” em relação aos conceitos tratados nesta pesquisa, por meio dos resultados de uma pesquisa em base de dados e da análise dos estudos selecionados como relevantes para esta investigação.

4.2 Investigação do estado da arte

A investigação do ‘estado da arte’ em relação à temática da ARE no Ensino Médio foi realizada por meio de pesquisa em base de dados. O objetivo foi realizar um levantamento a respeito das publicações que envolvessem a ARE, a Educação Física Escolar e o Ensino Médio.

Para melhor explicação do processo de pesquisa em base de dados, apresentaremos a divisão em quatro fases. Esta divisão visa detalhar o processo e demonstrar os ajustes, principalmente em função do número incipiente/nulo de resultados, em cada etapa. Os critérios de refinamento/ filtros estão detalhados na descrição de cada base. Dois critérios foram comuns

às quatro fases: considerar apenas publicações com acesso aberto e *download* gratuito; exclusão de artigos em línguas diferentes do português, inglês e espanhol. O quadro 1 apresenta os critérios básicos em cada uma das fases, a saber: recorte temporal, bases de dados e descritores.

Quadro 1 - Critérios básicos por fase

| Critérios básicos | FASE 1 | FASE 2 | FASE 3 | FASE 4 |
|--------------------------|---|---|---|---|
| Recorte temporal | 2016 a 2020 | 2010 a 2020 | 2010 a 2020 | 2009-2019 Bases 1 e 2 2010-2020 Base 3 |
| Bases de dados | (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) CAPES - Catálogo de Periódicos; (3) RepositóriUM UniMinho (Repositório Institucional da Universidade do Minho – Portugal); (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; (5) SciELO; (6) Google Acadêmico; | (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) CAPES - Catálogo de Periódicos; (3) RepositóriUM UniMinho (Repositório Institucional da Universidade do Minho – Portugal); (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; (5) SciELO; | (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2) CAPES - Catálogo de Periódicos; (3) SciELO | (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; (2) Capes - Catálogo de Periódicos; (3) SciELO; |
| Descritores | “autorregulação emocional” "regulação emocional", "emoções", "Ensino Médio” "Educação Física" | “autorregulação emocional” "regulação emocional", "emoções” "Ensino Médio”, "Educação Física”; | “autorregulação emocional” "regulação emocional” "emoções” "Ensino Médio” "Educação Física | “autorregulação” “emoções” “adolescentes” “teoria social cognitiva” Correspondentes em inglês: “self-regulation” "emotions", "teenagers", "social cognitive theory”; |

Fonte: A autora, 2022.

FASE 1 -1ª Pesquisa Base de Dados, realizada no final de junho do ano de 2020

- Recorte temporal: últimos cinco anos – 2016 a 2020, para escopo de pesquisas mais recentes;
- Pesquisa em seis bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; (2) Capes - Catálogo de Periódicos; (3) RepositóriUM UniMinho (Repositório Institucional da Universidade do Minho – Portugal); (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; (5) SciELO; (6) Google Acadêmico;
- Cinco descritores: “autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”;
- Dois critérios gerais: (1) considerar somente pesquisas de acesso aberto e *download* gratuito; (2) últimos cinco anos (2016-2020);
- Três critérios de exclusão: (1) publicações que não abordam sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) ou/e (2) que não abordassem o contexto escolar; (3) que não abordassem a Educação Física no contexto escolar;
- Base (5) SciELO: na tentativa de ampliar o espectro de resultados para publicações em relação as outras bases, houve a redução e adaptação de descritores para a língua inglesa, redução para dois critérios de exclusão: (1) publicações que não abordam sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) ou/e (2) que não abordassem o contexto escolar.

Realizaram-se pesquisas em cinco bases de dados, ao final de junho: (1) Capes-Catálogo de Teses e Dissertações; (2) Capes - Catálogo de Periódicos; (3) RepositóriUM UniMinho (Repositório institucional da Universidade do Minho – Portugal);(4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; (5) SciELO - *ScientificElectronic LibraryOnline*. Os descritores utilizados foram: “autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”.

Na base (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o primeiro levantamento utilizou as seguintes combinações: “autorregulação emocional” **or** “regulação emocional”**or** “emoções” **and** “ensino médio” **and** “educação física”. A ocorrência foi 40.470 resultados. A

partir daí, aplicou-se os seguintes critérios de refinamento: Mestrado e Doutorado; período - 2016 e 2017; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Ensino; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação. Como resultado, nenhum registro. Na base (2) Capes- Catálogo de Periódicos houve uma ocorrência, que não se aplica aos fins desta pesquisa, a respeito de um livro sobre humanização do parto, no período 2016/2017.

Na base (3) RepositóriUM: repositório institucional da Universidade do Minho, em Portugal, foram encontrados 716 resultados. A partir daí, utilizou-se os seguintes filtros adicionais: período 2019; Assunto: Escola. Como resultado, três capítulos de livro, sem qualquer relação com a temática (dois sobre *bullying* na escola e um sobre a importância da atividade lúdica na escola). Na base (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP, utilizou-se os seguintes critérios de refinamento: Acesso Aberto; Tipo de documento: artigo de periódico; ano: 2019. Não foram encontrados registros.

Ao utilizar os mesmos descritores na base (5) SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), não foram achados registros. Com isso, optou-se pelas seguintes modificações: dois descritores redigidos em inglês; redução no número de descritores; para fins de pesquisa na língua inglesa, houve a exclusão do descritor “ensino médio”. Quatro descritores em inglês foram selecionados: “*emotional self – regulation*” **or** “*emotion regulation*” **and** “*school*” **and** “*physical education*”. Não foram encontrados registros.

Na tentativa de ampliação do espectro, excluiu-se o descritor “*physical education*” devido aos resultados incipientes / nulos nos demais banco de dados. Na nova tentativa, os descritores foram: “*emotional self – regulation*” **or** “*emotion regulation*” **and** “*school*”. Foram encontrados 22 resultados. A partir daí, dois critérios de refinamento foram usados, com foco na necessidade de atualização acadêmica: (1) termo “artigo” no item “tipo de literatura”; (2) item “ano de publicação”, artigos de 2018, 2019 e 2020. A escolha deste recorte temporal teve como justificativa ampliar, com artigos mais recentes, a pesquisa nas bases anteriores, cujos resultados foram em 2016 e 2017. O resultado: oito artigos. Para fins deste presente estudo, levando-se em consideração os resultados de pesquisas nas bases anteriores e o não aparecimento de pesquisas que abordassem sobre a Educação Física Escolar dentro da temática proposta, aplicou-se o ajuste para dois critérios de exclusão: (1) publicações que não abordam

sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) ou/e (2) que não abordassem o contexto escolar.

Uma observação, comum às quatro fases de pesquisa em base de dados: caso aparecessem artigos em línguas que não o português, inglês e o espanhol, por uma questão de competência linguística, seriam um terceiro critério de exclusão. Ele não foi necessário. Como resultado, após os dois critérios de exclusão, quatro artigos foram retirados: um sobre avaliação de habilidades socioemocionais, com estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, no Uruguai (PANIZZA, 2020); um artigo em espanhol (PINNO MUÑOZ; FILIPPETTI, 2019) sobre a concepção de estudantes de 8-12 anos (chamados de “*ninõs*” e “*niñas*”, no título original, com a confirmação da faixa etária a partir da leitura do resumo); um artigo sobre autorregulação em contexto pré-escolar, pela visão dos educadores de infância (MOREIRA; SIMÃO, 2019); um artigo em espanhol (MARQUEZ-CERVANTES; GAETA-GONZALEZ, 2020) que tratava de estudantes na educação primária. Quatro artigos foram submetidos à análise de resumo, conforme quadro 2. A leitura, no caso de artigos em outras línguas, também teve o intuito de confirmar a relação entre série e faixa etária, pois ela pode sofrer alterações em relação ao Brasil e excluir de alguma forma o público do presente trabalho.

Quadro 02 - Artigos selecionados SciELO, autoria e título

| AUTORIA | TÍTULO |
|------------------------------------|---|
| CAMPOS <i>et al.</i> (2020) | “Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico” |
| CUNHA <i>et al.</i> (2020) | “O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes” |
| COSTA; FLEITH (2019) | “ <i>Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: a systematic review of literature</i> ” |
| DEL VALLE; BETÉGON; IRURTIA (2018) | “ <i>Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles</i> ” |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

O artigo de Campos (2020) foi um estudo de intervenção com estudantes, divididos em duas faixas etárias: 9-11 anos e 12-15 anos, em sua maioria do 8º ano. O objetivo foi avaliar a eficácia de um programa de educação socioemocional na diferenciação e identificação de emoções em alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e analisar a influência das variáveis

sociodemográficas. Não foi específico em Educação Física Escolar e não abordou o Ensino Médio, portanto foi desconsiderado para este estudo.

O artigo de Cunha *et al.* (2020) objetivou analisar as percepções de 32 estudantes adolescentes acerca dos aspectos que facilitam e dificultam a aprendizagem, em escolas privadas do Norte de Portugal. O público-alvo foi o 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Pela faixa etária, o artigo foi desconsiderado.

O artigo de Costa; Fleith (2019) examinou a produção científica acerca da predição do desempenho acadêmico por variáveis cognitivas e socioemocionais por meio de revisão sistemática da literatura. Envolveu artigos empíricos, nas bases de dados SciELO, Pepsic e Portal de Periódicos CAPES, de 2008 a 2018. Pelos dois critérios de exclusão adotados nesta etapa, o artigo foi desconsiderado.

Por último, o artigo de Del Valle; Betégon; Iruña (2018) avaliou os efeitos do uso de estratégias cognitivas de regulação emocional sobre a ansiedade em 266 estudantes de nível secundário. Para isso, aplicou uma adaptação em castelhano de CER- Q (Questionário de Regulação Emocional e Cognitiva / *Cuestionario de Regulación Emocional y Cognitiva*) e adaptação espanhola do STAI (*Cuestionario de ansiedad estado-rasgo - State Trait Anxiety Inventory*), com modelo de regressão linear múltiplo. A ansiedade foi a variável dependente e a frequência do uso das estratégias de regulação emocional foram as variáveis independentes, junto com o gênero.

O modelo encontrou 46,3% da variação no nível de ansiedade, e as variáveis preditivas foram autculpa, reinterpretação positiva, catastrofização, ruminação e gênero. O estudo apontou que o uso de estratégias adaptativas de regulação emocional promove menores níveis de ansiedade. Em contrapartida, estratégias desadaptativas resultam em maiores níveis de ansiedade. Este artigo atendeu aos dois critérios de inclusão na tentativa de ampliar o espectro de resultados e foi selecionado. Na base (6) *Google Acadêmico*, com os mesmos cinco descritores "autorregulação emocional", "regulação emocional", "emoções", "ensino médio", "educação física" e seleção do período (2016-2020), houve 10 resultados.

Ao aplicar os dois critérios de exclusão (1) publicações que não abordam sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) e/ou (2) que não abordassem o contexto

escolar, um artigo foi selecionado, com o título “Educação Emocional na Escola: uma proposta possível” (MENDES, 2016). A publicação, identificada como tese de doutorado, foi submetida à leitura de resumo, para confirmação da faixa etária. Com isso, verificou-se que o público-alvo eram estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, razão pelo qual também foi descartada.

FASE 2- 2ª Pesquisa Base de Dados, realizada em julho do ano de 2020.

Com o objetivo de maior rigor na padronização da pesquisa, a fase 2, realizada no mês de julho de 2020, contou com os seguintes ajustes:

- Ampliação do recorte temporal para últimos dez anos;
- Exclusão da pesquisa na base (6) *Google Acadêmico*;
- Pesquisa em cinco bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2) CAPES - Catálogo de Periódicos; (3) RepositórioUM UniMinho (Repositório Institucional da Universidade do Minho – Portugal); (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP; (5) SciELO;
- Manutenção dos cinco descritores “autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”;
- Manutenção dos dois critérios de exclusão: (1) publicações que não abordam sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) ou/e (2) que não abordassem o contexto escolar.

Na base (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, além dos cinco descritores acima (“autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”) aplicou-se os seguintes critérios de refinamento: período de 2009 até 2019 (a base não mostrou resultados do ano de 2020); Mestrado e Doutorado; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Área de Avaliação: Ensino; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação. Como resultado, foram 12.144 ocorrências, o que inviabilizou a verificação.

Na base (2) CAPES- Catálogo de Periódicos, com a utilização dos mesmos cinco descritores (“autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”,

"Educação Física"), o resultado foi de 0 (zero) ocorrências, sem delimitação de período (ou seja, em todos os anos).

Na base (3) RepositóriUM: repositório institucional da Universidade do Minho, em Portugal, utilizou-se os cinco descritores (“autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”) e os seguintes critérios de refinamento: sem aspas e sem *or, and*; Assunto: Educação; Data de Publicação: 2010-2020 (período já aparece pronto no resultado das pesquisas). Como resultado, o total foi de 13.964 ocorrências. Com a inclusão de mais dois filtros: Ensino e Escola, mantendo-se o período 2010-2020, o resultado reduziu para 3 (três), sendo que nenhum deles estava relacionado com a temática. Com isso, foram excluídos.

Na base (4) Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP, utilizou-se cinco descritores (“autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”) na seguinte combinação: “autorregulação emocional **ou** “regulação emocional” **ou** “emoções” e “Ensino Médio” e “Educação Física” e os seguintes critérios de refinamento: Acesso Aberto; Tipo de documento resumo ou *abstract*; Assunto: Educação; Educação Física; artigo de periódico; período 2010-2019. O resultado foi de quatro ocorrências, nenhuma relacionada à temática, portanto, foram excluídos.

Na base (5) SciELO (*Scientific Electronic Library Online*), foram usados cinco descritores (“autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”) sem sinal de aspas, sinal de adição e sem *or* e *and*; critérios de refinamento: Periódicos, Periódicos de Educação e Pesquisa; Citáveis; Tipo de literatura: Artigos; Área Temática: Educação e Pesquisa Nacional; Áreas Temáticas: Ciências Humanas, Idioma: Português, inglês e espanhol e Coleção: Brasil, período: 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 (com marcação de anos consecutivos, a partir do que foi apresentado pelo site. Outras sugestões eram com anos aleatórios e anteriores a 2010. O resultado foi de 15 (quinze) ocorrências. Após a aplicação dos critérios de exclusão foi constatado que nenhuma produção estava relacionada à temática. Abaixo, tabela 1 expressa o resultado da pesquisa em bases de dados. A base (6) Google Acadêmico, foi excluída, pois não fez parte das duas fases da pesquisa. Abaixo, a tabela 1 expressa o resultado da pesquisa em base de dados.

Tabela 1- Resultados Base de Dados, após Filtros e Critérios de Exclusão

| Base de Dados | 1ª Pesquisa Período e Resultado | 2ª Pesquisa Período e Resultado |
|---|--|--|
| CAPES- Catálogo de Teses e Dissertações | 2016/2017 0 | 2009-2019 0 |
| CAPES- Periódicos | 2016/2017 0 | Todos os anos 0 |
| RepositóriUM- Uniminho | 2019 0 | 2010-2020 0 |
| Repositório UNICAMP | 2019 0 | 2010-2019 0 |
| SciELO* | 2018/2019/2020 0 | 2015-2019 0 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

*SciELO- possibilidade de anos consecutivos disponibilizados pela base.

Na fase 3, descrita abaixo, realizou-se a pesquisa em pares. O levantamento foi feito com a colaboração de outro membro do Grupo de Pesquisa sobre a TSC que atua como docente de Educação Física Escolar. Na pesquisa por pares, outra pessoa realiza a pesquisa em base de dados, com os mesmos procedimentos e parâmetros, com o objetivo de aumentar a confiabilidade a respeito dos resultados alcançados pela pesquisadora nas pesquisas anteriores. A fase 3 foi realizada na segunda quinzena do mês de julho de 2020.

FASE 3- 3ª Pesquisa em base de dados, realizada na segunda quinzena de julho do ano de 2020.

- Recorte temporal: últimos dez anos, a depender da disponibilidade de cada base;
- Pesquisa em três bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; (2) Capes - Catálogo de Periódicos; (3) SciELO (*Scientific Electronic Library Online*);
- Manutenção dos cinco descritores nas três bases, como primeira combinação (C1): “autorregulação emocional”, “regulação emocional”, “emoções”, “Ensino Médio”, “Educação Física”;
- Total de sete combinações entre os descritores;

- Tradução de três descritores do português para a língua inglesa: “*emotionalsself-education*”, “*physical education*” e “*school*”;
- Manutenção dos critérios gerais: (1) considerar somente pesquisas de acesso aberto e *download* gratuito; exclusão de artigos em línguas diferentes do português, inglês e espanhol;
- Manutenção dos três critérios de exclusão: (1) publicações que não abordam sobre adolescentes e jovens (público do Ensino Médio) ou/e (2) que não abordassem o contexto escolar; (3) que não abordassem a Educação Física no contexto escolar.

Os seguintes filtros foram usados em cada base: na base (1) Mestrado; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área do Conhecimento: Educação; Ensino e Aprendizagem (área 224- sem disponibilidade para a procura que permitisse apenas a utilização do termo único Ensino); Área Avaliação: Educação e Programa: Educação. A base (1) só disponibilizou o período 2013-2019, pois não existiam antes deste período. Na base (2) não foi possível aplicar filtro. Na base (3) Tipo de publicação: Periódicos; Área temática: Ciências Humanas; Educação e Pesquisa Educação. A tabela 2 demonstra as combinações de descritores e os resultados:

Tabela 2: Combinação de descritores e resultados da fase (3) em base de dados

| DESCRITORES, COMBINAÇÕES (C) E CONECTIVOS | BASE (1) | BASE (2) | BASE (3) |
|--|-----------------|-----------------|--|
| (C1) “Autorregulação emocional” or “Regulação emocional” or “Emoções” + “Ensino médio” + “Educação Física” | 9094 | ZERO | ZERO |
| (C2) “Autorregulação emocional” ou “Regulação emocional” ou “Emoções” + “Ensino médio” + “Educação Física | 9108 | ZERO | ZERO |
| (C3) “Autorregulação emocional” ou “Regulação emocional” ou “Emoções” and “Ensino médio” and “Educação Física” | 9346 | ZERO | ZERO |
| (C4) “Autorregulação emocional” or “Regulação emocional” or “Emoções” and “Ensino médio” and “Educação Física” | 9339 | ZERO | ZERO |
| (C5) “Emotional self-education” and “physical education” and “school” | ----- | ----- | ZERO |
| (C6) “Ensino médio” “emoções” | ----- | ----- | 7 (um resultado sobre emoções de estudantes do ensino médio na Venezuela) |
| (C7) “Emoções” “Educação Física” | ----- | ----- | 7 (nenhum relacionado com a pesquisa) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Na base (3) SciELO, combinação **C6** (ver na tabela 2), o artigo intitulado “*Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior*”, de Segura-Martin; Cacheiro-González; Domínguez-Garrido (2015), foi selecionado para leitura de resumo. O artigo objetiva o diagnóstico das habilidades emocionais dos estudantes de bacharelado e formação técnica superior e determina as relações entre habilidades emocionais e efeito de gênero, idade e contexto geográfico nessas mesmas habilidades. O público-alvo foram 441 estudantes com idades entre 15 e 25 anos, do Ensino Médio e primeiro semestres de formação técnica superior. Pelo atendimento aos critérios de inclusão e pela não delimitação de qual área de ensino estava atrelada, o artigo passou, em seguida, para a etapa de leitura integral. Após a leitura do artigo, porém, verificou-se que a pesquisa não estava relacionada com a Educação Física Escolar, e foi descartado nesta fase.

FASE 4- 4ª Pesquisa em base de dados, realizada na primeira quinzena de agosto do ano de 2020

A fase 4 objetivou a busca por aproximações à temática da ARE, Educação Física Escolar e Ensino Médio e ampliar o espectro de busca na temática da ARE. Foram utilizados os seguintes critérios:

- Recorte temporal: últimos dez anos (2009-2019 nas bases 1 e 2 e 2010-2020, caso da base 3);
- Pesquisa em três bases de dados: (1) Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES; (2); (2) CAPES - Catálogo de Periódicos; (3) SciELO;
- Quatro descritores: “autorregulação”, “emoções”, “adolescentes”, “teoria social cognitiva” e seus correspondentes em inglês: “*self-regulation*”, “*emotions*”, “*teenagers*”, “*social cognitive theory*”;
- Proceder com a leitura dos primeiros 500 (quinhentos) títulos, em caso de resultados após refinamento que excedessem este número;
- Critérios de inclusão: publicações que propiciem aproximações entre a autorregulação emocional, contexto escolar e o Ensino Médio; aproximações entre a autorregulação emocional; abordem a Teoria Social Cognitiva; abordem o público de adolescentes e jovens; refiram-se ao ambiente escolar.

Os seguintes filtros foram utilizados: na base (1) Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, tipo: mestrado; Grande Área do Conhecimento: Ciências Humanas; Área de Avaliação: Educação; Área de Concentração: Educação; Nome do Programa: Educação. Na base (2) (Periódicos da Capes): Qualquer (título, autor, assunto); Data de publicação: últimos 10 anos; Qualquer idioma; Tipo de material: artigos; somente periódicos revisados por pares.

Na base (3) SciELO, tipo: periódicos; Periódicos- colocação do termo ‘contém’; Assunto: Ciências Humanas; Tipo de literatura: artigo e artigo de revisão; Fontes: citáveis; Recorte temporal: 2010-2020; Coleções: todos; Periódicos: todos; Idiomas: Todos. Na base (1), com utilização dos quatro descritores e sinal de adição (“autorregulação” + “emoções” +

“adolescentes” + “teoria social cognitiva”), houve 295734 resultados. Após os filtros, o resultado reduziu para 4343 ocorrências. Procedendo com a leitura dos primeiros 500 títulos, chegou-se a quatro resultados: Silva (2016); Ferreira (2018); Crestani (2015); Felicori (2017). Estes foram selecionados para a etapa de leitura de resumo. Após a leitura de resumos, Silva (2016) foi descartada, pois a amostra variava de 8 a 13 anos, do 3º ao 7º ano do Ensino Fundamental, o que não entrava no critério de inclusão desta pesquisa (Ensino Médio / adolescentes e jovens). Com isso, três resultados foram considerados para a etapa de leitura integral da publicação.

Na base (2) utilizaram-se as seguintes combinações e sinais: com a combinação (1) “*self-regulation and emotions and teenagers and social cognitive theory*”, obteve-se zero resultados. Na combinação (2) “*self-regulation or emotions or teenagers or social cognitive theory*”, obteve-se zero resultados. Na combinação (3) “*self-regulation emotions teenagers social cognitive theory*”, obteve-se 24 (vinte e quatro) resultados em inglês. Após a leitura dos 24 títulos, obteve-se zero como resultado.

Na base (3), na combinação (1) “autorregulação” + “emoções” + “adolescentes” + “teoria social cognitiva” obteve-se zero como resultado; na combinação (2) “*self-regulation and emotions and teenagers and social cognitive theory*”, obteve-se zero como resultado; na combinação (3) “autorregulação” or “emoções” or “adolescentes” or “teoria social cognitiva”, obteve-se 113 resultados, com o acréscimo do filtro logo no início. Passou-se em seguida à leitura dos títulos. Após a leitura dos 113 títulos, duas publicações foram selecionadas para etapa de leitura de resumo: Azzi *et al.* (2019) e Dantas; Azzi (2018), de acordo com os critérios de inclusão. Essas duas publicações também foram as mesmas consideradas para a etapa de leitura integral.

Organização e procedimentos

Na etapa de organização e procedimentos, por meio de leitura completa das 11 (onze) publicações, sendo sete artigos científicos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, objetivou-se:

- Retomar as pesquisas em base de dados das fases 1,2, 3 e 4 e visitar publicações, inclusive aquelas descartadas em critérios anteriores de exclusão, para leitura completa

das mesmas, com intuito de verificar aproximações na literatura e proceder com discussões;

- Discutir aspectos nas publicações que possibilitem aproximações e contribuições para a temática da presente pesquisa.

Para isso, houve a organização das 11(onze) publicações, das quatro fases da pesquisa em base de dados, após a leitura integral, em duas categorias:

- **CATEGORIA 1 – articulação com autorregulação emocional - contribuição direta em potencial:** Publicações que implicam em aspectos possivelmente correlacionados à autorregulação emocional, adolescentes e Ensino Médio, como motivação acadêmica, desempenho acadêmico, emoções, inteligência emocional, ansiedade, cujos termos ocorrem no título e/ou são discutidos ao longo do trabalho.
- **CATEGORIA 2 – articulação com TSC- contribuição implícita em potencial:** Publicações que abordem o Ensino Médio ou segmento imediatamente próximo (9º ano do Ensino Fundamental) ou faixa etária próxima (15 aos 19 anos) e a transição para Ensino Superior, desafios do cotidiano escolar e entrada no mercado de trabalho, dentro de outros construtos da Teoria Social Cognitiva, como as crenças de autoeficácia, discutidos ao longo do trabalho. Acredita-se que estes aspectos podem influenciar a autorregulação emocional, dentro do contexto escolar.

A organização em categorias visou uma aproximação mais sistemática das publicações selecionadas, levando-se em consideração a extensa literatura da Teoria Social Cognitiva e a limitação em termos de discussão detalhada de cada um, o que extrapolaria os limites da presente pesquisa.

A discussão a seguir oferecerá aproximações entre publicações das duas categorias sugeridas e comentários, sem a perda de foco no fornecimento de subsídios para a temática da autorregulação emocional. Os quadros 3 e 4 apresentam os títulos selecionados a partir das quatro fases da pesquisa em base de dados, divididos por tipo de publicação. O quadro 3 apresenta os artigos e o quadro 4 apresenta as dissertações e tese de doutorado.

Quadro 3: Títulos selecionados para leitura integral e discussão – Artigos

| TIPO DE PUBLICAÇÃO, AUTOR, TÍTULO, LINK, ANO | FASE BASE DE DADOS | CATEGORIA |
|---|--------------------|-----------|
| ARTIGO: Campos <i>et al.</i> , (2020) “Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico” https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020ao0049 | FASE 1 | 2 |
| ARTIGO: Azzi <i>et al.</i> , 2019 “Citações de Obras de Bandura em Artigos de Periódicos de Psicologia Brasileiros: Uma Análise Preliminar” http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003187551 | FASE 4 | 2 |
| ARTIGO: Cunha <i>et al.</i> , (2020) “O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes” https://doi.org/10.4025/psicolestud.v25i0.46414 | FASE 1 | 2 |
| ARTIGO: Costa; Fleith (2019) “Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: a systematic review of literature” https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11 | FASE 1 | 2 |
| ARTIGO: Del Valle; Betégón; Irurtia (2018) “Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles” http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7 | FASE 1 | 1 |
| ARTIGO: Dantas; Azzi (2018) “Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira” https://doi.org/10.9788/tp2018.2-08pt | FASE 4 | 2 |
| ARTIGO: Segura-Martín; Cacheiro-González; Domínguez-Garrido (2015) “Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior” http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.1 | FASE 3 | 1 |

Fonte:Elaborado pela autora, 2020.

Quadro 4: Títulos selecionados para leitura integral e discussão – Dissertação De Mestrado e Tese De Doutorado

| TIPO DE PUBLICAÇÃO, AUTOR, TÍTULO, LINK, ANO | FASE BASE DE DADOS | CATEGORIA |
|--|--------------------|-----------|
| DISSERTAÇÃO DE Mestrado: Ferreira (2018) “As estratégias de regulação motivacional de alunos do ensino médio” http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335076 | FASE 4 | 2 |
| DISSERTAÇÃO DE Mestrado: Felicori (2017) “Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional: relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio” http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332425?mode=full | FASE 4 | 1 |
| DISSERTAÇÃO Mestrado: Crestani (2015) “Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico” http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes/17.pdf | FASE 4 | 1 |
| TESE DE DOUTORADO: Mendes (2016) “Educação Emocional na Escola: uma proposta possível” http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6601 | FASE 1 | 2 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Discussão das publicações selecionadas

O primeiro artigo, de Costa e Fleith (2019), foi classificado como revisão sistemática de literatura. Examinou a produção científica sobre predição do desempenho acadêmico por variáveis cognitivas e socioemocionais de 26 (vinte e seis) artigos (que atenderam aos critérios de inclusão pré-estabelecidos), nas bases de dados Pepsic e Portal de Periódicos da CAPES, com recorte temporal de 2008 a 2018. O estudo concluiu a multideterminação do desempenho acadêmico, com influências de variáveis cognitivas e socioemocionais. O artigo de Del Valle, Betégon e Iurria (2018) inicia com uma contextualização sobre a realidade dos adolescentes espanhóis. Segundo os autores, os adolescentes estão submetidos a grandes pressões acadêmicas e decisões vitais em tenra idade, quando encerram, por volta dos 15 anos de idade, a educação secundária obrigatória (*educación secundaria obligatoria-ESO*, com 4 anos). A decisão a que o artigo se refere é optar entre o avanço para a universidade, por meio do *bachillerato* (bacharelado ou Ensino Médio, dos 16-18 anos, que corresponde às duas últimas séries do Ensino Médio brasileiro) ou eleger uma formação profissional. Essa necessidade de adaptação a novas demandas pode desencadear alterações, como os transtornos de ansiedade.

O artigo de Del Valle, Betégon e Iurria (2018) explica que todos os participantes pertenciam às chamadas *escuelas concertadas* que são, em linhas gerais, escolas privadas subsidiadas financeiramente pelo governo e que apresentam valores mais acessíveis, em

comparação com as escolas particulares. Por fim, apresenta como sugestão a realização de mais pesquisas, com participantes de classes socioeconômicas distintas, para análises com estas variáveis. Para isso, o estudo menciona a aplicação de uma adaptação em castelhano de CER-Q (*Cuestionario de Regulación Emocional y Cognitiva*) e adaptação espanhola do STAI (*Cuestionario de ansiedad estado-rasgo - State Trait Anxiety Inventory*), com 36 (trinta e seis) e 40 (quarenta) itens, respectivamente.

O CER-Q, segundo o artigo de Del Valle, Betégon e Irurtia (2018), é uma escala auto-administrada que visa representar afirmações sobre pensamentos que surgem frente a ocorrências negativas e dão lugar a nove escalas correspondentes, compostas de quatro itens cada: culpar os outros, autculpa, aceitação, ruminação, catastrofização, colocar em perspectiva, reinterpretação positiva, foco em planos e direcionamento positivo. O STAI visa avaliar a ansiedade como condição transitória ou como traço estável. O artigo de Del Valle, Betégon e Irurtia (2018) objetivou a avaliação do efeito do uso de estratégias cognitivas de regulação emocional sobre a ansiedade. O estudo é classificado como explicativo, com desenho transversal não experimental.

A análise dos dados quantitativos foi por meio de estatística descritiva. A amostra, por conveniência e não probabilística foi composta por 266 (duzentos e sessenta e seis) estudantes de nível secundário, de 15 a 18 anos, da cidade de Valladolid, Espanha, do quarto ano de escolaridade secundária obrigatória e primeiro ano do bacharelado. A amostra foi composta por 50,4% do sexo feminino ($n = 134$) e 49,6% do sexo masculino ($n = 132$). As escolas estavam estabelecidas em zonas urbanas e, segundo os diretores das instituições, os estudantes são de nível socioeconômico relatado como médio a médio-alto (DEL VALLE; BETÉGON; IRURTIA, 2018).

O artigo de Del Valle; Betégon; Irurtia (2018) utilizou nove estratégias cognitivas de regulação emocional e fez uso dos autores Garnefski; Kraaij (2007). Percebemos a necessidade de recorrer ao artigo desses autores para citar de forma direta as nove estratégias cognitivas de regulação emocional distribuídas no CER-Q, com bases teóricas e empíricas. O interesse também surgiu pelo potencial da publicação em explicitar estratégias de regulação emocional, cuja contribuição potencial é elevada. Portanto, de acordo com Garnefski; Kraaij (2007), as nove estratégias cognitivas de regulação emocional são: culpar outros (*other-blame, culpar a otros*); autculpa (*self-blame, autculparse*); ruminação (*ruminacion or focus on*

thought), catastrofização (*catastrophizing, catastrofización*), colocar em perspectiva (*putting into perspective, poner en perspectiva*); reavaliação positiva (*positive reappraisal, reinterpretación positiva*); focalização nos planos ou concentração no planejamento (*refocus on planning, focalización en los planes*); refocagem positiva (*positive refocusing, focalización positiva*) e aceitação (*acceptance, aceptación*). Essas nove estratégias serão apresentadas na seção sobre autorregulação emocional desta presente pesquisa. Esclarecemos, porém, que o foco da presente pesquisa será nas estratégias adaptativas para as aulas de EFE. Mencionaremos as estratégias desadaptativas a título de conhecimento.

Del Valle; Betégon; Irurtia (2018) utilizaram o modelo de regressão linear múltiplo, no qual a ansiedade foi a variável dependente e a frequência do uso das estratégias de regulação emocional foram as variáveis independentes, junto com o gênero. O modelo encontrou 46,3% da variação no nível de ansiedade, e as variáveis preditivas foram autculpa (estratégia desadaptativa de culpar a si mesmo pelo evento), reinterpretação positiva (pensamentos que dão um novo significado ao evento, como interpretar como uma nova oportunidade de crescimento profissional), catastrofização (exacerbar a negatividade do evento), ruminação e gênero. O estudo de Del Valle; Betégon; Irurtia (2018) apontou que o uso de estratégias adaptativas de regulação emocional promove menores níveis de ansiedade. Em contrapartida, estratégias desadaptativas resultam em maiores níveis de ansiedade. A ansiedade, segundo os autores, parece possuir relação, em maior medida, com a frequência de uso de estratégias desadaptativas do que com o uso frequente de estratégias adaptativas.

Por sua vez, o artigo de Campos *et al.* (2020) foi um estudo de intervenção com amostra por conveniência de 101 (cento e um) estudantes divididos em duas faixas etárias: 9-11 anos e 12-15 anos, em sua maioria do 8º ano, de um agrupamento escolar público da região. O estudo de Campos *et al.* (2020) foi desenvolvido no âmbito de um projeto de saúde mental na Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viseu, em Portugal e as intervenções foram aplicadas por uma psicóloga da equipe. O objetivo de Campos *et al.* (2020) foi avaliar a eficácia de um programa de educação socioemocional na diferenciação e identificação de emoções, em alunos do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e analisar a influência das variáveis sociodemográficas.

O programa fez uso de um inventário de auto-relato para identificar emoções e sentimentos, além de um programa de educação socioemocional. Para fins da presente pesquisa,

iremos nos ater às correlações com a faixa etária dos 12-15 anos e questões do referencial teórico. O artigo comenta que as emoções são como meios naturais de avaliação do que rodeia cada pessoa e reações que visam adaptação a esse ambiente (CAMPOS *et al.*,2020). A leitura integral do artigo não forneceu contribuições efetivas para esta pesquisa. Com isso, apesar do título incluir os termos “emoções” e “ensino básico”, ele foi classificado como CATEGORIA 2.

O artigo de Dantas, Azzi (2018), classificado como delineamento quase experimental, objetivou investigar os efeitos de uma intervenção, pautada na Teoria Social Cognitiva de Carreira e com intermediação do livro *O Futuro está Logo Ali, Elpídio - Entre nesta Conversa sobre Pensar o que Vem Adiante*, sobre planejamento e intervenção quanto a carreira/futuro acadêmico, em 166 (cento e sessenta e seis) estudantes do Ensino Médio de duas escolas públicas paulistas, que foram divididas em grupo experimental e grupo controle. Como o artigo não trata diretamente de ARE, foi desconsiderado após a leitura integral.

O próximo trabalho selecionado é de Crestani (2015). Em sua dissertação de mestrado, teve como amostra por conveniência 70 (setenta) estudantes de ambos os sexos, com idades entre 14 e 19 anos, do Ensino Integrado (médio e técnico) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Os participantes desta pesquisa responderam aos seguintes instrumentos: Escala de Avaliação da Motivação para a Aprendizagem (EMAPRE); Prova de Raciocínio Abstrato (RA); um dos cinco subtestes da Bateria de Provas de Raciocínio-BPR5 e o Teste de Percepção de Emoções Primárias (PEP), esta última de uso exclusivo por psicólogos. A metodologia da pesquisa foi classificada como quanti-qualitativa. A finalidade da dissertação de Crestani (2015) foi avaliar, respectivamente, o nível de motivação acadêmica dos participantes, a capacidade cognitiva e a percepção emocional deles, para contribuir na investigação de como estas variáveis podem interferir no desempenho acadêmico. Crestani (2015) identificou-se como orientadora educacional e inicia sua dissertação com a seguinte observação, transcrita abaixo:

Dialogando com os alunos, o que fica claro é que os fatores emocionais estão diretamente ligados ao bem-estar e a aprendizagem. Constata-se que as dificuldades que os alunos apresentam, são atribuídas muitas vezes, a fatores emocionais tais como medo, ansiedade, dentre outros (CRESTANI, 2015, p.9).

A autora, portanto, menciona claramente a correlação entre fatores emocionais e a aprendizagem e destaca a emoção ansiedade. Convém esclarecer que a instituição citada por Crestani (2015) recebe estudantes do Ensino Médio de diversas regiões do Brasil. Muitos, segundo a autora, residem nos alojamentos, enquanto outros só veem suas famílias nos finais de semana/ feriados e/ou férias. A autora aponta a diversidade em termos de adolescentes, o que configura um ponto positivo em seu estudo. Em outro trecho da dissertação, a mesma autora aborda, a partir de sua experiência, a importância do estudante conhecer a si mesmo e exercer certa medida de controle sobre as próprias emoções. Segundo ela:

Se autoconhecer; ter objetivos a curto. e longo prazo; aprender a controlar suas emoções; elaborar metas a serem alcançadas; dedicar-se; ter persistência; conseguir expressar o que sente em relação às próprias dificuldades e manter uma rotina de estudos extraclasse, parecem ser fatores importantes para um bom desempenho escolar (CRESTANI, 2015, p.10)

Em outra publicação selecionada, a discussão inicial de Felicori (2017) aborda os aspectos mais amplos da regulação emocional, antes de atrelar ao foco de seu trabalho, que são as estratégias de aprendizagem para compreensão leitora. Felicori (2017) afirma que “ter a habilidade de identificar e estabelecer diferenças entre as emoções, compreender a sua função e avaliá-las são requisitos primordiais ao indivíduo, a fim de que alcance a regulação emocional” (FELICORI, 2017, p. 47). Ademais, a autora menciona que a regulação emocional auxilia o ser humano no controle de seus estados emocionais. Felicori (2017) objetivou, com base na Psicologia Cognitiva do Processamento da Informação, a avaliação de estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e estratégias de regulação emocional. A amostra foi composta por 108 estudantes da 1ª série do Ensino Médio Técnico, períodos diurnos e noturnos, com faixa etária entre 14 e 16 anos de idade.

Os dados da pesquisa de Felicori (2017) foram coletados por meio de duas escalas do tipo Likert. O tratamento de dados quantitativos utilizou estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelam que os estudantes pesquisados, em sua maior parte, usam estratégias de aprendizagem, são leitores autônomos e regulam estados emocionais de tristeza e raiva. Destacamos ainda a possibilidade, por meio do ensino de estratégias de autorregulação emocional, de acesso a um repertório inicial de estratégias para que o estudante conheça, reconheça, adapte e reformule de forma que atenda aos seus objetivos pessoais. Para tal, defende-se para a presente pesquisa que a mediação docente faz necessária, além do fornecimento de ferramentas e capacitações que fomentem este aprendizado. Felicori (2017),

em suas conclusões, destaca a escassez de estudos brasileiros no âmbito do Ensino Médio, que investiguem as variáveis tratadas em sua pesquisa. Outro destaque dado pela mesma autora é a tarefa, descrita pela expressão “árdua”, no entendimento de aproximar as discussões em estudos internacionais com a realidade brasileira.

O estudo de Ferreira (2018), de caráter descritivo e correlacional, usou um questionário de informações demográficas e escolares e da aplicação da Escala de Avaliação das Estratégias de Regulação Motivacional para o Ensino Médio. Os participantes foram 281 (duzentos e oitenta e um) estudantes do Ensino Médio (1^a a 3^a série), de uma escola pública e de uma Organização da Sociedade Civil (OSC), no município de Campinas, em São Paulo. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatística descritiva e inferencial. Os resultados revelam que os estudantes pesquisados utilizam estratégias de regulação motivacional. Por fim, constatamos com a leitura integral que Ferreira (2018), diferente de Crestani (2015), não aborda aspectos relacionados às questões emocionais e foi descartada.

Por sua vez, Azzi *et al.* (2019) realizaram um levantamento de consulta a 848 (oitocentos e quarenta e oito) exemplares de revistas científicas em lista de periódicos brasileiros no sistema PePSIC na BVS-PSI. Localizaram 28 (vinte e oito) periódicos da área da Psicologia, sendo 13 (treze) gerais e 15 (quinze) de diferentes áreas de aplicação, todos com o critério mínimo de dez números publicados, de 1981 a 2015. O objetivo de Azzi *et al.* (2019) foi descrever como é recebida a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, na historiografia da Psicologia brasileira. O artigo concluiu que, apesar do reconhecimento internacional e de sua ampla trajetória, as inserções em citações nos periódicos brasileiros não são expressivas. Como não trata da ARE, foi desconsiderado.

A próxima publicação é o artigo em espanhol de Segura-Martin; Cacheiro-González; Domínguez-Garrido (2015). O estudo objetiva o diagnóstico das habilidades emocionais dos estudantes de bacharelado e formação técnica superior de instituições educativas venezuelanas e determinar as relações entre habilidades emocionais, efeito de gênero, idade e contexto geográfico nestas mesmas habilidades. A amostra por conveniência foi composta por 441 (quatrocentos e quarenta e um) estudantes com idades entre 15 e 25 anos, pertencentes ao Ensino Médio e primeiros semestres de Formação Técnica Superior. O estudo foi caracterizado com metodologia exploratória, descritivo e correlacional e fez uso de questionários, entrevistas e observações. Um dos instrumentos de geração de dados foi descrito como um questionário de

emoções baseado em um modelo de Daniel Goleman, escala do tipo Likert de 5 pontos, com 30 (trinta) itens. O desenvolvimento da inteligência emocional, segundo os autores, é de vital importância para melhoria das bases da convivência escolar. Porém, o artigo não aborda estratégias de ARE e o referencial teórico da presente pesquisa, razão pela qual foi desconsiderada.

Com base nestas leituras, podemos sugerir convergência entre Segura-Martin; Cacheiro-González; Domínguez-Garrido (2015) e os demais autores citados ao longo desta discussão, como Crestani (2015) e Felicori (2017), no que se refere às influências recíprocas entre aspectos cognitivos e emocionais no desempenho acadêmico. Segura-Martin; Cacheiro-González; Domínguez-Garrido (2015) enfatizam que “o desenvolvimento intelectual e emocional e o rendimento acadêmico são interdependentes” (SEGURA-MARTIN; CACHEIRO-GONZÁLEZ; DOMÍNGUEZ-GARRIDO, 2015, p.12).

Em sua tese de doutorado, Mendes (2016) realizou pesquisa quantitativa que objetivou o desenvolvimento de dez oficinas, com um grupo experimental de 12 (doze) estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Porto Alegre, em comparação com um grupo controle (n=28). Os instrumentos de geração de dados de Mendes (2016) foram duas escalas de autorrelato, uma de Autoestima (AE) e outra de Afetos Positivos (AP) e Afetos Negativos (AN), onde os estudantes foram orientados a levar em conta o contexto escolar. Os resultados revelaram resultados positivos e demonstraram que intervenções de dimensão emocional, intencionalmente desenvolvidas, em ações organizadas no ambiente escolar, podem modificar níveis de Afetos Positivos, Afetos Negativos e Autoestima dos estudantes, o que pode levar a repercussões positivas na vida acadêmica e pessoal deles. A tese não trata de ARE e foi desconsiderada após a leitura integral.

O artigo de Cunha *et al.* (2020) analisou as percepções de uma amostra aleatória de 32 (trinta e dois) estudantes acerca dos aspectos que facilitam e dificultam a sua aprendizagem. Os participantes eram de cinco escolas privadas do Norte de Portugal, no 3º ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. A pesquisa foi classificada como qualitativa, com cinco grupos focais. A dimensão emocional no estudo de Cunha *et al.* (2020) aparece atrelada à relação professor-aluno, no comportamento e envolvimento dos estudantes durante as aulas, a depender também da matéria e das estratégias de ensino docente. Na dimensão das dificuldades de aprendizagem, os participantes colocaram

a influência do que foi categorizado no estudo como “preocupações familiares”, ou seja, questões aqui entendidas como extraescolares. O estudo de Cunha *et al.* (2020) demonstrou em sua conclusão a relevância das dimensões relacionais e emocionais para a aprendizagem. Porém, não tratou de ARE e foi desconsiderado após leitura integral.

Apontamentos após fases da pesquisa em base de dados e leitura das publicações

A análise e discussão das 11 (onze) produções selecionadas e divididas nas categorias 1 e 2, sendo sete artigos científicos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado, apontam o interesse nos estudos que investiguem sobre questões emocionais em diferentes contextos, incluindo o escolar e reforçam a lacuna de estudos que abordem sobre questões relacionadas ao ensino de estratégias autorregulatórias emocionais.

Os resultados da presente análise estão alinhados aos estudos de Silva, Garcia, Ramos (2021) em suas conclusões sobre o panorama das pesquisas nacionais e internacionais sobre autorregulação emocional na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC): “Sabe-se que os estudos com TCS no Brasil ainda estão em crescimento e, portanto, determinados construtos aplicados a contextos específicos ainda são incipientes” (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021, p. 27). Os mesmos autores sugerem a análise da autorregulação emocional em outros contextos, como a educação básica, tema de investigação desta presente pesquisa.

Por fim, os resultados da presente discussão sugerem maiores investigações sobre regulação emocional no contexto escolar. Outro ponto a ser destacado nas publicações analisadas é a concordância a respeito da influência recíproca entre aspectos cognitivos e emocionais no desempenho acadêmico. Apontamos este aspecto como uma necessidade emergente de que as questões socioemocionais sejam tratadas dentro da escola no mesmo patamar de importância dado à dimensão cognitiva.

Especificamente na área de Educação Física Escolar, os resultados sugerem necessidade de mais investigações que aliem esta área do conhecimento com os aspectos ligados à autorregulação emocional. Notamos lacuna de materiais didáticos organizados que auxiliem o docente no trabalho com a ARE e defendemos que estes materiais podem ser construídos e utilizados na prática pedagógica. Estes aspectos parecem apontar para o caráter inovador em uma pesquisa que se propõe a relacionar estratégias autorregulatórias no currículo de Educação Física Escolar.

A partir dos resultados das quatro fases de pesquisa em base de dados, podemos realizar os seguintes apontamentos: número incipiente e/ou nulo de pesquisas que relacionem “autorregulação emocional ou” “regulação emocional”, “Educação Física” e “Ensino Médio”; a necessidade de ampliação de espectro para pesquisas que propiciem aproximações e transposições com a temática proposta; a necessidade de sistematização do conhecimento para melhor auxiliar docentes que tenham interesse em trabalhar com a proposta da presente pesquisa em sua prática pedagógica. A próxima seção tratará do levantamento em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem.

4.3 Levantamento em matrizes curriculares: TSC e a formação inicial docente

Esta seção objetiva apresentar a análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem.

A resolução número 6, de 18 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2019) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. O artigo 6º estabelece como um dos conhecimentos da Etapa Comum de formação aos graduandos, antes de prosseguir para as formações específicas em licenciatura ou bacharelado, o conhecimento, inclusive, em seus aspectos psicológicos:

I - Conhecimentos biológicos, psicológicos e socioculturais do ser humano (a exemplo do fisiológico, biomecânico, anatômico-funcional, bioquímico, genético, psicológico, antropológico, histórico, social, cultural e outros), enfatizando a aplicação à Educação Física (BRASIL, 2018, sem paginação).

A Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2019) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. O artigo 2º (BRASIL, 2019, p.2) acena o aspecto emocional como uma das aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes.

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (BRASIL, 2019, p.2).

A carga horária dos cursos de licenciatura divide-se em três grupos: grupo I (800 horas- base comum); grupo II (1600 horas – conteúdos específicos das áreas) e grupo III (800 horas – prática pedagógica). O Grupo I compreende os conhecimentos pedagógicos, educacionais e científicos que fundamentam a educação, no qual a disciplina Psicologia da Educação faz parte. No inciso II do artigo 12, que trata da didática e seus fundamentos, lê-se: “(b) visão ampla do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida” (BRASIL, 2019, p.6).

Com base nestes aspectos legais, esta seção apresenta o levantamento, por meio da leitura em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem. A incidência destes termos nas ementas sugere que a Teoria Social Cognitiva e a ARE/RE integram a formação inicial docente.

A incidência realizou-se por meio de leitura das matrizes curriculares, de acesso público, em duas etapas: (1) leitura de títulos da disciplina nos quadros de horário ou matrizes curriculares e (2) a leitura da ementa da disciplina, conteúdos e /ou bibliografia, quando disponível, sem a necessidade de fornecimento de dados pessoais para acesso. Este levantamento realizou-se na primeira quinzena do mês de outubro de 2020. Os termos procurados foram: ‘TSC’, ‘Albert Bandura’, ‘autorregulação emocional’, ‘competências socioemocionais’ e/ou termos correlatos (como ‘banduriano’, ‘teoria social cognitiva’, ‘regulação das emoções’). As instituições localizam-se no estado do Rio de Janeiro e oferecem a modalidade presencial.

O levantamento envolveu nove instituições, sendo cinco públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e Universidade Federal Fluminense) e quatro privadas (Universidade Castelo Branco, Universidade Veiga de Almeida, Universidade Estácio de Sá, Universo). A busca teve por critério o cadastro ativo do curso de graduação junto ao Ministério da Educação, no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro (e-MEC).

O resultado das leituras das ementas demonstrou que, das nove instituições pesquisadas e após a leitura de cinco amostras de ementas da disciplina disponíveis para consulta, apenas uma menciona de forma explícita a Teoria Social Cognitiva. Na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a leitura explícita os termos ‘Albert Bandura’ e ‘Aprendizagem Social’, como demonstra o trecho da ementa a seguir:

Fatores sócio-históricos e estudo do desenvolvimento e da aprendizagem diversidade de concepções de homem. A psicologia da Educação nas sociedades capitalistas e a produção de conceitos: diferenças individuais, ideologia adaptacionista, natureza infantil, os "mitos" da aprendizagem. Aplicações educacionais de algumas teorias psicológicas: Freud e a Psicanálise Skinner e o Neo-Behaviorismo; Bandura e a Aprendizagem Social; Rogers e a abordagem fenomenológica; Piaget e a Epistemologia Genética; Vigotsky e o Sócio-interacionismo. Aspectos psicológicos da avaliação da aprendizagem. (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, sem paginação, [2020?])

A leitura bibliográfica da mesma disciplina, porém, não apresenta publicação em que os termos de inclusão sejam citados. Não houve acesso a informações sobre o conteúdo programático. A amostra, pela citação explícita, foi incluída.

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a leitura da ementa, conteúdo programático e bibliografia da disciplina ‘Psicologia da Aprendizagem’, no 4º período, não apresentou qualquer menção aos termos pesquisados, sendo, portanto, excluída ([2020?]).

A Universidade Castelo Branco apresenta a disciplina “Psicologia da Educação” no 1º período, sem acesso a ementa da disciplina ([2018?]). A Universidade Veiga de Almeida (2018) apresenta a disciplina “Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem” no 5º período, sem acesso disponível a ementa. O mesmo ocorre com a Universidade Estácio de Sá, em que aparece a disciplina ‘Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem’ no 2º período ([2020?]). Não apareceram nas matrizes curriculares outros títulos de disciplinas que abordem a psicologia ou os termos correlatos. As três amostras, portanto, foram excluídas.

A leitura da ementa da Universo ([2018?]), na disciplina Psicologia do Desenvolvimento (2º período), não apresentou os termos e foi excluída. Na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro ([2020?]), o documento intitulado “Ementas e Programas Analíticos”¹ menciona a disciplina intitulada “Psicologia e Educação: conexões e diálogos. A leitura da ementa não constava os termos para critérios de inclusão. Todavia, deixa mais explícita a possibilidade de

¹<http://cursos.ufrrj.br/grad/educacaofisica/ementas-e-programa-analitico/>

diferentes diálogos entre a Psicologia e a Educação, ao diferir do título mais comum “Psicologia da Educação”. Nos objetivos, esta possibilidade parece que é confirmada, conforme trecho a seguir:

1. Propiciar o diálogo entre Psicologia e Educação através das principais teorias psicológicas sobre o tema no intuito de favorecer a compreensão e análise dos fenômenos educacionais, assim como as implicações educacionais; 2. Exercitar o pensamento crítico e politicamente comprometido sobre o encontro entre Psicologia e Educação como unidade dinâmica e dialética e identificar os paradigmas teóricos/metodológicos em Psicologia aplicáveis à Educação; 3. Instrumentalizar o aluno em suas tomadas de decisão, leituras e escolhas educacionais para a construção permanente da práxis docente consciente e engajada; 4. Discutir sobre temas e pesquisas atuais no campo educativo em interseção com o avanço no campo psicológico (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, [2020?], p.69.)

O conteúdo programático, na unidade II, menciona “II – Questões psicológicas relacionadas aos fenômenos educacionais. Os aspectos afetivos e suas relações com o aprender 2.2 Relações Interpessoais e Saúde Mental na Escola” (UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO, [2020?]) Dentre as cinco ementas da disciplina nas diferentes instituições pesquisadas, esta foi a única a apresentar a expressão “saúde mental”. A bibliografia não apresentou os termos considerados como critério de inclusão.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (2016) a leitura do texto completo da ementa não apresentou os termos dos critérios de inclusão. A bibliografia e conteúdo programático são disponibilizados para livre consulta por meio do Projeto Pedagógico do Curso do Curso de Licenciatura em Educação Física² e não abordou os termos dos critérios de inclusão. Em um dos objetivos da disciplina, apresenta-se “Elaborar uma visão crítica das escolas de Psicologia;” sem menção explícita a TSC. A amostra, portanto, foi excluída.

Na matriz curricular da Universidade Federal Fluminense³, a disciplina “Psicologia da Educação aparece no 2º período, sem menção aos termos da TSC ([2018?]). No 4º período, aparece a disciplina “Psicologia Social, Corpo e Subjetividade”. Os conteúdos e objetivos do curso estão no documento “Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física” (UFF, 2018). Para a disciplina “Psicologia Social, Corpo e Subjetividade”, não foram

²<http://licenciaturas.centro.iff.edu.br/cursoslicenciatura/licenciatura-em-educacao-fisica/plano-pedagogico-do-curso/projeto-pedagogico-do-curso-de-licenciatura-em-ed-fisica/view>

³<https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff>

encontradas descrições de objetivos, bibliografia ou ementa. As duas amostras foram excluídas. O quadro 5 sintetiza os resultados deste levantamento.

Quadro 5: Levantamento em matrizes curriculares de Universidades

| Instituição | Título da Disciplina | Menção aos termos |
|--|---|---|
| Universidade Federal do Rio de Janeiro | Psicologia da Aprendizagem (4º período) | Não |
| Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro | Psicologia e Educação: Conexões e Diálogos (4º Período) | Não |
| Universidade do Estado do Rio de Janeiro | Psicologia da Educação (2º período) | Sim. Ementa. Albert Bandura e Aprendizagem Social |
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense | Psicologia da Educação (2º período) | Não |
| Universidade Federal Fluminense | Psicologia da Educação (2º período) e Psicologia Social, Corpo e Subjetividade (4º período) | Não Acesso não disponível |
| Universidade Castelo Branco | Psicologia da Educação (1º período) | Acesso não disponível |
| Universidade Veiga de Almeida | Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem (5º período) | Acesso não disponível |
| Universidade Estácio de Sá | Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (2º período) | Acesso não disponível |
| Universo | Psicologia do Desenvolvimento (2º período) | Não |

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

As limitações deste levantamento foram: (1) impossibilidade de conhecer de forma aprofundada e ampla as bibliografias recomendadas, para referendar possíveis menções à TSC; (2) ementas disponibilizadas apenas para estudantes regularmente inscritos e (3) amostra reduzida (sem acesso a quatro ementas).

Os dados apresentados relacionam-se com a discussão em base de dados, apresentada na presente pesquisa, onde mencionamos Azzi *et al.* (2019) em sua conclusão de que, apesar do reconhecimento internacional de Albert Bandura e de sua ampla trajetória, as inserções da Teoria Social Cognitiva em citações nos periódicos brasileiros não são expressivas

O levantamento sugere que a Teoria Social Cognitiva e a autorregulação emocional apresentam baixa incidência nos currículos da formação inicial em Licenciatura na Educação Física. Este dado reforça a necessidade de iniciativas de formação continuada nesta temática, como o curso de extensão proposto na presente pesquisa.

4.4 Adolescência, transformações e os desafios da contemporaneidade

Esta seção aborda a adolescência, com foco nas relações entre este período e a saúde do sujeito, nas questões comportamentais, sociais e de atenção à saúde por parte das políticas públicas e na escola. Estes aspectos também atentam para a ênfase a perspectiva interacionista da TSC.

A adolescência é o período compreendido entre 10 e 19 anos de idade. Possui três subgrupos: início da adolescência (10-12 anos); meio da adolescência (13-15 anos) e final da adolescência (16-19 anos) (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). A Organização Pan-Americana de Saúde (2018) utiliza a divisão “jovem adolescente” (10-14 anos) e “adolescente mais velho” (15-19 anos). Dentro da divisão 10 – 19 anos, portanto, o termo “adolescente” está dentro da categoria ‘tipos de pessoas jovens’ e possui intersecções com os períodos ‘criança’ (0-17 anos), ‘jovem’ (15-24 anos), ‘jovem adulto’ (18-24 anos) e ‘pessoa jovem’ (10-24 anos). O período da adolescência é considerado “uma das fases mais rápidas e formativas do desenvolvimento humano” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018, p.12), com influências para o resto de suas vidas. Investimentos na saúde dos adolescentes trazem benefícios em outras esferas.

A Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS, 2018) afirma que os investimentos em saúde do adolescente desencadeiam um dividendo tríplice de benefícios: nos adolescentes neste momento, em suas futuras vidas adultas e para a próxima geração. A saúde e bem-estar dos adolescentes “são mecanismos de mudança que impulsionam a criação de sociedades mais saudáveis e mais sustentáveis” (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018, p. 3).

Em aspectos globais, há o crescente sentimento de urgência de que algo necessita ser feito para dar uma resposta mais eficiente às necessidades dos adolescentes. A saúde é vista como uma questão multifatorial, onde a educação aparece como setor de particular importância

e um dos principais determinantes para a saúde e bem-estar dos adolescentes, pela influência em seu comportamento (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018).

Para todos os seres humanos, tanto a saúde mental quanto a física são elementos interdependentes, profundamente entrelaçados e resultam de uma complexa interação entre fatores sociais, psicológicos e biológicos. Por exemplo, estados afetivos depressivos e angustiados fomentam uma sucessão de mudanças no funcionamento imunológico e endócrino, o que promove, por sua vez, maior susceptibilidade a uma série de doenças físicas (OMS, 2002). Segundo a OMS “Num modelo de saúde integrado e baseado na evidência, a saúde mental (incluindo as emoções e os padrões de pensamento) emerge como determinante-chave da saúde geral” (OMS, 2002, p. 38).

O desenvolvimento do adolescente em seus aspectos físico, sexual, cognitivo, social, emocional, demanda especial atenção dos programas, políticas e planos nacionais de desenvolvimento. A fase da adolescência também possui como associação a consolidação ou início de comportamentos de risco (como o consumo de drogas e álcool). É considerada uma fase repleta de possibilidades desestabilizadoras e associada ao imediatismo, ou seja, onde tudo precisa de rapidez e nada pode esperar (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018; FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010). É considerado um período bastante suscetível ao estresse (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010).

Na dimensão social, espera-se que o adolescente represente papéis aceitos socialmente e se adeque a normas e padrões de comportamento de maneira massiva (MÜHLEN *et al.* 2013). Portanto, é o início de novos desafios, onde eles devem administrar, de forma simultânea, profundas transições sociais, biológicas e, em particular, transições educacionais difíceis, como a mudança para escolas de nível médio (BANDURA, 2006).

No período em que os adolescentes atravessam mudanças próprias da idade, também se deparam com escolhas importantes, como: expectativas quanto ao futuro, alcançar o sucesso na seleção para ingresso a universidade e escolha profissional. É uma fase sujeita à pressão social, vulnerabilidade emocional e escassa experiência no enfrentamento de situações interpretadas como ameaçadoras (CAMARGO, 2019).

A fase da adolescência, portanto, requer o apoio para que eles enfrentem situações que podem ser avaliadas como ameaçadoras, no sentido de um fortalecimento emocional, cujos impactos positivos incluem o desempenho escolar e a qualidade de vida (CAMARGO, 2019).

De acordo com a OMS, sentimentos, pensamentos e comportamentos exercem substancial impacto na saúde física (OMS, 2002). Esse aspecto pode sugerir um olhar mais atento às questões emocionais no ambiente escolar. Em âmbito organizacional, as escolas desempenham papel crucial na proteção e promoção da saúde dos adolescentes. A expansão mundial do ensino primário e secundário levou estes adolescentes a passar mais tempo de educação e treinamento na escola (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018) e, portanto, é considerado um espaço de construção de bem-estar psicológico, subjetivo e de estratégias de enfrentamento (MÜHLEN *et al.*, 2013). Estudar emoções é, portanto, um componente fundamental para a compreensão das implicações possíveis nos seres humanos e em seus desempenhos acadêmicos (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021).

4.5 O final do Ensino Médio, Enem e as formas de acesso ao Ensino Superior

O final da adolescência é um período de importantes escolhas, onde eles começam a considerar de forma mais efetiva o que fazer com suas vidas do ponto de vista ocupacional, enquanto um dos papéis da vida adulta que atinge todas as dimensões de vida do adolescente. Esta assunção de papéis, segundo Bandura (2006) pressupõe o domínio de hábitos e novas habilidades em uma sociedade que não propicia muitos papéis preparatórios para eles.

A 3ª série do Ensino Médio pressupõe, de acordo com Fagundes, Aquino, Paula (2010): surgimento de ansiedade, conflitos, estresse e elaboração de lutos, pela escolha precoce por uma profissão em detrimento da outra, o que aparenta ser algo definitivo. Os autores afirmam que, dentro da escola, o momento de avaliação, sem dúvidas, também é vivenciado pelos estudantes com uma carga extrema de cobranças e tensões. Outra situação estressante é o momento pré-vestibular.

Nesse momento, os estudantes da 3ª série do Ensino Médio se defrontarão com adaptações a muitas angústias, tensões e cobranças, na transição entre o Ensino Médio e o Ensino Superior, que não vivenciaram em fases passadas. Dentre estes desafios, está o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

No Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) objetiva avaliar o desempenho escolar ao final da Educação Básica e colaborar para o acesso dos estudantes à educação superior desde 1998. O Enem é organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação (MEC), de acordo com informações disponíveis no site do INEP (BRASIL, 2020).

O ENEM está atrelado a outras iniciativas governamentais, como: Sistema de Seleção Unificada (Sisu - instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Enem), Programa Universidade para Todos (ProUni - oferece bolsas de estudo, integrais e parciais, de 50%, em instituições particulares de educação superior), convênios com instituições em Portugal e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2020).

Destacaremos alguns dados históricos do Enem, que indicam a abrangência e acessibilidade a uma maior parcela da população, em especial de condições socioeconômicas menos favorecidas. Dados de 2005, por exemplo, apontaram que o ProUni aumentou consideravelmente o número de participantes com objetivo de ingresso no Ensino Superior, representando 67% do número total de inscritos (total de 3.004.491- três milhões quatro mil quatrocentos e noventa e um) (BRASIL, 2020). Em 2006, pela primeira vez, mais da metade dos participantes (53,7%) declararam renda familiar de até dois salários-mínimos. Em 2012, participantes que integravam famílias com renda de até meio salário-mínimo por pessoa ou até três salários-mínimos (com NIS- Número de Identificação Social) foram isentos da taxa de inscrição. Os isentos representaram 70% da taxa do número total de inscritos (5.791.066- cinco milhões setecentos e noventa e um mil sessenta e seis) (BRASIL, 2020).

No ano de 2020, foram 6. 121. 363 (seis milhões cento e vinte e um mil e trezentos e sessenta e três) inscritos, com 78% isentos da taxa de inscrição, 81,7% (1.149.759- um milhão cento e quarenta e nove mil setecentos e cinquenta e nove) matriculados atualmente em escolas públicas (número 11,2% maior do que o registrado em 2019), 65% concluiu o Ensino Médio em anos anteriores, 23% são concluintes e 12% são “treineiros” (estão, em geral, na primeira ou na segunda série do Ensino Médio e participam como experiência), segundo fontes do Ministério da Educação - MEC⁴. Os participantes do Enem realizam provas nas seguintes áreas

⁴<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/418-noticias/enem-946573306/90701-65-dos-inscritos-no-enem-ja-concluíram-o-ensino-medio-em-anos-anteriores>

do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua estrangeira - Inglês ou Espanhol, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) ; Matemática e suas Tecnologias (Matemática), que somam 180 (cento e oitenta) questões, além de uma redação de um texto dissertativo-argumentativo, que parte de uma situação-problema. O Enem é realizado em dois domingos consecutivos (BRASIL, 2020).

Os dados apresentados acima sugerem que o Enem é uma situação avaliativa que requer preparação acentuada em termos físicos, cognitivos e emocionais. De forma específica para os estudantes da 3ª série, o desafio não apenas restringe-se ao dia da prova em si, mais às emoções associadas à antecipação, preparação e importância atribuída ao Enem como forma de acesso ao Ensino Superior, no contexto nacional. Para corroborar o que foi mencionado acima, trazemos um trecho de Braga *et al.* (2017), onde afirmam que a preparação para o Enem pode resultar em alterações no estado emocional. Destacamos o trecho abaixo:

Os alunos que irão fazer a prova do Enem muitas vezes tendem a desencadear com o excesso de estudo manifestações no seu estado emocional. A adolescência é um período em que acontecem transformações físicas e psicológicas. A transição perpassa pelo amadurecimento, pela independência e pela entrada na vida adulta. Os jovens se deparam com responsabilidades e expectativas até então não presentes em suas vidas. Uma delas está relacionada à escolha da profissão em que a entrada no ensino superior passa pelo exame de avaliação do ensino médio, o Enem. A preocupação para a prova provoca em alguns jovens o estresse (BRAGA *et al.*, 2017, p. 540).

Neste momento decisivo, também entram em cena as pressões, comparações e/ou aspirações dos pais, que também podem desencadear estresse e ansiedade e exacerbar a expectativa criada pelo exame, o que pode ou não estar em acordo com os anseios e desejos do adolescente em sua escolha profissional (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010; BRAGA *et al.*, 2017).

Outro aspecto, em termos da realidade brasileira, refere-se à conquista do diploma associado ao retorno financeiro. O Brasil, dentre os 36 (trinta e seis) países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é o que proporciona maior retorno salarial para os indivíduos com nível superior completo (2,5 vezes mais em relação ao ensino médio, comparado ao 1,6 vezes como média dos outros países) (OPAS, 2021). Na próxima

seção, buscaremos aproximações entre as competências socioemocionais, termo utilizado na legislação, e a autorregulação emocional.

4.6 Aproximações entre competências socioemocionais e autorregulação emocional

A ocorrência da expressão ‘competências socioemocionais’ (CSE) na legislação (como mostrado na seção contexto de estudo) e em relatórios nacionais e internacionais sugere que este termo é o mais familiar para docentes e profissionais da Educação, em comparação ao termo ‘autorregulação emocional’. Nesta seção, apresentaremos uma proposta de pontos convergentes entre os dois termos.

De acordo com o relatório da OCDE (2015), competências são características individuais para promover, ao menos, uma das dimensões do bem-estar individual, da produtividade, que podem ser mensuradas e sofrem modelação pelo ambiente e por meio de investimentos. Cada sujeito necessita de diversas competências para atingir objetivos diversos na vida. São classificadas em duas categorias: cognitivas e socioemocionais. Ambas sofrem influências recíprocas, dinâmicas e interativas. Cada categoria inclui a construção de diversas competências. Competências cognitivas fazem referência à capacidade mental para aquisição de ideias, conhecimentos e experiências. Permite ao indivíduo, com base no conhecimento que adquiriu refletir, interpretar e exceder este mesmo conhecimento (OCDE 2015). De acordo com OCDE (2015, p.35) competências socioemocionais são:

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

Competências socioemocionais, também chamadas de não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais, portanto, são os tipos de habilidades necessárias para atingir objetivos, nos trabalhos em grupos e no controle emocional, que se manifestam em várias situações do cotidiano. São relativamente mais maleáveis entre a infância e a adolescência. Dentre os exemplos de tarefas que demandam competências socioemocionais, estão trabalhar com outras pessoas, alcance de objetivos e o controle das emoções. Para esta última, as CSE que podem ser fomentadas são: estabilidade emocional, autoestima e o controle de impulsos (OCDE, 2015).

O relatório da OCDE indica que a estabilidade emocional, sociabilidade e conscientização (ser responsável, perseverante e confiável) podem ser fatores que impulsionam

perspectivas futuras, tanto sociais, quanto no mercado de trabalho. O mesmo relatório afirma, inclusive, que intervenções para o desenvolvimento desses tipos de competências podem ser particularmente benéficas para as populações menos favorecidas. Além disso, as CSE podem beneficiar a frequência no Ensino Superior e alavancar as capacidades cognitivas dos estudantes, por influenciar o estilo de vida e comportamento das pessoas (OCDE, 2015).

A *World Health Organization* (WHO, 2020) destaca, dentre o conjunto básico de habilidades para a vida que promovem o bem-estar e saúde dos jovens, o “*coping with emotions*” (lidar com as emoções) e “*coping with stress*” (lidar com o estresse). ‘Habilidades para a vida’ são aquelas que visam preparar o sujeito para viver de forma independente e produtiva dentro da sociedade. Sobre o termo *coping*, Mühlen *et al.* (2013) mencionam que, apesar de muitos autores utilizarem ‘enfrentamento’ como sinônimo, não se encontra uma tradução na língua portuguesa.

A definição para *coping with emotions* compreende o reconhecimento das emoções em si e nos outros, a consciência de como as emoções influenciam o comportamento e a capacidade de responder às emoções de forma adequada. Por sua vez, a definição *coping with stress* é o reconhecimento das fontes do estresse, como isto afeta o indivíduo e as ações que visam o controle dos seus níveis (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020).

O estudo de Mühlen *et al.* (2013) evidenciou a importância das estratégias de *coping* nos adolescentes (a forma com que estes lidam com eventos estressores), para o sentimento de satisfação com a vida. Nas duas definições anteriores- lidar com as emoções e lidar com o estresse – notamos três passos básicos: reconhecimento, grau de influência e a resposta/controle. Estes passos podem ser utilizados ao se tratar da autorregulação emocional. Como pontos de convergência entre as CSE e a autorregulação emocional, podemos abordar:

(1) a estrutura dinâmica das competências como, por exemplo, a estrutura ambiental, cultura, família, escola e comunidade, que geram impactos importantes no aprendizado e desenvolvimento. Portanto, não devem ser subestimados. Este aspecto encontra ressonância com a Teoria Social Cognitiva, em sua premissa de interação indivíduo, comportamento e meio.

(2) a concordância a respeito da interação dinâmica entre competências cognitivas e socioemocionais na aprendizagem humana. Esta interação, segundo os propósitos desta pesquisa, precisa de maior divulgação dentro do ambiente escolar.

(3) a manifestação de um “padrão consistente” de CSE pode decorrer, em parte, da frequência e sistematização das vivências em diferentes situações e contextos. Esta frequência e sistematização de vivências podem ser objeto de conhecimento, por meio de ações pedagógicas formais e organizadas, no ambiente escolar.

(4) a fase da adolescência como um período turbulento no que se refere às competências socioemocionais. Isto explicita a importância da construção de intervenções pedagógicas para este público.

(5) a autorregulação emocional como uma das possibilidades para o desenvolvimento de uma das dimensões das competências socioemocionais.

A respeito do item cinco, especificamente, destacamos algumas conclusões do mesmo relatório da OCDE (2015), a respeito da implementação das CSE no currículo e, como consequência, na prática pedagógica. Nesse relatório, existe a menção de que poucos sistemas educacionais propiciam orientações pormenorizadas sobre incentivo ao desenvolvimento socioemocional. Currículos escolares nacionais não oferecem instruções práticas e explícitas, o que não auxilia, por sua vez, docentes que queiram ensinar as CSE (OCDE, 2015). Na próxima seção, trataremos uma abordagem conceitual sobre as emoções, enquanto etapa preliminar para o conhecimento sobre a autorregulação emocional.

4.7 Emoções

Esta seção pretende trazer abordagem conceitual sobre emoções. Para dialogar sobre a autorregulação emocional ou regulação emocional, segundo Gross (1998), precisamos entender o que são as emoções. Assim, retomamos abaixo a definição de Ekman (2011, p.31):

a emoção é um processo, um tipo específico de avaliação automática, influenciado por nosso passado evolucionista e pessoal, em que sentimos que algo importante para nosso bem-estar está acontecendo e um conjunto de mudanças fisiológicas e comportamentos emocionais influenciam a situação.

Como característica mais básica, as emoções preparam o indivíduo para lidar de forma rápida com eventos essenciais na vida, sejam agradáveis ou não. Além disso, as emoções fornecem respostas “testadas” ao longo do tempo para lidar com problemas adaptativos recorrentes. As emoções levam a um conjunto coordenado de tendências de respostas fisiológicas, experienciais e comportamentais que, juntas, influenciam as respostas aos desafios e oportunidades (GROSS, 2002).

As emoções provocam mudanças em lugares no cérebro (mobilização para enfrentar o que desencadeou a emoção), sistema nervoso autônomo (responsável pela regulação de alterações corporais como transpiração, respiração e batimento cardíaco), além de modificações nas expressões, face, postura corporal e voz, independente de escolha individual (EKMAN, 2011).

Uma das funções da emoção é concentrar a consciência no evento que levou à sua ativação, ou seja, direcionar a atenção para o objeto da emoção (EKMAN, 2011; PEKRUN *et al.*, 2002). Independentemente de como cada cultura responde às emoções, existe um ponto em comum: precisamos desempenhar alguma medida de controle sobre elas. Emoções, além de seus aspectos intraorgânicos, também possuem funções sociais (GROSS, 1998). Emoções ocorrem em todos os relacionamentos a qual se atribui importância e são necessárias para a vida (EKMAN, 2011). A natureza humana pressupõe ter e lidar com diferentes emoções. As emoções fazem parte de todas as situações humanas (BZUNECK, 2018).

Outro importante aspecto a destacar é a maleabilidade das emoções, ou seja, as emoções são flexíveis. Significa que, embora as emoções tornem mais prováveis que se responda de uma forma, não obrigam as pessoas a responder desta forma. Por exemplo, uma reação provável na raiva é o ataque, mas nem sempre isso ocorre. Esta maleabilidade é que permite a regulação das emoções e onde se atribui sua importância: o bem-estar é inseparável das emoções (GROSS, 2002). Emoções, a depender do contexto, podem ser prejudiciais ou úteis (GROSS, 2015). Abaixo, seguem as funções atribuídas às seguintes emoções: tristeza, raiva, medo, estresse e, por último a correlação da ansiedade, esta última considerada como mistura de emoções (EKMAN, 2011).

Tristeza

A tristeza é considerada uma das emoções de duração mais prolongada. Tem como funções: enriquecer a experiência pessoal sobre o significado da perda; reconstrução de recursos e conservação de energia (EKMAN, 2011).

Raiva

A raiva envolve uma variedade de emoções associadas que diferem em força e tipo. Vai do aborrecimento leve até a fúria, provoca aumento da pressão arterial e aceleração do

batimento cardíaco. Dentre suas funções estão: induzir a pessoa a alterar ou interromper o que a provocou; incentivar ações para promoção de mudanças; informar a outros sobre o problema. Uma das causas mais frequentes da raiva é quando algo interfere no que se intencionava fazer. O perigo reside na tentativa de infligir dano ao alvo (por palavras ou gestos). Uma das recomendações, ao reconhecer este estado irritadiço, é o afastamento temporário das pessoas (EKMAN, 2011).

Medo

Todos os temas, variações (como o pânico) e gatilhos do medo estão relacionados à ameaça de dano, seja ele físico ou psicológico. A atenção concentra-se na ameaça ou na antecipação da ameaça de dano. A ansiedade representa o estado em que existe a sensação do perigo, mas não é possível identificar a ameaça / gatilho (EKMAN, 2011).

Estresse

A principal ação do estresse é a quebra do equilíbrio interno (homeostase), devido a estressores positivos ou negativos, em momentos de tensão, para enfrentar a situação ameaçadora. Este estímulo estressor depende do significado ou interpretação cognitiva dada pelo indivíduo (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010). Sobre discussão e troca de experiências para lidar com stress, a OMS ressalta:

Finalmente, a ciência psicológica mostrou que certos tipos de perturbações mentais e comportamentais, como a ansiedade e depressão, podem ocorrer em decorrência da incapacidade de fazer face adaptativamente a um acontecimento vital gerador de *stress*. De um modo geral, as pessoas que procuram não pensar nos fatores de *stress* ou que não os enfrentam têm mais probabilidades de manifestar ansiedade ou depressão, enquanto as que discutem os seus problemas com outras e procuram encontrar meios de controlar estes fatores funcionam melhor no decorrer do tempo. Essa descoberta levou ao desenvolvimento de intervenções que consistem em ensinar aptidões para enfrentar a vida (OMS, 2002, p. 43).

Ansiedade

A ansiedade e medo possuem elementos distintos. De forma geral, o medo existe na presença de um desencadeador externo explícito, que leva ao comportamento de evitar algo ou fugir. A ansiedade, por sua vez, é uma mistura de emoções que não possui desencadeadores claros. Pode incluir o medo, tristeza, culpa, vergonha, assim como excitação, interesse,

curiosidade, ira. Como ponto em comum, medo e ansiedade são ativados por perigos reais ou situações potencialmente ameaçadoras (BAPTISTA; CARVALHO; LORY, 2005).

As emoções (como, por exemplo, a ansiedade) possuem diferentes níveis, que variam do normal ao patológico. Em níveis normais, a emoção é considerada adaptativa. Ao se tornar irracional, excessiva ou extrema, causar sofrimento emocional e interferir na capacidade do sujeito em lidar com acontecimentos do cotidiano, essa emoção é considerada disfuncional (SOUZA, 2020). A ansiedade é a emoção acadêmica negativa com mais análises em pesquisas. A alta ansiedade é um grande problema que afeta estudantes em todos os níveis de escolaridade, com efeitos deletérios sobre o rendimento e os processos de aprendizagem (BZUNECK, 2018).

Outras características ligadas à emoção, de acordo com Ekman (2011), são: como as emoções são acessadas (ativação); aspectos diferenciadores de uma experiência emocional; formas de surgimento de reações emocionais inadequadas. A ativação ou acesso às emoções pode acontecer por nove meios, de acordo com Ekman (2011): avaliação automática do indivíduo (ocorre antes da autoconsciência); avaliação reflexiva; memória de alguma experiência passada; verbalização de algum evento emocional passado; pela imaginação; por empatia (identificação com o sentimento de outro); instrução de terceiros sobre geração da emoção; violação de regras sociais e assunção voluntária da aparência da emoção.

Cinco aspectos diferenciam uma experiência emocional: velocidade de início da emoção; força da resposta emocional (forte, fraca, moderada); duração da resposta emocional (quanto tempo a emoção dura); tempo de retorno ao estado básico; frequência de ocorrência (EKMAN, 2011). As reações emocionais inapropriadas podem surgir de duas formas (ainda que sejam emoções corretas): na forma com que é expressa ou em sua intensidade. Cada pessoa difere no tempo de recuperação, força da resposta e velocidade de um determinado episódio emocional. Entretanto, pode-se aprender a influenciar/modificar/enfraquecer a conexão entre o episódio e o comportamento emocional como, por exemplo, sentir o medo e agir como se não estivesse com ele (EKMAN, 2011).

As emoções são um processo, com vários componentes ou subpartes, que atuam em conjunto e se desdobram ao longo do tempo (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019; GROSS, 2002). De acordo com Cruvinel; Boruchovitch (2019), diversas correntes teóricas concordam com os cinco componentes ou subpartes da emoção descritos abaixo:

- (a) evento precipitador: são os acontecimentos desencadeadores para os diferentes tipos de emoção;
- (b) avaliação: o evento, para ser considerado precipitador, dependerá principalmente de como o indivíduo avalia a situação;
- (c) alterações fisiológicas: são as alterações características de cada tipo de emoção;
- (d) expressão da emoção;
- (e) regulação da emoção: pode ter início na avaliação do evento precipitador.

4.8 Emoções acadêmicas negativas

Emoções acadêmicas, segundo Pekrun (2006) são as emoções estudantis que surgem: ao estudar, prestar provas, realizar o dever de casa, durante as aulas ou em função de uma avaliação. Emoções acadêmicas são aquelas ligadas diretamente à instrução em sala de aula, desempenho acadêmico e à realização como, por exemplo, a ansiedade relacionada a algum teste ou o prazer de aprender (PEKRUN *et al.* 2002).

As emoções acadêmicas possuem como característica a flutuação conforme as situações ou alteração conforme a passagem do tempo, sendo que, dentro da escola, podem manter-se estáveis, sofrer redução ou desenvolver-se ao longo do ano letivo (BZUNECK, 2018). A ansiedade acadêmica traz prejuízos ao desempenho acadêmico excelente, reduz a capacidade de aprendizagem dos estudantes e pode ter consequências negativas duradouras e graves. Portanto, não pode ser ignorada (SHAKIR, 2014). A respeito da ansiedade disfuncional, com Bzuneck (2018) cita dois componentes inseparáveis: o aspecto cognitivo da preocupação e a emotividade.

Pekrun *et al.* (2002) enfatizam que o domínio das emoções acadêmicas inclui as emoções de realização que os estudantes experimentam nos ambientes escolares ou universitários, mas vai além daquelas relacionadas ao sucesso ou fracasso. Este domínio abrange, inclusive, as emoções relacionadas ao processo de estudo ou à instrução. Estas emoções, portanto, podem ser interpretadas como emoções positivas ou negativas.

Sobre situações em ambiente escolar, Pekrun *et al.* (2002) abordam três tipos, das situações acadêmicas mais importantes, na escola e universidade: estar em sala de aula, estudar fora da sala de aula e realizar testes e exames / provas. Por sua vez, os principais contribuintes

para a excitação emocional no contexto acadêmico foram as expectativas de fracasso e a pressão de realização. Estes fatores apontam a necessidade de os estudantes acessarem oportunidades de melhora em seu bem-estar psicológico, para lidar com as demandas excessivas e aumentarem suas oportunidades de sucesso (PEKRUN *et al.*, 2002).

O estudo de Pekrun *et al.* (2002) concluiu que emoções acadêmicas estão profundamente relacionadas às autoavaliações dos estudantes sobre controle e competência no domínio acadêmico, objetivos e valores atribuídos à aprendizagem e à realização, assim como à instrução em sala de aula e ambientes sociais que afetam o controle, objetivos e valores. Além disso, a ansiedade foi a emoção negativa com maior frequência, em relação a realizar exames, estudar em casa e na sala de aula.

Os estudantes vivenciam uma ampla diversidade de emoções intensas no ambiente acadêmico (PEKRUN *et al.*, 2002). Emoções negativas são inevitáveis e os estudantes terão que, em diversas ocasiões, regular suas emoções, de forma individual. Formas de gerenciamento e enfrentamento destes aspectos, portanto, são componentes que podem fazer parte da educação para o presente século, para que estes tenham conhecimentos declarativos, procedimentais e condicionais de estratégias de autorregulação de emoções negativas. (Bzuneck, 2018). Para corroborar este argumento, utilizaremos o seguinte trecho:

Por exemplo, como se pode supor que eles saibam como superar o tédio, sem receber ajuda externa que demonstre como superá-lo? O mesmo vale para a ansiedade: como os alunos saberão produzir um diálogo interno positivo, que substitua o prejudicial, pela quebra dos esquemas mentais associados à ansiedade em certas situações? Como controlar os processos de atenção nas provas? Quanto à experiência de vergonha/humilhação, alunos saberão mudar as atribuições disfuncionais para outras mais produtivas? Em qualquer desses casos, alguns alunos até poderiam chegar a conhecer as habilidades exigidas, com a ajuda de textos específicos e bem fundamentados, caso lhes sejam acessíveis (BZUNECK, 2018, p.1070).

Emoções implicam no uso de recursos cognitivos, o que pode conduzir ao desvio da atenção das tarefas, tanto em emoções positivas quanto negativas. Emoções (como prazer, ansiedade, inveja e outros) podem ter relação com o ambiente, outras pessoas ou consigo mesmo, levando à produção de pensamentos irrelevantes para a tarefa. Como consequências, haverá a redução dos recursos cognitivos disponíveis para fins da tarefa e o prejuízo do desempenho acadêmico (PEKRUN *et al.*, 2002).

Em relação aos efeitos de desempenho, existem quatro grupos de emoções influenciadoras acadêmicas em particular (que servem para emoções em geral): *emoções ativadoras positivas* (como orgulho e prazer em aprender); *emoções desativadoras positivas* (como relaxamento após sucesso, alívio); *emoções ativadoras negativas* (como a raiva) e *emoções desativadoras negativas* (por exemplo, a desesperança). Apesar de relacionados com certas tendências de resposta, os efeitos de desempenho podem ser ambivalentes (PEKRUN *et al.*, 2002).

As emoções podem reduzir, sustentar ou desencadear a motivação acadêmica (os motivos que levam a ação) e os processos volitivos associados. Assim, emoções ativadoras positivas (como, por exemplo, o prazer de aprender), podem aumentar a motivação acadêmica, enquanto emoções desativadoras negativas podem ser apenas prejudiciais, como o tédio (PEKRUN *et al.*, 2002).

Emoções ativadoras negativas (como a ansiedade e raiva) podem reduzir a motivação intrínseca, pois emoções negativas tendem à incompatibilidade com o prazer implícito na motivação intrínseca e no interesse. Por outro lado, a natureza ativadora dessas emoções pode estimular forte motivação em lidar com seus eventos negativos causadores, o que fortalece tipos específicos de motivação intrínseca. Por exemplo, a ansiedade pode desencadear a motivação para evitar fracassos, investindo esforço e fortalecendo a motivação acadêmica (PEKRUN *et al.*, 2002).

A ansiedade pertence ao grupo das emoções ativadoras negativas e o tédio é caracterizado como emoção desativadora negativa. Isto não impede que, em algumas circunstâncias específicas, a ansiedade leve ao congelamento comportamental e que possam existir variações de tédio que sejam excitantes. Emoções como tédio ou relaxamento desencadeiam a desativação cognitiva e fisiológica, o que leva a redução da atenção e processamento de informações mais superficial (PEKRUN *et al.*, 2002).

Consideramos o tédio acadêmico uma emoção que possa interessar aos docentes que atuam nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. A participação dos estudantes e engajamento nas atividades pode apresentar as manifestações do tédio acadêmico, não apenas nas intervenções sobre ARE, mas na disciplina de Educação Física como um todo.

Em outro aspecto, o reconhecimento dos fatores que desencadeiam o tédio acadêmico pode servir de conscientização para o estudante, no sentido de buscar as estratégias necessárias de enfrentamento caso julgue necessário para seu desempenho acadêmico, em outras disciplinas.

O tédio acadêmico (*academic boredom*) é outra fonte de emoção acadêmica. O tédio acadêmico está relacionado a dois fatores: demandas de instrução e autoavaliações de habilidades. De acordo com o estudo de Pekrun *et al.* (2002), o tédio acadêmico surgiu em dois tipos de relato dos participantes. No primeiro, estudantes sentiram tédio e tendências a sonhar com demandas de instrução baixas e autoavaliações de habilidades altas. No segundo relato, estudantes sentiram tédio com altas avaliações de demandas aliado a baixas autoavaliações de habilidades. Neste caso, os estudantes relataram o tédio ao experimentarem sentimentos de incapacidade para atender às demandas. O tédio acadêmico, portanto, pode ter duas funções: (1) fuga mental ou comportamental de situações que não são estimulantes de forma suficiente e (2) fuga de situações com demandas além das capacidades dos estudantes (Pekrun *et al.*, 2002).

Como estratégias de enfrentamento do tédio acadêmico, Bzuneck (2018), com base em outros autores, apontam: alimentar a percepção do valor instrumental da atividade para atingir objetivos mais distantes e reativar a motivação intrínseca (como exemplo, transformar a tarefa em algum tipo de jogo). Estas estratégias visam atingir a raiz da emoção, pois o tédio surge da falta de interesse pela atividade ou na falta de percepção do seu valor. Em conferência proferida pelo Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck⁵(2020), em formato de *live*, este apresenta outros aspectos sobre o tédio acadêmico que podem auxiliar no enfrentamento desta emoção acadêmica negativa, por meio de estratégias de autorregulação emocional. Traremos algumas dessas reflexões abaixo:

O primeiro fator é reconhecer o uso de estratégias disfuncionais. Adolescentes, em geral, utilizam no enfrentamento do tédio estratégias disfuncionais como: fuga ou evasão;

⁵ Conferência em formato de *live* proferida pelo Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck (Universidade Estadual de Londrina), sob o título ‘Autorregulação da Emoção e da Motivação. Como promovê-las no contexto educativo?’, no dia 11 de novembro de 2020 – 15h30 às 16h30, como parte do evento: II SIAM 2020- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM INTERNACIONAL E MOTIVAÇÃO, ocorrido de 11 a 13 de novembro de 2020, em formato virtual.

atividades prazerosas (como acessar as redes sociais com seu aparelho de celular) ou não fazer nada. O segundo fator importante é o automonitoramento por parte do estudante, com dois objetivos: entender o que acontece com o indivíduo ao experimentar o tédio e, a partir desta descoberta, regular / ajustar a melhor estratégia. Ou seja, o estudante, segundo José Aloyseo Bzuneck (2020), necessita “calibrar sua estratégia” e aprender a “identificar-se”. O terceiro fator é a necessidade de o estudante interiorizar formas de resolução e reconhecer as fontes do tédio para seu efetivo enfrentamento. Estratégias possíveis de ARE são: o uso de monólogo interno para encontrar significado e valor identificado na tarefa. Dois exemplos de frases dadas pelo mesmo autor são: “Esta tarefa é chata, porém...” e “Como posso usar isso aqui na minha vida real?” Esta estratégia, segundo o autor, é o que conhecemos como reavaliação cognitiva. Uma última estratégia, citada pelo mesmo autor, pode ser resumida pela seguinte frase, adaptada a partir do que foi proferido pelo mesmo: “quando não encontrar para si uma razão, encontre uma recompensa”. Este comentário retoma a utilização de autoincentivos no subprocesso autorregulatório denominado autorreações.

A ansiedade possui diferentes tipos e níveis, como a ansiedade acadêmica. Ansiedade acadêmica é definida como um sentimento mental de angústia ou de mal-estar como reação a uma situação escolar que é entendida como negativa. A ansiedade acadêmica possui relação com o perigo iminente dos ambientes acadêmicos, percepção esta que inclui docentes em algumas disciplinas (SHAKIR, 2014). Assim como ressaltamos anteriormente, as emoções necessitam operar em diferentes níveis para funcionamento adequado, o mesmo ocorre com a ansiedade acadêmica. Em níveis moderados, a ansiedade acadêmica constitui elemento essencial para manutenção da motivação dos estudos e alcance de altos padrões educacionais. A alta ansiedade acadêmica, porém, tende ao bloqueio do desempenho estudantil de diferentes formas e ao baixo desempenho, por interferir no processo mental e conduzir o processo de aprendizagem ao colapso (SHAKIR, 2014).

No caso da ansiedade em estudantes adolescentes, as situações de avaliação são as que mais desencadeiam estas reações. Estas manifestações podem surgir desde o momento que o estudante toma o conhecimento da necessidade de realizá-la, uma semana antes, um dia antes ou no momento da prova. Estas situações estressantes são responsáveis pela maior parte das manifestações de ansiedade. Contextos avaliativos podem suscitar tensões com diferentes respostas, como: fadiga, cefaleias, falta de ar, perda de voz, dentre outras. Avaliações escolares

constituem gatilhos para reações ansiosas, que podem enfraquecer ou estimular o desempenho acadêmico (FERREIRA *et al.*, 2018).

Pekrun *et al.* (2002) informam que a maioria dos relatos sobre a ansiedade acadêmica foram não apenas em relação à realização de provas, mas também a estar nas aulas ou estudar em casa. Um dos fatores que afetam o desempenho acadêmico é a ansiedade de provas (SOUZA, 2020). Gonzaga; Silva; Enumo (2017), em artigo sobre ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio ressaltam que, em uma situação acadêmica interpretada como ameaça, haverá o desenvolvimento de estratégias mal adaptativas que, possivelmente, influenciarão a forma como lidam com a situação de avaliação. Como consequência, provocarão sintomas psicofisiológicos durante a situação avaliativa. Como exemplo de estressores acadêmicos, os autores citam estressores internos como: reações psicofisiológicas (como tensão durante a prova), sentimento de incapacidade e a autocobrança no desempenho da prova.

Pekrun *et al.* (2002) observaram que as medidas de intensidade emocional durante um importante exame foram relacionadas de forma sistemática aos níveis de cortisol (hormônio produzido pelo corpo em eventos estressantes) antes e após o exame, em comparação às medidas com base em um questionário, que demonstraram um padrão muito menos consistente. De forma específica, a ansiedade durante o exame foi relacionada positivamente aos níveis de cortisol após o exame, o que indica ativação fisiológica durante o mesmo. Por outro lado, as estratégias de enfrentamento focado no problema e orientado para a emoção foram relacionadas negativamente aos níveis de cortisol, com ativação fisiológica reduzida.

Situações avaliativas podem ser estressoras e desencadeadoras de níveis de ansiedade em estudantes, com possíveis repercussões no desempenho acadêmico, o que mostra a necessidade de intervenções nesta causa de estresse em estudantes do Ensino Médio. Estas intervenções podem ser, por exemplo, a aprendizagem e utilização de estratégias adaptativas para prevenção das situações interpretadas como estressantes, bem como estratégias de enfrentamento e gerenciamento dos estudantes (GONZAGA; SILVA; ENUMO 2017).

O professor José Aloyseo Bzuneck (2020), na mesma conferência em formato de *live* citada ao abordar o tédio acadêmico, também aborda a alta ansiedade acadêmica. Como uma das estratégias de autorregulação emocional, toma como exemplo a reestruturação cognitiva.

Para colocá-la em ação, o estudante enfrentará os pensamentos conflitantes por meio do aprendizado de frases e pensamentos novos. Exemplos de frases citadas pelo autor são: “Não se preocupe com os outros, concentre-se na tarefa”; “Não é ameaça, é desafio!”.

Pekrun *et al.* (2002) usaram dados qualitativos para analisar as relações entre emoções acadêmicas e processos fisiológicos relacionados ao estresse. Estes sugerem que o uso de relatórios qualitativos podem ser úteis para o estudo das relações funcionais entre níveis subjetivos e fisiológicos das emoções.

4.9 Autorregulação emocional ou regulação emocional

Para Gross (2002) e Gross; Richard; John (2006), a regulação da emoção (*emotion regulation*) é definida como os processos por meio dos quais influenciemos: quando temos as emoções; quais emoções sentimos; como experimentamos essas emoções e como expressamos as emoções. Gross (2015) diz que “a regulação da emoção se refere a ações que buscam influenciar a emoção mudando (a) o mundo, (b) a percepção do mundo, (c) a forma como o mundo é representado cognitivamente ou (d) ações relacionadas à emoção” (GROSS, 2015, p.12).

Silva, Garcia, Ramos (2021) mencionam que a autorregulação emocional é a base para controle e administração das emoções, para o alcance de estabilidade. Em consequência, promove o bem-estar em diversos contextos, como o acadêmico. Gross (2015) considera tanto a adolescência quanto o início da vida adulta como períodos interessantes para a regulação das emoções, pois as novas capacidades adquiridas nessas fases, sujeitas aos níveis elevados de emoção, novas expectativas e novos papéis, propiciam formas cada vez mais sofisticadas de regulação cognitiva das emoções.

Um dos muitos desafios no estudo sobre a regulação das emoções é encontrar uma forma de organizar o número potencialmente ilimitado de estratégias de regulação emocional (GROSS, 2002). A regulação das emoções é o conjunto heterogêneo de processos por meio dos quais as próprias emoções são reguladas (GROSS, 2008). Convém ressaltar que esta temática não visa transformar e induzir respostas padronizadas e inflexíveis. Gross (2002, p. 289) menciona no trecho abaixo:

[...] o que parece provavelmente se provar essencial é ter uma rica paleta de opções de resposta regulatória de emoções que podem ser empregadas de maneira flexível, com uma avaliação clara dos custos e benefícios relativos do uso de qualquer estratégia regulatória em uma situação particular.

Indivíduos que experimentam de forma constante eventos estressantes e antagônicos tendem a experimentar mais emoções negativas e, caso utilizem estratégias inadequadas para administração destes sentimentos serão mais suscetíveis ao desenvolvimento de psicopatologias (como a depressão) além de outros comportamentos problemáticos, como uso de substâncias psicoativas, compulsão alimentar, automutilação e suicídio (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019).

A regulação emocional faz parte do conjunto de mudanças internas, no início da geração das emoções, como tentativa de regular o comportamento. Supõe-se que exista um estágio involuntário e inicial de regulação, que é acionado e misturado com as outras mudanças (EKMAN, 2011). Gross (2002) coloca que a regulação se dá de duas formas: com percepção consciente ou sem a percepção consciente, onde as tentativas de regular as respostas emocionais ocorrem de forma frequente, no intuito de servir melhor aos objetivos do sujeito, quando as emoções do mesmo parecem não corresponder com determinada situação. Ainda sobre as emoções, o autor James Gross enfatiza:

As emoções moldam poderosamente a forma como interagimos com o mundo material e social ao nosso redor. Às vezes nossas emoções nos servem muito bem. Outras vezes, porém, nossas emoções nos levam ao erro. A regulação das emoções refere-se aos nossos esforços para influenciar as emoções de maneiras que acreditamos que aumentarão a chance de serem úteis em vez de prejudiciais (GROSS, 2015, p. 20).

No caso de crianças e adolescentes, o emprego eficiente da regulação emocional dependerá, ainda que de forma elementar, de cinco habilidades: (1) perceber a emoção; (2) identificar as causas e motivos da emoção; (3) estabelecer metas; (4) levantar estratégias para resolução de problemas e (5) analisar os resultados (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019).

a) Percepção da emoção

O padrão inicial de regulação é potencialmente modificável. Ao tomar consciência das mudanças emocionais que são involuntárias, antes que o episódio emocional tenha fim, pode-se interferir nelas. A reavaliação das situações, porém, não significa o término instantâneo das respostas emocionais ativas e sim, a mistura ou inserção de novas respostas às emoções geradas, ao considerar de forma atenta as sensações emocionais. Este processo é denominado atenciosidade (EKMAN, 2011).

A atenciosidade é uma capacidade que pode ser aprendida. Alguns métodos para seu desenvolvimento são: identificar o que ativa as emoções (gatilhos emocionais) e adotar medidas para enfraquecê-lo; conhecer sensações do corpo que diferenciam uma emoção da outra; observar as sensações emocionais de outras pessoas (EKMAN, 2011). As emoções modificam a forma de interpretar ações de outros e a forma de enxergar o mundo. Por um lado, auxilia na concentração da atenção sobre o problema, ampliando a compreensão do que está em jogo. Porém, no caso de uma manifestação emocional inadequada, este mesmo mecanismo pode levar a ignorar um conhecimento prévio do cérebro e as novas informações que o ambiente traz que não se coadunam com a emoção do momento. Procura-se, neste caso, confirmar, justificar e manter esta emoção, em vez de tentar descobrir o porquê de senti-la (EKMAN, 2011).

Esta ocasião é um estado *refratário*, em que o pensamento se torna incapaz de anexar a informação divergente, ao mesmo tempo em que justifica ou mantém a emoção sentida. O estado refratário será mais benéfico quanto menor for sua duração, ou seja, dar ao cérebro a chance de incorporar as novas informações e associá-las ao conhecimento prévio. Algumas técnicas de moderação do comportamento emocional incluem: reavaliação da situação (mais fácil após o fim do estado refratário) e após o evento, para alerta e prevenção, com adoção de registro; controle voluntário do comportamento (redução dos sinais faciais e vocais, interrupção da fala e ação). Convém mencionar que, quanto mais intenso o estado emocional, mais difícil será este controle. O mais importante, porém, é a busca, cada vez maior, da autocompreensão (EKMAN, 2011).

b) Famílias e estratégias de autorregulação emocional

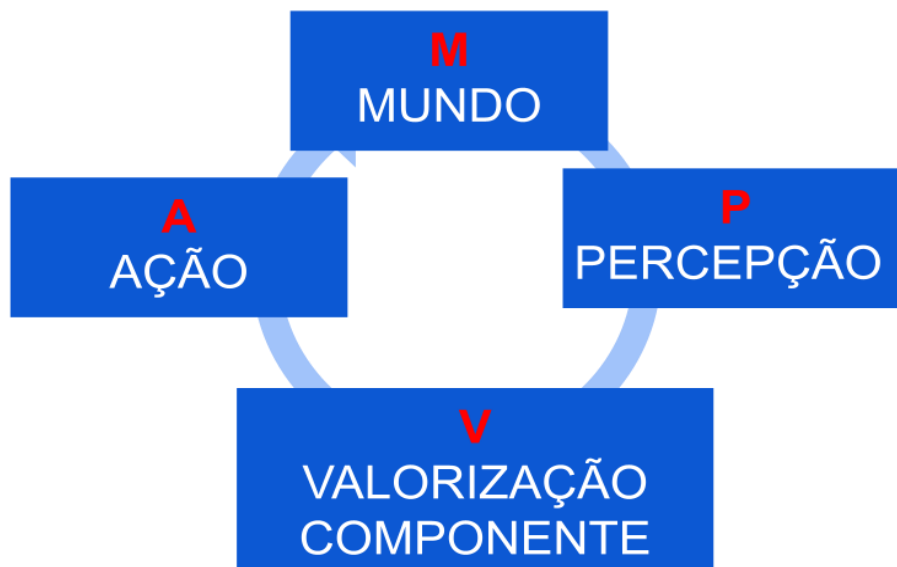
A figura 1 representa o sistema de avaliação para geração das emoções, considerado um sistema de avaliação de primeiro nível que, por sua vez, faz parte do modelo estendido do processo de regulação emocional, segundo James Gross (2015). A premissa básica, como mencionada anteriormente, é que emoções envolvem avaliação e que este ciclo ocorre de forma dinâmica.

No presente sistema de avaliação para geração das emoções, teremos quatro etapas:

- A letra “M” representa o *mundo externo ou interno*;
- A letra “P” é a *percepção*, de acordo como que este sistema de avaliação está ajustado para “ver” (sua representação de mundo);

- A letra “V” é *avaliação ou valorização componente*, ou seja, “a avaliação envolve a justaposição de uma representação do mundo com a representação de um estado desejado do mundo (um objetivo ou estado alvo)” (GROSS, 2015, p. 10);
- A letra “A” corresponde ao termo *ação*, ou seja, os impulsos de ação que são decorrentes da avaliação. A ação possui como objetivo “abordar a lacuna entre o estado percebido do mundo e o estado desejado do mundo”. Estas ações podem ser tanto físicas quanto mentais (GROSS, 2015. p. 10).

Figura 1:Sistema de avaliação para geração das emoções do primeiro nível, adaptado de Gross (2015)



Fonte: Elaborado pela autora, segundo Gross (2015).

Estas quatro etapas descritas na figura acima (mundo, percepção, valorização componente e ação), por sua vez, estão inseridas em cada um dos três estágios da regulação das emoções, enquanto subetapas de cada estágio. O processo de regulação das emoções é

considerado um sistema de avaliação de segundo nível que possui três estágios diferentes de avaliação: *o estágio de identificação, o estágio de seleção e o estágio de implementação.*

O *estágio de identificação* ocorre enquanto o sistema de geração para avaliação das emoções está em andamento. Nela, a emoção é avaliada como candidata à regulação ou não. As subetapas funcionam aqui da seguinte forma: a subetapa percepção (P) detecta a emoção; V (valorização componente) determina o valor relacionado à emoção (se é suficientemente positiva ou negativa) para ativação da regulação. Caso a resposta seja sim (ou seja, para ativação da regulação), a subetapa A (ação) será acionada. Isso representará uma mudança no mundo (M) (GROSS, 2015).

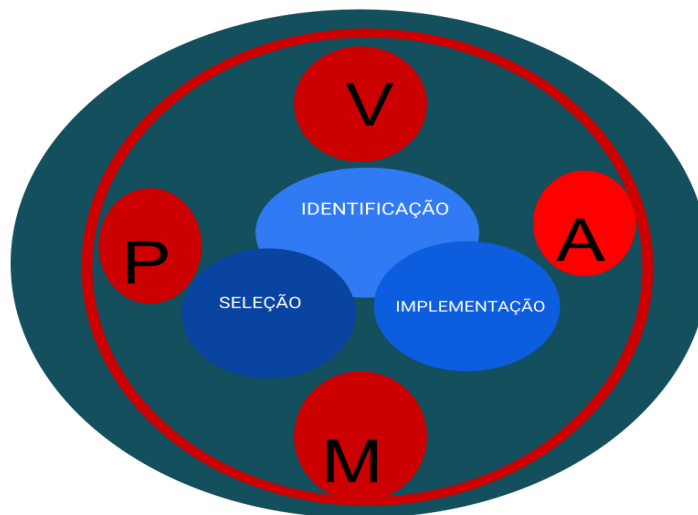
No segundo estágio, *estágio de seleção*, o foco está em selecionar uma estratégia de regulação emocional. Neste estágio, na subetapa percepção (P), potenciais estratégias de regulação emocional são representadas; estas estratégias potenciais são avaliadas (V) de acordo com o contexto; a subetapa ação (A) ativa uma meta para utilizar uma estratégia particular (GROSS, 2015).

O terceiro estágio e último estágio, *implementação*, envolve traduzir a estratégia geral escolhida em táticas específicas, de acordo com a situação em que a pessoa está (por exemplo, qual das estratégias da família de mudança cognitiva será escolhida, dentre as opções possíveis). Este processo de regulação das emoções pode alterar o sistema de avaliação de primeiro nível (sistema de avaliação para geração de emoções). A subetapa percepção (P) representa as características que são relevantes do mundo e as várias formas de implementar uma determinada estratégia; na subetapa valorização componente (V) teremos a avaliação das táticas, onde as mais promissoras serão selecionadas para implementação; esta implementação, por sua vez, é que caracteriza a subetapa ação (A) (GROSS, 2015). Com isso, temos o caráter dinâmico e estendido do processo de regulação emocional (GROSS, 2015). Por exemplo, na citação abaixo:

Esses processamentos estendidos dinâmicos devem ser considerados para uma visão completa da regulação emocional. Uma percepção inicial de uma emoção que deve ser direcionada ativa um objetivo de regulação, e essa ativação de objetivo leva à seleção de estratégia e, em seguida, à implementação de uma tática particular de regulação da emoção. Essa tática pode ter um impacto no sistema de avaliação de primeira ordem, alterando assim a entrada perceptual para o sistema de avaliação de segunda ordem (GROSS, 2015,p.15).

A figura 2 apresenta um esquema simplificado do processo explicado até aqui, com os dois sistemas de avaliação:

Figura 2: Sistemas de avaliação regulação emocional, segundo James Gross (2015), em versão simplificada



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Portanto, a regulação emocional consiste em ativar um objetivo com vistas a modificar a resposta emocional em desenvolvimento, por meio de ciclos de interação entre sistemas de avaliação. A regulação emocional ocorre quando o sistema de avaliação de segundo nível (processo de regulação das emoções) tem como alvo o sistema de avaliação do primeiro nível

(sistema de avaliação para geração das emoções) e o avalia positiva ou negativamente. Esta avaliação, por sua vez, irá gerar impulsos de ação, com objetivo de modificar a atividade no sistema de avaliação para geração de emoções. Teremos quatro formas por meio das quais o sistema de avaliação de segundo nível poderá influenciar o sistema gerador de emoções (primeiro nível) (GROSS, 2015):

- (a) Tomar medidas para mudança da situação a qual a pessoa será exposta;
- (b) Mudança de um ou mais aspectos relevantes do mundo externo;
- (c) Influência sobre quais partes do mundo serão percebidas;
- (d) Alterar a forma sobre a representação cognitiva do mundo.

A regulação das emoções ou autorregulação emocional, portanto, são ações que tem como objetivo influenciadas emoções, mudando: 1-O mundo;2-A percepção do mundo; 3- A representação cognitiva deste mundo; 4- As ações relacionadas à emoção. Com isso, chegaremos às cinco grandes famílias da autorregulação emocional (GROSS, 2015). O mesmo autor parte da seguinte premissa: emoções envolvem avaliação para que a pessoa pense e aja sobre qual trajetória seguir (GROSS, 2015). Com isso, teremos as grandes famílias da regulação emocional. Sobre o assunto da regulação das emoções e das cinco grandes famílias da ARE, o autor explica:

Primeiro, porque as emoções se desenvolvem ao longo do tempo, intervir em diferentes pontos no processo gerador de emoções deve levar a diferentes padrões de experiência, expressão e fisiologia da emoção. Segundo, porque diferentes estratégias de regulação emocional trazem demandas cognitivas diferentes, essas diferenças podem eles mesmos ter consequências. Regulação das emoções pode ser visto como alteração de uma trajetória de emoção que teria ocorrido na ausência dessa emoção, estratégia de regulação e diferentes estratégias de regulação e as táticas devem alterar a trajetória da emoção de diferentes maneiras (GROSS, 2015, p. 7).

Estas intervenções são as cinco grandes famílias que, por sua vez, se desdobrarão em diferentes estratégias de ARE, como o autor cita abaixo:

As estratégias de regulação emocional podem influenciar o sistema de avaliação de primeira ordem, visando porções do mundo externo (seleção da situação, modificação da situação), a entrada perceptiva (desdobramento atencional), a avaliação (mudança cognitiva) ou a saída de ação (modulação da resposta) (GROSS, 2015, p. 14)

Para exemplificar cada classificação das cinco grandes famílias, será abordada uma situação de prova na explicação, logo após a figura 3.

Figura 3: Cinco famílias da regulação emocional (GROSS, 2002)



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A família da *seleção da situação* refere-se a aproximar ou evitar pessoas, coisas ou lugares, a fim de controlar a emoção. O indivíduo seleciona entre duas ou mais variantes hipotéticas da situação (GROSS, 2015). Por exemplo, antes de uma prova, preferir estar com uma amizade que sempre provoca risadas em vez de estudar com colegas nervosos (GROSS, 2002). De acordo com o mesmo autor:

A seleção de situação refere-se a tomar ações que tornam mais (ou menos) provável que alguém esteja em uma situação que se espera que dê origem a emoções desejáveis (ou indesejáveis). Os exemplos incluem organizar para ir ao cinema ou evitar um colega de trabalho malvado (GROSS, 2015, p. 8).

A família da *modificação da situação* é adaptar a situação, uma vez selecionada, de forma a modificar seu impacto emocional. Ou seja, tomar atitudes ou ações que alterem diretamente uma situação no intuito de modificar seu impacto emocional (ações para modificar situações) (GROSS, 2015). Ao estar com a amizade que provoca risadas, este menciona a situação da prova, por exemplo, e a pessoa esclarece que prefere falar sobre outro assunto (GROSS, 2002). Sobre a modificação da situação, o mesmo autor esclarece:

Como a modificação de uma situação pode efetivamente criar uma situação “nova”, às vezes é difícil traçar uma linha clara entre a seleção da situação e a modificação da situação. Além disso, embora as “situações” possam ser externas ou internas, a modificação da situação – como estou definindo aqui – tem a ver com a modificação

de ambientes físicos externos. Considero modificar os ambientes “internos” (ou seja, pensamentos) em seguida, no contexto da mudança cognitiva (GROSS, 2015, p. 8).

A família da *implantação atencional* parte do princípio de que uma situação possui diferentes aspectos. Uma de suas formas mais comuns é a distração (GROSS, 2015). Refere-se, portanto, a selecionar em qual dos aspectos da situação o indivíduo irá se concentrar. A pessoa amiga inicia uma fala sobre a prova, considerada perturbadora, e o indivíduo desvia a atenção para contar manchas na parede. Também inclui os esforços de uma pessoa para concentrar-se intensamente na realização de uma tarefa ou tópico específico (GROSS, 2002).

Ainda sobre a distração e seus processos, o mesmo autor explica:

Uma forma comum de implantação atencional é a distração, que redireciona a atenção dentro de uma determinada situação (por exemplo, de uma característica eliciadora de emoção de uma cena para uma característica neutra de uma cena) ou desvia completamente a atenção da situação presente (por exemplo, pensar sobre planos de férias durante uma reunião deprimente). Observe que a distração pode envolver mudanças no olhar e/ou mudanças no foco interno, como quando alguém evoca memórias que ajudam a instanciar um estado emocional desejado (GROSS, 2015, p. 8).

Após a implantação atencional, a família da *mudança cognitiva* compreende a seleção de qual significado, dentre os muitos possíveis, a pessoa irá prezar. Ou seja, é a modificação da avaliação de uma situação com a finalidade de alterar seu impacto emocional. Uma das formas de mudança cognitiva é a reavaliação (GROSS, 2015). Por exemplo, a situação de prova pode ser vista como mais um teste ou uma importante medida de valorização enquanto ser humano (GROSS, 2002).

A mudança cognitiva é usada com maior frequência para diminuir a resposta emocional. Entretanto, pode servir para ampliar ou mudar a própria emoção (por exemplo, transformar a resposta de raiva de um agressor em pena). O fator decisivo será o significado pessoal atribuído à situação, pois influenciará intensamente as tendências de resposta fisiológica, comportamental e experiencial na situação em particular (GROSS, 2002).

Sobre o tema da mudança cognitiva, o autor explica:

Às vezes, a mudança cognitiva é aplicada a uma situação externa (por exemplo, “Esta entrevista não é fácil; é uma chance para eu aprender mais sobre a indústria.”). Outras vezes, a mudança cognitiva é aplicada a uma “situação” interna (por exemplo, “Meu coração acelerado não é sinal de ansiedade; significa que meu corpo está se preparando para o discurso.”) (GROSS, 2015, p. 9).

Por fim, a *modulação da resposta* compreende as tentativas de influenciar as tendências de resposta à emoção, uma vez que já estejam em andamento. Inclui a diminuição do comportamento expressivo (esconder o constrangimento após um péssimo desempenho na prova). Outros alvos da modulação da resposta são os componentes fisiológicos e experienciais, como, por exemplo, pelo uso de medicamentos e drogas (GROSS, 2002). Como o autor explica, mencionado, inclusive, a respiração:

A modulação da resposta refere-se a influenciar diretamente componentes experienciais, comportamentais ou fisiológicos da resposta emocional depois que a emoção está bem desenvolvida. Exemplos incluem o uso de álcool, cigarros, drogas e até alimentos para alterar o estado de sentimento (Khantzian, 1985) ou o uso de exercícios físicos e respiração profunda para alterar as respostas fisiológicas (Thayer & Lane, 2000). Uma das formas mais bem estudadas da modulação da resposta, no entanto, é a supressão expressiva, que se refere aos esforços contínuos para inibir o comportamento expressivo da emoção (GROSS, 2015, p. 9).

O reconhecimento das próprias emoções possibilita a inferência sobre a existência de um momento entre a emoção e a regulação emocional. Com isso, as estratégias de regulação emocional diferem, de acordo com o impacto primário na geração das emoções. No aspecto macro, teremos a seguinte distinção: *estratégias de regulação emocional focadas no antecedente* e *estratégias de regulação emocional focadas na resposta*.

As *estratégias de regulação emocional focadas no antecedente* envolvem as coisas que o indivíduo faz antes que as tendências de respostas emocionais estejam totalmente ativadas e tenham alterado o comportamento e a resposta fisiológica periférica. Por exemplo, uma prova pode ser vista como uma oportunidade de aprendizado ou um teste de aprovação/reprovação. As *estratégias focadas na resposta*, por sua vez, são as coisas realizadas quando a emoção está em andamento, após a geração das tendências de resposta. As duas formas mais comuns de regulação das emoções são a reavaliação e a supressão. Reavaliação é mudar a forma como se pensa a situação, para diminuir seu impacto emocional. A supressão envolve a inibição do comportamento expressivo da emoção em curso (GROSS, 2002).

Gross (2002) discute sobre a existência de melhores estratégias para regulação emocional. A reavaliação cognitiva consiste na construção de uma situação potencialmente eliciadora (estímulos provocados por algo condicionado) de emoções em termos não

emocionais. A reavaliação cognitiva é uma estratégia de regulação emocional focada no antecedente, por ser um tipo de mudança cognitiva.

A supressão é a inibição do comportamento expressivo da emoção em curso, portanto é uma estratégia focada na resposta. A supressão requer automonitoramento e ação corretiva ao longo do evento emocional, o que demanda um gasto contínuo de recursos cognitivos e reduz os recursos disponíveis para processar eventos para que sejam lembrados posteriormente (ou seja, prejudica a memória para as informações apresentadas durante o período de regulação da emoção). Um dos custos cognitivos da supressão, por exemplo, são as demandas verbais de autoinstrução durante o curso da supressão (como os pensamentos para não exibir um sorriso). Por outro lado, a reavaliação é invocada no início do processo de geração da emoção e, em geral, não solicita esforço autorregulador contínuo durante o evento emocional, deixando a memória intacta. Em comparação, a supressão é cognitivamente mais custosa que a reavaliação que, por sua vez, parece diminuir a expressão e experiência da emoção negativa. Cada vez que as emoções são suprimidas, as respostas fisiológicas são ampliadas, com o aumento da ativação simpática do sistema cardiovascular. Caso estas respostas ocorram dia após dia, pode haver consequências desfavoráveis à saúde.

Gross (2002) observa que pode haver momentos em que é muito difícil a reavaliação, então a supressão é a única forma de regular as emoções negativas que surgirem. Em outros, a reavaliação pode ser inadequada para uma situação que compromete importantes objetivos, sendo melhor trabalhar para mudar a situação do que reavaliá-la.

O artigo de Garnefski; Kraaij (2007), apresentado na discussão da pesquisa em base de dados, apresenta nove estratégias cognitivas de regulação emocional, descritas a seguir:

- Culpar a outros são pensamentos em que se coloca a culpa pelo evento no meio ou em outras pessoas.
- Autoculpa são pensamentos em que o indivíduo põe a culpa pelo que ocorreu no evento em si próprio.
- Ruminação faz referência aos pensamentos sobre os pensamentos e sentimentos que estão associados ao evento negativo.
- Catastrofização são pensamentos com ênfase explícita no terror experimentado pelo indivíduo.

- Colocar em perspectiva são os pensamentos em que se deixa de lado a seriedade do evento vivenciado e dá-se ênfase à relatividade ao pensar no mesmo, comparando-o com outros eventos.
- Refocagem positiva são os pensamentos direcionados para questões alegres e agradáveis em vez de pensar no evento real.
- Reavaliação positiva faz referência aos pensamentos que criam um significado especial ao evento, em termos de crescimento pessoal.
- Aceitação são os pensamentos em que se aceita o que o indivíduo experimentou no evento negativo e se resigna com o ocorrido, ou seja, aceita a realidade da situação passada, o que supõe um avanço na intenção em lidar com a situação.
- Focalização nos planos ou concentração no planejamento são os pensamentos sobre as etapas a tomar para lidar com o evento negativo.

Por fim, Cruvinel; Boruchovitch (2019) apresentam sete grupos gerais de estratégias de regulação emocional: controle do comportamento, atividades prazerosas e agradáveis, distração, suporte afetivo-social, controle do pensamento, externalização da raiva e resolução de problemas. Percebemos a adoção de estratégias que buscam a interação com eventos ambientais externos ao indivíduo (como no caso das atividades prazerosas e agradáveis) e a busca de outras pessoas, além das estratégias cognitivas apresentadas até aqui.

- O controle do comportamento tem base em Gross (2008) e compreende o esforço para modificação do comportamento, com o objetivo de modificação do impacto emocional.
- Atividades prazerosas e agradáveis compreendem focar a atenção em atividades que tragam prazer e satisfação ao indivíduo, no intuito de melhorar o sentimento negativo.
- Distração, também com base em Gross (2008), visa o direcionamento da atenção para dimensões que não sejam emocionais, com objetivo de afastar um sentimento negativo.
- Suporte afetivo-social compreende buscar o apoio de outrem, permanecer próximo no intuito de afastar um sentimento negativo.
- Controle do pensamento compreende a mesma estratégia apresentada anteriormente, de acordo com Gross (2002; 2008): *reavaliação cognitiva*. Esta

estratégia faz referência ao esforço em modificar ou parar um pensamento, no intuito de afastar a emoção negativa.

- Externalização da raiva possui como característica a utilização de comportamentos e respostas agressivas para redução do sentimento negativo.
- Resolução de problemas são as tentativas de promover a solução para a situação, por meio do enfrentamento do conflito.

O quadro 6 apresenta um resumo das estratégias de RE/ARE apresentadas até aqui.

Quadro 6: Quadro-resumo de estratégias de RE/ARE, a partir das definições de Cruvinel; Boruchovitch (2019), Garnefski; Kraaij (2007)

| ESTRATÉGIAS DE RE / ARE | DEFINIÇÃO |
|--|---|
| CONTROLE DO COMPORTAMENTO | Esforço para modificação do comportamento, com o objetivo de modificação do impacto emocional. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| ATIVIDADES PRAZEROSAS E AGRADÁVEIS | Focar a atenção em atividades que tragam prazer e satisfação ao indivíduo, no intuito de melhorar o sentimento negativo. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019). |
| DISTRAÇÃO | Direcionamento da atenção para dimensões que não sejam emocionais, com objetivo de afastar um sentimento negativo. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| SUPORTE AFETIVO-SOCIAL | Buscar o apoio de outrem, permanecer próximo no intuito de afastar um sentimento negativo. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| CONTROLE DO PENSAMENTO | Esforço em modificar ou parar um pensamento, no intuito de afastar a emoção negativa. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| EXTERNALIZAÇÃO DA RAIVA | Utilização de comportamentos e respostas agressivas para redução do sentimento negativo. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS | Tentativa de promover a solução para a situação, por meio do enfrentamento do conflito. (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) |
| CULPAR A OUTROS | Pensamentos em que se coloca a culpa pelo evento no meio ou em outras pessoas. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007) |
| AUTOCULPA | Pensamentos em que o indivíduo põe a culpa pelo que ocorreu no evento em si próprio. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007) |
| RUMINAÇÃO | Pensamentos sobre os pensamentos e sentimentos que estão associados ao evento negativo (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| CATASTROFIZAÇÃO | Pensamentos com ênfase explícita no terror experimentado pelo indivíduo. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007) |
| COLOCAR EM PERSPECTIVA | Pensamentos em que se deixa de lado a seriedade do evento vivenciado e dá-se ênfase à relatividade ao pensar no mesmo, comparando-o com outros eventos. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| REFOCAGEM POSITIVA | Pensamentos direcionados a questões alegres e agradáveis em vez de pensar no evento real. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| REAVALIAÇÃO POSITIVA | Pensamentos que criam um significado especial ao evento, em termos de crescimento pessoal. (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| ACEITAÇÃO | Pensamentos em que se aceita o que o indivíduo experimentou no evento negativo e se resigna com o ocorrido, ou seja, aceita a realidade da situação passada, o que supõe um avanço na intenção em lidar com a situação (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| FOCALIZAÇÃO NOS PLANOS OU CONCENTRAÇÃO NO PLANEJAMENTO | Pensamentos sobre as etapas a tomar para lidar com o evento negativo (GARNEFSKI; KRAAIJ, 2007). |
| REAVALIAÇÃO COGNITIVA | Construção de uma situação potencialmente eliciadora (estímulos provocados por algo condicionado) de emoções em termos não emocionais (GROSS, 2002). |
| SUPRESSÃO | Inibição do comportamento expressivo da emoção em curso (GROSS, 2002). |

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

A próxima seção tratará das possibilidades de uso de quatro estratégias de respiração e relaxamento para a Educação Física Escolar, ao abordar a temática da ARE.

4.10 Respiração e Relaxamento: aberturas na Educação Física Escolar

A proposta para o relaxamento e respiração da presente pesquisa é a assunção do protagonismo destes conteúdos no currículo da EFE, como uma das estratégias de ARE, em

prol do acesso e vivências pelo corpo que enfatizem a sensibilidade da cultura corporal de movimento.

Duarte e Fernandes Júnior (2019) observam que conteúdo curricular algum fará sentido sem a percepção do próprio corpo. Nesta linha de raciocínio, as atividades voltadas para o relaxamento buscam levar docentes de EFE a incentivar os estudantes a ampliar a percepção a respeito do próprio corpo. De maneira geral, emoções são vivenciadas por meio do corpo, por mais que, em alguns momentos, as pessoas não se deem conta do que se sucede exatamente.

No intuito de reduzir o componente da emotividade, diferentes técnicas de relaxamento têm sido utilizadas (BZUNECK, 2018). Cruvinel e Boruchovitch (2019) citam programas de desenvolvimento das habilidades emocionais que podem aprimorar diferentes tipos de estratégias, desde as mais simples, como distração, relaxamento e respiração, até as mais complexas. Shakir (2014) complementa sobre o papel da escola e da família em auxiliar os estudantes e aborda como uma das possibilidades o relaxamento.

Nesta seção, apresentaremos quatro vivências para abordar a respiração e o relaxamento no currículo de Educação Física Escolar, sendo duas relacionadas à respiração e duas voltadas para o relaxamento:

- (1) reconhecimento do padrão respiratório natural;
- (2) aumento da utilização do músculo diafragma;
- (3) relaxamento progressivo de Jacobson;
- (4) relaxamento passivo.

Respiração

As duas vivências voltadas à respiração propostas são: reconhecimento do padrão respiratório natural e aumento da utilização do músculo diafragma. Estas duas vivências possuem os seguintes objetivos: alcançar um padrão respiratório que não denote esforço, mais lento e mais profundo; promover o aumento da consciência do corpo.

A respiração é, ao mesmo tempo, familiar, cotidiana e, muitas vezes, banalizada até o momento em que alguma circunstância quebra esta familiaridade (LYRA, 2022). Segundo Lyra (2022, p. 47):

Seu primeiro rosto é o rosto físico, biológico, individual, com que lidamos desde o nascimento. O ar entra e sai dos nossos pulmões e assim nos mantém vivos. É algo tão natural e familiar que nos passa despercebido. Mesmo que sua frequência e profundidade variem de situação para situação, usualmente não nos damos conta da nossa respiração.

Por ser algo tão próximo de nossas vidas e, ao mesmo tempo, o que nos caracteriza, a tendência é não percebermos, de forma atenta e consciente, a relação entre a respiração e as influências emocionais. A respiração, de acordo com Neves Neto (2018), sofre influências tanto de estímulos involuntários, como por exemplo, os estímulos vindos das sensações do corpo, como dos estímulos voluntários, onde estão localizados os estados emocionais.

1) Reconhecimento do padrão respiratório natural

Como orientação básica na apresentação de um exercício de respiração, Neves Neto (2018) recomenda observar o padrão respiratório natural, pelo nariz. Nela, a pessoa pode perceber a predominância dos movimentos abdominais e/ou torácicos. Em muitos casos, falta a percepção de consciência a respeito da própria respiração, então são recomendados: fechar os olhos, apoiar as mãos, uma na região abdominal (próximo ao umbigo) e outra na região torácica (região do peito) e, após algum tempo (exemplo: 1 minuto), solicitar que a pessoa verbalize em qual das mãos percebeu a maior movimentação. Esta vivência leva ao aumento da consciência do próprio corpo (NEVES NETO, 2018).

2) Aumento da utilização do músculo diafragma

A segunda vivência para promover uma respiração mais aprofundada e combater as influências neuro-hormonais do estresse e ansiedade, consiste em aumentar a utilização do músculo diafragma (músculo envolvido na entrada e saída de ar dos pulmões, junto com músculos intercostais) no ciclo respiratório.

O músculo diafragma divide a cavidade torácica da cavidade abdominal e está localizada logo abaixo dos pulmões, formando o piso da cavidade torácica. Possui formato de cúpula e é classificado como músculo esquelético. Apesar disso, possui uma função única: a capacidade de funcionar tanto como músculo involuntário como voluntário. A função do diafragma na respiração é controlar a contração e relaxamento (OPAS, 2018b)

Nesta segunda vivência, ocorre a influência consciente do indivíduo durante o movimento. As mãos estarão nas mesmas posições da vivência anterior (reconhecimento do padrão respiratório natural) e a pessoa procurará aumentar a movimentação da região próxima

ao umbigo. Para melhor visualização, o autor recomenda: imaginar que se está enchendo uma bexiga de festa em sua região abdominal e realizar a vivência deitado, com as costas apoiadas no chão, não sendo necessária a preocupação em “parar” o movimento torácico (NEVES NETO, 2018).

Relaxamento

A resposta de relaxamento, segundo Neves Neto (2018) busca fazer com que o organismo retorne ao seu estado basal, uma vez que finde: os estímulos adversos internos e/ou externos ou a fonte de estresse. Trataremos aqui de vivências na EFE de duas técnicas de relaxamento: o relaxamento progressivo de Jacobson e o relaxamento passivo.

1) O relaxamento progressivo de Jacobson

A técnica do relaxamento progressivo de Jacobson foi proposta em 1934 por Edmund Jacobson. É composta por uma série de exercícios com tensionamento em primeiro lugar, seguido do relaxamento consciente e sistemático de determinados grupos musculares, que podem conduzir ao alívio da tensão (MACHADO, 2015).

O autor Edmund Jacobson, em seu livro “*You must relax*”, apresenta um comentário, em seu prefácio, bastante curioso e relacionado aos dias atuais, ao afirmar que “Este é um mundo tenso, como muitos de nós bem sabemos. Falamos da 'tensão' e lemos sobre isso. É discutido no jornal, artigos, em revistas e em livros”. (JACOBSON, 1980, p.5). Para este mesmo autor, a tensão é o esforço excessivo, manifestado por meio do encurtamento das fibras musculares. Em um mundo de pressões e tempos dificultosos, a tensão leva à perda da eficiência pessoal (JACOBSON, 1980).

Uma das consequências da tensão excessiva é a elevação da pressão devido ao aumento da demanda de suprimento de oxigênio para os músculos hiperativos e para o transporte de resíduos a serem eliminados do organismo. Para o autor, a pessoa pode aprender a reconhecer seus estados e locais de tensão para que aprenda a relaxar (JACOBSON, 1980).

Um músculo relaxado, por sua vez, é aquele que não oferece qualquer tipo de resistência, devido à completa ausência de contrações. Ouseja, significa a inatividade dos nervos. O relaxamento progressivo também significa a repetição dos ciclos de tensão e relaxamento até que o relaxamento torne-se habitual (JACOBSON, 1980).

A versão atual é uma adaptação da técnica clássica, com menor variedade de exercícios em cada grupo muscular sendo, portanto, muito mais curta. A versão original possui 16 grupos musculares (MACHADO, 2015; BORGES, FERREIRA, 2013).

Para iniciar o relaxamento progressivo, pede-se que a pessoa feche seus olhos lentamente e relaxe, em torno de um a dois minutos. Após este período, a sequência de tensão-relaxamento é iniciada, com cinco segundos de contração seguidos de dez segundos de relaxamento.

Recomenda-se chamar a atenção das pessoas para perceber as sensações diferentes ao passar pela tensão e pelo relaxamento. Em casa, o indivíduo pode registrar sua experiência, o grau de relaxamento em uma escala de zero a dez e as dificuldades que encontrou durante sua execução. A recomendação é utilizar a sequência com membro dominante e não dominante (ou seja, começar com qual lado a pessoa utiliza com maior preferência- se é o direito ou esquerdo) (MACHADO, 2015).

2) Relaxamento passivo

O relaxamento passivo utiliza apenas exercícios de relaxamento do corpo, ou seja, a descontração muscular. Uma sugestão é a gravação de áudios para a pessoa praticar de forma diária (MACHADO, 2015). Outra possibilidade é o uso do relaxamento com apoio musical, com utilização de músicas que favoreçam a promoção do estado de relaxamento.

Sobre este assunto, Nunes-Silva *et al.*(2016) apresentam as seguintes características para as músicas relaxantes: regularidade de tempo e harmonia (ritmo frequente, música sem muitas variações); timbre suave; harmoniosa combinação dos instrumentos; melodias com *legatos* (sons ligados, sem interrupção do som na passagem de uma nota para outra); simplicidade na harmonia e progressão dos acordes; andamento lento (NUNES- SILVA *et al.*,2016).

O quadro 7 a seguir, adaptado de Machado (2015), apresenta uma sequência para a vivência do relaxamento progressivo para o público do Ensino Médio. Sugerimos como orientação inicial, reconhecer os grupos musculares antes do relaxamento, para reduzir as possíveis dificuldades em realizar o relaxamento por desconhecimento da terminologia dos grupos musculares. Outra sugestão é a possibilidade de um trabalho em conjunto com conhecimentos sobre o corpo, o que pode envolver, inclusive, outras disciplinas.

Para a proposta do quadro 7, recomendamos a posição deitada, de barriga para cima. O ciclo será de com a recomendação de cinco segundos de tensão em cada um dos grupos musculares, seguidos por cinco segundos de relaxamento. A orientação é perceber no corpo a diferença entre a tensão e o relaxamento.

Quadro 7: Sequência adaptada técnica de Relaxamento Progressivo de Jacobson, a partir do quadro de Machado (2015)

| Regiões do corpo | Condução tensão-relaxamento |
|---|--|
| Mão e antebraço Bíceps | Aperte suas mãos e punho com força e empurre seu cotovelo contra o solo. Relaxe... Tente perceber a diferença... |
| Rosto e couro cabeludo. Olhos e nariz. | Levante suas sobrancelhas o máximo que conseguir. Feche os olhos com força e ao mesmo tempo enrugue o nariz, como uma careta. Relaxe... Tente perceber a diferença... |
| Pescoço. | Vire seu pescoço para a direita. Vire seu pescoço para a esquerda. Levante sua cabeça do chão, sua cabeça para cima, sem tirar o restante do corpo do chão. Retorne devagar para o solo. Relaxe... Tente perceber a diferença... |
| Ombros, peito e costas | Leve seus ombros para trás, tentando juntar as escápulas. Prenda com força seus ombros, peitos e costas contra o chão. Relaxe... Tente perceber a diferença... |
| Coxa, perna e panturrilha | Estenda seus pés para frente (como os pés de uma bailarina) e sinta sua panturrilha, pernas e coxas. Relaxe... Tente perceber a diferença... |
| Sequência completa de músculos | Apenas relaxamento, sem tensionar mais. Respire e inspire profundamente... |

Fonte: Adaptado pela autora a partir do quadro de Machado (2015, p.23), 2022.

Orientamos que o trabalho com a respiração e o relaxamento esteja presente de duas formas: (1) ao longo das etapas da intervenção, para auxiliar o sujeito no exercício da atenção, percepção do próprio corpo e de suas reações emocionais; (2) orientação em outras intervenções, para que este adeque as quatro vivências propostas para realizá-las em sua rotina fora da escola; (3) o uso de música nas quatro vivências apresentadas, como mais uma ferramenta de auxílio ao estudante em suas experiências com respiração e relaxamento.

4.11 Referencial metodológico

A presente pesquisa é caracterizada como estudo exploratório, de abordagem qualitativa. A fase exploratória compreende construir o projeto de investigação ou pode suceder o projeto. Nesta etapa, ocorre a interrogação do objeto de estudo, com seus pressupostos, teorias pertinentes, metodologia para a fase estudo de campo, para delineamento de questões (MINAYO, 2002).

A visão de mundo entre pesquisador e campo de estudo se estabelece e possui implicações mútuas em todo processo de conhecimento. Estas distinções ressaltam o caráter essencialmente qualitativo das Ciências Sociais e a necessidade de uma metodologia apropriada que reconstrua seu significado de forma teórica (MINAYO, 2002). Segundo Minayo (2002, p. 16), “entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, onde as pesquisas em ensino são desafiadoras devido à complexidade de situações e variáveis envolvidas (MINAYO, 2002).

Consideramos que tratar sobre emoções é organizar e sistematizar significados, envoltos em uma série de situações. Este caminho envolve a construção de um produto educacional sobre a ARE, com a participação de docentes de EFE. Para isso, a escolha pelo caráter qualitativo possibilita trilhar o caminho do pensamento e abordar a realidade docente para esta temática. Conforme trecho da mesma autora (MINAYO, 2002, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A análise qualitativa de dados será feita com base na técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2016). A técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin, envolve descobrir os sentidos por detrás dos discursos, dos significados imediatos. Possibilita a inferência sobre outra realidade, que não a da mensagem. É definida como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2016, p.42).

Técnicas de análises de conteúdo fornecem subsídios para validação, generalização e enriquecimento da leitura, o que vem ao encontro da temática proposta. As inferências podem

responder dois tipos de problemas, relativos às mensagens: suas causas ou antecedentes; seus possíveis efeitos ou consequências. A análise de conteúdo requer distinguir linguística e palavra. A linguística trabalha, de forma geral, com a teoria da língua, suas regras de funcionamento. A análise de conteúdo trabalha a palavra, definida como o ato da linguagem em ação, bem como suas significações (conteúdos), por emissores identificáveis (BARDIN, 2016).

Para realizar a análise, o pesquisador necessita, em primeiro lugar, descrever o conteúdo manifesto de forma objetiva, sistemática e quantitativa, para depois interpretá-la. O pesquisador será aquele a “fragmentar” a comunicação. As regras gerais para a categorização da fragmentação da comunicação, a fim de validar a análise são: homogeneidade (sem misturas de categorias); exaustividade (esgotar o texto); exclusividade (um elemento de texto só pode pertencer a uma categoria); objetividade (codificadores diferentes precisam chegar a resultados iguais); adequação ou pertinência (adaptação ao conteúdo e ao objetivo). O pesquisador usará também o que a autora denomina unidades de codificação ou de registro e as unidades de contexto (BARDIN, 2016).

Unidades de codificação ou de registro podem ser, no caso de análises textuais, palavras ou frases. Em caso de ambiguidades dos elementos de codificação, utilizam-se as unidades de contexto. As unidades de contexto são superiores às unidades de codificação, ao permitir compreender o significado e frequência das palavras em um contexto mais amplo. Todo este processo configura a análise categorial, onde a organização das categorias, segundo critérios, possibilita o surgimento de certo sentido. Este critério depende do que o pesquisador deseja encontrar (BARDIN, 2016).

Na presente pesquisa, Bardin (2016) foi o referencial adotado para a análise de conteúdo das avaliações e tarefas do curso de extensão *online* que configura parte deste estudo. O curso de extensão foi abordado em seção específica. As avaliações e tarefas visam acompanhar o processo de formação continuada docente foram realizadas ao longo do mesmo, de forma qualitativa. As categorizações prévias foram: método, conteúdo, potencial de aplicabilidade, linguagem utilizada e forma. Na seção específica, trataremos das categorizações finais, após a pré-análise e leitura flutuante do *corpus* de análise.

Este estudo, portanto, pretende trazer uma contribuição nos processos de aprendizagem dos sujeitos participantes, no caso, os docentes de Educação Física Escolar que atuam no Ensino Médio, para que estes promovam interações pedagógicas junto aos com seus estudantes.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

5.1 Tipo de pesquisa

O projeto esteve de acordo com as resoluções nº 466/2012 e nº510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e foi iniciado após a obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética, sob o CAEE 53816321.5.0000.9047, conforme ANEXO A e pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Colégio Pedro II. Tratou-se de estudo exploratório, com metodologia qualitativa, que visou à construção e validação de um livro com propostas de oficinas pedagógicas para reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação emocional junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no contexto específico de suas aulas.

No primeiro momento, no intuito de elaborar o produto educacional e o potencial de aplicabilidade no contexto específico da EFE, utilizaram-se as seguintes fontes de evidência para geração de dados, as quais serão detalhadas em seção específica:

- Análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física;
- Análise documental constitutiva do ‘estado da arte’ para a presente pesquisa;
- Avaliações e tarefas do curso de extensão *online*.

No segundo momento, oferecemos formação continuada por meio de um curso de extensão *online*.

5.2 Perfil dos participantes

A pesquisa foi realizada com dez professores de Educação Física da Educação Básica que trabalhem ou tenham trabalhado com o Ensino Médio, das redes públicas ou privadas, interessados em discutir a temática da autorregulação emocional em um curso de extensão oferecido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino, Aprendizagem, Interdisciplinaridade e Inovação em Educação (GEPEAIINEDU). O panorama sobre o perfil sociodemográfico dos cursistas apresentou informações pertinentes, as quais apontam para uma heterogeneidade, em termos de experiência, do grupo. A maioria declarou pertencer ao sexo feminino. As idades declaradas variaram de 24 anos até mais de 50 anos. A maioria declarou experiência com o Ensino Médio, em diferentes modalidades, como Educação de Jovens e Adultos, Ensino Regular, Técnico e Integrado. A participação no curso envolveu docentes do Estado do Rio de Janeiro, em sua grande parte, seguido de São Paulo. O tempo de experiência no magistério

apresentou bastante diversificação. Cursistas declararam experiências no magistério entre um a seis anos e entre sete anos até mais de vinte anos.

5.3 Curso de Extensão *Online*

O curso de extensão “Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar” foi oferecido gratuitamente, na modalidade Educação à Distância (EAD) e teve cinco módulos, com atividades assíncronas e 4 encontros síncronos. O curso ocorreu no período de 10 de maio a 12 de junho de 2022.

O início da pesquisa, ainda no ano de 2020, coincidiu com as ações restritivas e de deslocamento, conhecido pelo termo *lockdown*, em virtude da pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (OPAS, [2019?]). O *lockdown* constituiu-se de medidas para o distanciamento físico realizadas em larga escala, além de restrições de movimento, limitação do contato entre as pessoas, no intuito de reduzir a velocidade de transmissão da COVID-19 (OPAS, [2019?]). Isto significou que as pessoas ficaram isoladas dentro de suas casas e apenas os serviços essenciais funcionaram. Escolas, comércios, universidades, empresas, estabelecimentos religiosos fecharam. O primeiro dia de *lockdown* coincidiu com o que seria o primeiro dia de aula no curso de Mestrado que deu origem a esta pesquisa.

Os primeiros dias, em uma visão relacionada às emoções percebidas pela pesquisadora em relação ao desenrolar da pandemia, foram de muita apreensão, angústia e incertezas. No início da pandemia, havia certa expectativa de que, em um curto espaço de tempo, a situação retornaria ao normal. Entretanto, mais de dois anos depois, a realidade pareceu demonstrar a grande distância do que, antes era o “normal”, ou seja: o tempo anterior ao início da pandemia. E esta realidade alcançou as escolas. Com as escolas fechadas, as aulas no ensino remoto emergencial (ERE) tornaram-se a alternativa possível para as aulas nas escolas. O ano de 2022 marcou o retorno presencial após este período. Porém, no âmbito do curso do Mestrado, diversas aulas e cursos permaneceram no formato remoto, para melhor adequação ao retorno e entrada de novos estudantes. Portanto, o curso de extensão da presente pesquisa, planejado para ocorrer presencialmente, aconteceu em formato remoto.

A divulgação e inscrição do curso ocorreu por meio de redes sociais, no período de 14 de abril de 2022 até 8 de maio de 2022. A inscrição foi feita através de um *link* no site do Colégio Pedro II

Foram disponibilizadas 100 (cem) vagas. Houve 46 (quarenta e seis) inscritos. Participaram do curso doze docentes. Destes, de acordo com o TCLE, dez participantes concordaram em participar da pesquisa.

No ato da inscrição, cada cursista recebeu um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pôde optar entre a participação somente no curso de extensão ou a participação no curso e na pesquisa. Os cursistas que não optaram pela participação na pesquisa, de acordo com sua livre decisão, não tiveram seus dados considerados para análise de conteúdo.

Os encontros síncronos ocorreram pela plataforma da Rede Nacional de Pesquisa (RNP) e os módulos assíncronos foram disponibilizados no ambiente *Moodle*. O curso teve carga horária de 30 (trinta) horas, com a seguinte divisão: oito horas de encontros síncronos e 22 (vinte e duas) horas de atividades assíncronas.

Os encontros síncronos ocorreram uma vez na semana, com duas horas de duração. Cada atividade assíncrona foi disponibilizada no dia seguinte ao encontro. Os recursos para avaliações e tarefas do curso foram: *Survey* e *Google Forms*.

O quadro 8 apresenta as divisões e conteúdos abordados nos encontros síncronos e assíncronos do curso:

Quadro 8: Conteúdos do curso de extensão *online* gratuito

| Encontros síncronos | Atividades Assíncronas |
|--|--|
| Encontro 1- Apresentações, TSC, Emoções e Emoções Acadêmicas | Módulo 1 - Teoria Social Cognitiva (TSC), Emoções e Emoções Acadêmicas |
| Encontro 2 - Autorregulação segundo a perspectiva da TSC, Autorregulação Emocional (ARE) | Módulo 2 - Autorregulação segundo a TSC, Autorregulação Emocional |
| Encontro 3 - Educação Física Escolar, Respiração e Relaxamento | Módulo 3 - Respiração e Relaxamento na Educação Física Escolar |
| Encontro 4 - O produto educacional: avaliações oficinas,apresentação dos grupos | Módulo 4 - Avaliações Finais |
| | Módulo 5 - Quer saber mais? Clique aqui |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O objetivo geral do curso foi tratar do referencial específico da autorregulação emocional no contexto das aulas de Educação Física Escolar. O curso também serviu para que os professores participantes avaliassem o produto educacional, em fase de ajustes, com base em quatro critérios iniciais: conteúdo, método, linguagem utilizada e possibilidades de aplicação em sala de aula.

O primeiro encontro síncrono se propôs a: apresentar a pesquisadora e a sua orientadora, o grupo de pesquisa ao qual o trabalho está vinculado, a proposta do curso de extensão e a fornecer orientações sobre o acesso à plataforma RNP e ao ambiente *Moodle*. A aula abordou as premissas fundamentais da Teoria Social Cognitiva e a definição de emoções, mais especificamente as emoções acadêmicas. Como instrumento de avaliação da aula, utilizou-se um questionário de sondagem e foi proposta a construção de uma nuvem de palavras sobre o que significava o termo emoção para os participantes.

O segundo encontro síncrono abordou: referencial específico da autorregulação segundo a perspectiva da TSC; autorregulação emocional (ARE) segundo James Gross; cinco famílias da autorregulação emocional segundo o mesmo autor. Como instrumento de avaliação, apresentou-se exemplos de estratégias, para que os cursistas identificassem de qual família da ARE se tratava.

O terceiro encontro síncrono tratou sobre o referencial teórico das quatro propostas de respiração e relaxamento no contexto da Educação Física Escolar. Os cursistas realizaram vivências, ao longo da exposição sobre a temática da aula, de relaxamento progressivo e respiração. Como instrumento de avaliação, os cursistas realizaram uma sondagem por meio do formulário do *Google Forms*, onde escreveram a respeito de suas experiências prévias com a respiração e relaxamento em suas práticas docentes.

No quarto e último encontro síncrono, os cursistas dividiram-se em pequenos grupos, em salas virtuais da plataforma RNP. Em cada sala, disponibilizaram-se arquivos contendo duas a quatro oficinas completas (junto às respectivas cartas da personagem Maria Cândida), extraídas do produto educacional. Cada grupo leu e discutiu sobre os textos que apresentavam as oficinas e uma pessoa de cada grupo preencheu um formulário do *Google Forms* com perguntas sobre as oficinas.

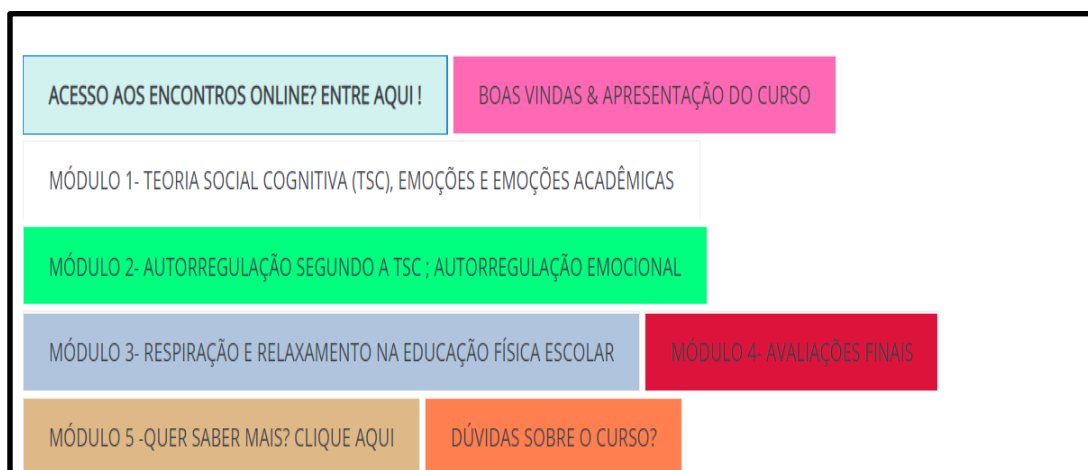
As perguntas objetivaram a coleta de impressões e sugestões sobre elas. Cada grupo, preferencialmente, preencheria o formulário de duas oficinas. Caso houvesse tempo, fariam o formulário referente às outras duas oficinas. Ao final do tempo estipulado, os grupos retornaram automaticamente para a sala principal e compartilharam com a turma o que produziram. Após esta etapa, houve espaço para considerações finais, agradecimentos e encerramento da etapa síncrona do curso.

As atividades assíncronas ocorreram no ambiente *Moodle*, divididas em cinco módulos. O objetivo era complementar os temas tratados nos encontros síncronos, além da

oferta de materiais diversificados (artigos, vídeos, *podcasts* produzidos para o curso, artigos acadêmicos). Cada módulo contou com uma avaliação ao final, com *links* para *Google Forms* ou *Survey*.

A figura 4 mostra a interface do ambiente Moodle para as atividades assíncronas:

Figura 4: Curso de Extensão- Interface *Moodle*



Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O módulo um, intitulado “TSC, Emoções e Emoções Acadêmicas”, objetivou apresentar a TSC e os conceitos de Emoções e Emoções Acadêmicas. Os materiais disponíveis foram: vídeo sobre Teoria Social Cognitiva; *podcast* sobre a TSC, elaborado pela pesquisadora; vídeo sobre emoções. A avaliação do módulo 1, com *link* para questionário do *Survey*, verificou a apreensão de conhecimentos conceituais sobre os conteúdos tratados.

No módulo dois, intitulado “Autorregulação segundo a TSC; Autorregulação Emocional” os cursistas, além de um panorama sobre os conceitos que dão nome ao respectivo módulo, travaram o primeiro contato com uma parte do produto educacional, que tratou sobre o referencial teórico. Os materiais disponíveis no módulo dois foram: vídeo sobre autorregulação na perspectiva da TSC; *podcast* sobre autorregulação emocional, produzido pela pesquisadora para o curso; vídeo sobre regulação emocional, por Miriam Cruvinel; artigo científico sobre autorregulação emocional; vídeo sobre regulação das emoções, por James Gross; parte do produto educacional, referente ao referencial teórico, dividido em dois arquivos. A avaliação do módulo dois foi um *link* para questionário do *Survey*, que visou a apreensão dos conceitos sobre autorregulação, autorregulação emocional, impressões a respeito do referencial teórico do produto educacional e apresentação dos conteúdos no módulo dois.

O módulo três, intitulado “Respiração e Relaxamento na Educação Física Escolar”, complementou a proposta apresentada na aula síncrona três de respiração e relaxamento do produto educacional. Além disso, os cursistas vivenciaram propostas práticas. Os materiais disponíveis foram: *podcast* sobre respiração e relaxamento, elaborado pela pesquisadora; *podcast* ‘Vivência de respiração em um minuto’, elaborado pela pesquisadora; *podcast* orientação sobre respiração correta, elaborado pela pesquisadora; vídeo animação sobre diafragma; *podcast* prática de relaxamento progressivo adaptado, elaborado pela autora; mapa mental respiração e relaxamento, elaborado pela pesquisadora. A avaliação do módulo três consistiu em um *link* para questionário do *Survey*. As perguntas visaram sondar o tratamento pedagógico para a respiração e relaxamento antes e após o módulo e a construção de conhecimentos conceituais sobre os conteúdos apresentados.

O módulo quatro, intitulado “Avaliações Finais”, apresentou dois *links* para questionários do *Survey*: um para avaliação sobre o curso de extensão e outro para avaliação do produto educacional. O produto educacional, em sua versão preliminar completa, foi disponibilizado neste módulo.

O módulo cinco, intitulado “Quer saber mais? Clique aqui”, continha materiais complementares, para consulta pelos cursistas. Além disso, os cursistas acessaram dois fóruns, em que estes, caso quisessem, poderiam colaborar com sugestões de materiais, à sua escolha, relacionados aos conhecimentos tratados no curso

5.4 Instrumentos de geração de dados

No intuito de elaborar o produto educacional e o potencial de aplicabilidade no contexto específico da EFE, utilizaram-se as seguintes fontes de evidência para geração de dados:

- Análise documental em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem. O levantamento envolveu nove instituições, sendo cinco públicas (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense e Universidade Federal Fluminense) e quatro privadas (Universidade Castelo Branco, Universidade Veiga de Almeida, Universidade Estácio de Sá, Universo).

- Análise documental constitutiva do ‘estado da arte’ para a presente pesquisa, composta por 11 (onze) produções selecionadas, sendo sete artigos científicos, três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.
- Avaliações e tarefas do curso de extensão *online*.

No segundo momento, oferecemos formação continuada por meio de um curso de extensão *online* para apresentação do protótipo pedagógico e instrumentalizá-los, a fim de que os participantes leiam o material produzido com conhecimento específico sobre a autorregulação emocional. Por fim, esses docentes participantes avaliaram o produto educacional em quesitos como: conteúdo, potencial de aplicabilidade e forma. As avaliações e tarefas do curso, como apresentados anteriormente, foram outra fonte de geração de dados.

5.5 Metodologia de análise de dados

O tratamento dos dados qualitativos será por meio da técnica de análise de conteúdo, de Laurence Bardin (2016).

5.6 Descrição das etapas da pesquisa

Para subsidiar a confecção do produto educacional intitulado ‘Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar’, a pesquisa lançou mão de quatro etapas. A primeira trata da organização de duas fontes de evidência: (a) verificação do estado da arte em relação aos termos autorregulação emocional, regulação emocional, emoções, ensino médio e educação física escolar, com análise de publicações e (b) levantamento em matrizes curriculares e ementas das Licenciaturas em Educação Física, dos termos ‘TSC’, ‘Albert Bandura’ e ‘autorregulação emocional / regulação emocional’ nas disciplinas obrigatórias de Psicologia da Educação e/ou da Aprendizagem. A segunda etapa foi a construção, com base nas duas fontes de evidência, de um livro com propostas de oficinas que promova a reflexão e construção de conhecimentos conceituais em autorregulação emocional para estudantes na 3ª série do Ensino Médio. A terceira etapa tratou da realização de um curso de extensão *online* de 30 (trinta) horas, disponibilizado gratuitamente a professores de Educação Física Escolar da Educação Básica, por meio da Plataforma *Moodle* e dos recursos disponíveis no serviço de conferência *web* da Rede Nacional de Pesquisa (RNP). O curso tratou do referencial específico da autorregulação emocional no contexto das aulas de Educação Física Escolar. O produto educacional foi apresentado no curso de extensão e serviu para que os professores participantes avaliassem o caderno de oficinas em itens como conteúdo, método, linguagem utilizada e possibilidades de aplicação em sala de aula. A quarta e última

etapa, caracterizada como transversal ao processo de pesquisa, foi a finalização da construção do livro com propostas de oficinas. Os dados gerados por meio do curso de extensão foram analisados de forma qualitativa, com a análise de conteúdo de Bardin (2016).

6 O PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional, intitulado “Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar” é classificado como desenvolvimento de produto e material didático e instrucional, composto por um livro com propostas de oficinas.

A parte um trata da TSC e autorregulação na perspectiva dessa teoria. A parte dois fala das emoções e emoções acadêmicas. A parte três apresenta o referencial específico da ARE. A parte quatro discute sobre respiração e relaxamento na EFE. A parte cinco orienta o docente sobre como utilizar o produto educacional. A parte seis está reservada para as oficinas. O quadro 9 apresenta a estrutura de cada oficina.

Quadro 9: Estrutura da oficina

| PARTE | DEFINIÇÃO |
|---------------------------|--|
| 1) Título e tema | Temática a ser trabalhada no dia |
| 2) Lembrete | Os conceitos centrais da oficina do dia, como um “lembrete” para o docente |
| 3) Hoje, na oficina | Um resumo do que será abordado nas atividades e na carta de Maria Cândida |
| 4) Atividades | As vivências propostas para a oficina |
| 5) Maria Cândida: leitura | Indicação da carta a ser lida no dia com a turma |
| 6) Para pensar e falar | Perguntas para a turma sobre as atividades e carta do dia, para estimular o diálogo. |
| 7) Tarefa para a Vida | Propostas de atividades como “deveres de casa”, a serem realizadas durante a semana. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O produto educacional apresenta dez oficinas para estudantes da 3ª série do Ensino Médio. O foco foi a vivência de cada uma das famílias da autorregulação emocional de Gross (2002), relaxamento e respiração, nas aulas de Educação Física Escolar. O quadro 10 apresenta número, título e conceitos centrais abordados em cada oficina.

Quadro 10: Produto educacional- títulos e conceitos

| NÚMERO | TÍTULO | CONCEITOS CENTRAIS ABORDADOS |
|--------|--------|------------------------------|
|--------|--------|------------------------------|

| | | |
|----|--------------------------------------|---|
| 1 | Apresentações | Apresentação personagem, proposta das oficinas, carta para meu “eu do futuro”, emoções acadêmicas autorregulação emocional e as cinco famílias da ARE |
| 2 | Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? | Emoção, Educação Física e Plano de Ação |
| 3 | A seleção Vip | Seleção da situação |
| 4 | Mudo eu.com | Modificação da situação |
| 5 | Copo meio cheio ou meio vazio? | Implantação atencional |
| 6 | Foco no que importa | Mudança cognitiva |
| 7 | Já senti. E agora, o que faço? | Modulação da resposta |
| 8 | Silêncio: um luxo? | Ansiedade, Silêncio, Respiração, Relaxamento |
| 9 | Respira, não pira | Vivências Respiração e Relaxamento |
| 10 | Recordar é aprender | Abertura da carta para “meu eu do futuro” Avaliações |

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

O produto contou com a criação de uma personagem do sexo feminino, chamada “Maria Cândida”. Esta personagem foi apresentada no formato de cartas para os estudantes, no final de cada oficina, no intuito de ser uma ferramenta de maior aproximação com o público-alvo da proposta. São dez cartas ao total. Nelas, Maria Cândida compartilhou suas impressões, vivências e desafios, tanto como estudante da 3ª série do Ensino Médio, como participante das propostas de ARE, junto com sua professora de Educação Física, chamada Rosa. O quadro 11 apresenta o número e título de cada carta:

Quadro 11: Número e títulos cartas de Maria Cândida

| Carta | Título |
|-------|--|
| 1 | O olho do furacão tem nome, sobrenome e endereço: Ensino Médio, 3ª série |
| 2 | Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? |

-
- | | |
|----|--------------------------------|
| 3 | A seleção Vip |
| 4 | Mudo eu. Com |
| 5 | Copo meio cheio ou meio vazio? |
| 6 | Foco no que importa |
| 7 | Já senti. E agora, o que faço? |
| 8 | Silêncio: um luxo? |
| 9 | Respira, não pira |
| 10 | Recordar é aprender |
-

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Como ferramentas de apoio, houve a produção de três *podcasts* curtos, com o aplicativo *Spreaker*⁶ desenvolvidos especialmente para este produto, nas Tarefas para a Vida ou para uso ao longo das oficinas. O primeiro *podcast* “Será que respiramos certo?” aborda algumas orientações simples para saber se o estudante está respirando profundamente. O segundo *podcast* “Respiração em um minuto” conduz a uma prática de inspiração profunda. O terceiro *podcast* “Pocket Relaxamento Progressivo” apresenta uma sequência adaptada do relaxamento progressivo, para ser realizada em transportes públicos, sentado ou em pé. Os respectivos *links* foram disponibilizados no produto educacional.

7 ANÁLISE DE CONTEÚDO- ETAPAS, DISCUSSÕES E RESULTADOS

Os dez cursistas que concordaram em participar tanto do curso quanto da pesquisa, pela assinatura do TCLE, tiveram seus nomes codificados, para garantia do anonimato, com a sigla C, seguida de um número (C1 até C10), para a etapa de análise.

⁶<https://www.spreaker.com/show/podcast-de-daniela-nogueira>

A etapa de pré-análise consistiu na transcrição dos áudios dos encontros síncronos; organização dos materiais de análise disponíveis, que foram: avaliações do curso (englobou tanto os realizados nos encontros síncronos quanto nas atividades assíncronas da plataforma Moodle). As avaliações foram realizadas com auxílio do *Google Forms* e *Survey*; bate-papo público da plataforma RNP (também conhecido pelo nome *chat*), dos quatro encontros síncronos e a transcrição de três dos quatro encontros síncronos (um encontro, por questão de falha técnica, não foi gravado). O quadro 12 identifica o *corpus* de análise e seus respectivos códigos.

Estes códigos serviram para organização nas unidades de registro por parte da pesquisadora. Para a exibição dos trechos na presente pesquisa, utilizou-se o termo Encontros Síncronos. As avaliações do curso englobaram os encontros síncronos quanto as atividades assíncronas. Para facilitar a leitura, no material extraído de avaliações, utilizaremos apenas o termo Avaliações Curso. Quando estas forem assíncronas, utilizaremos o termo Avaliação Assíncrona na presente pesquisa para englobar as avaliações do *Survey* e/ ou *Google Forms* e facilitar a identificação, seguida do número da atividade.

Quadro 12: *Corpus* de análise e Código Correspondente

| Materiais analisados | Código |
|---|---|
| Transcrição áudios encontros síncronos | T |
| Bate-papo público dos encontros síncronos | BP |
| Avaliações Curso | Asm (avaliações <i>Survey</i>) Ag (Avaliações <i>Google Forms</i>) |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa, 2022.

O objetivo específico número três da presente pesquisa foi retomado nesta sessão, a saber: Investigar o potencial de aplicabilidade de um caderno de oficinas para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio junto a docentes de EFE que atuam no referido segmento. Este objetivo está atrelado à realização do curso de extensão e serviu como norteador para a categorização da análise de conteúdo.

Após a organização do material, houve leituras seguidas de todo o *corpus* de análise, chamada por Bardin (2016) de leitura flutuante. A tarefa seguinte foi a identificação de unidades de sentido, ou seja, o que cada enunciado, efetivamente, diz (BARDIN, 2016), a partir do qual realizou-se o agrupamento de trechos dos diferentes materiais do corpus de análise para categorização inicial.

As cinco categorias prévias de leitura eram: método, conteúdo, potencial de aplicabilidade, linguagem utilizada e forma. Entretanto, a partir da leitura flutuante e retomada do referencial teórico desta pesquisa, houve a necessidade das seguintes modificações: estabelecimento de duas categorizações, intituladas *Emoções e Autorregulação emocional discente e docente* e *Respiração e relaxamento na EFE: práticas e crenças*; retirada das três categorias *método, linguagem utilizada e forma* devido ao direcionamento mais amplo percebido sobre o referencial teórico e na menção à personagem Maria Cândida; a categoria conteúdo teve seu título alterado para *Conteúdo do produto educacional* e apresentou duas subcategorias: *referencial teórico e Maria Cândida*. Após esta etapa, chegamos às quatro categorizações escolhidas. O quadro 13 apresenta as categorizações finais observadas:

Quadro 13: Categorizações Finais

| |
|--|
| 1. Possibilidades de aplicação na sala de aula |
| 2. Conteúdo do produto educacional subcategoria a) referencial teórico subcategoria b) Maria Cândida |
| 3. Respiração e relaxamento na EFE: práticas e crenças |
| 4. Emoções e autorregulação emocional discente e docente |

Fonte: A autora, a partir dos dados da pesquisa, 2022.

A primeira categoria é intitulada *Possibilidades de aplicação na sala de aula*. Na TSC, o funcionamento humano possui como base uma teoria triádica de codeterminação de causalidade, com a interação mútua entre três vias: as forças ambientais, o comportamento do indivíduo e influências intrapessoais (BANDURA, 2018). Com isso, ao trazer para o contexto do curso de extensão e contato com o produto educacional e sua proposta, além do contato com outros participantes, a aprendizagem dos cursistas derivará desta interação (SILVA; ALVES, 2016; IAOCHITE, 2018).

Apresentamos dois fragmentos abaixo:

Gostei muito do material, inclusive já comecei a utilizá-lo (C1. Avaliação, Atividade assíncrona)

Acredito que sim. Entendo que é mais uma possibilidade, mas como algo novo para mim, creio que as primeiras vezes serão mais "truncadas", melhorando com a prática. Uma outra (sic) questão é que penso que conseguiria aplicar com menos dificuldades, em termos de aceitação dos alunos, nas aulas de Projeto de Vida, que fazem parte do Projeto Inova da Rede pública Estadual de ensino de SP. Inclusive já comecei a conversar com meus alunos do 2º ano sobre isso, e vou desenvolver as técnicas.

Comecei conversando com eles sobre as emoções acadêmicas. (C1, Avaliação, Atividade Assíncrona 3).

Convém mencionar que todos os participantes do curso foram esclarecidos sobre a divulgação e uso do material nesta etapa do processo e solicitaram autorização para o uso. O participante esclarece que já iniciou o uso do produto educacional e dos aprendizados do curso, apesar de comentar sobre a novidade da proposta e demonstra disposição e motivação em superar o possível estranhamento inicial dos estudantes. Inclusive, a aplicação em sala de aula iniciou com o referencial teórico trazido no curso e presente no produto educacional, que abordou sobre as emoções acadêmicas.

Essa fala sugere o exercício da autorregulação e da agência humana (BANDURA, 2018; IAOCHITE, 2018) no sentido de produzir, de maneira proativa e intencional, um plano de ação para traçar objetivos e visualizar prováveis resultados de suas ações na inserção do produto educacional com seus estudantes. A participante C1 também reconhece, em seu plano de ação, desafios pessoais para implementação do produto. Com isso, aponta para o exemplo de regulação de seu próprio comportamento para alcançar resultados positivos (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021).

A fala da participante C1 menciona “dificuldades de aplicação, em termos de aceitação dos alunos”. Este trecho merece uma contextualização, de acordo como observado pela pesquisadora em diálogos dos cursistas nos encontros síncronos, em particular, no último encontro, onde houve a discussão e contato com duas oficinas do produto educacional e atividades assíncronas posteriores, onde os cursistas puderam avaliar mais detidamente o produto em sua versão completa.

A pesquisadora percebeu um conteúdo latente de preocupação nos seguintes aspectos: os participantes do curso cogitaram a possibilidade de o produto educacional tratar apenas de atividades com baixíssima ou quase inexistente movimentação corporal, em se tratando de estudantes da 3ª série do Ensino Médio, aliado ao potencial ineditismo da proposta. Estes aspectos poderiam influenciar na aceitação dos estudantes em participar das oficinas, por serem atividades mais “paradas”, onde estes passariam a maior parte do tempo sentados ou deitados. Com base em Pekrun *et al.* (2002), estes estudantes estariam sujeitos a uma emoção desativadora negativa, como o tédio acadêmico, por uma possível demanda de instrução baixa (no caso, atividades com mínimo de movimentação) com as autoavaliações de habilidades altas

(atividades com mínimo de movimentação, como relaxamento, possuem uma demanda baixa para as habilidades de movimentação gerais dos adolescentes).

Observamos que este conteúdo latente ocorreu antes que os cursistas acessassem as oficinas do produto educacional. Os dois primeiros encontros síncronos enfatizaram o referencial teórico. Já o encontro três proporcionou vivências de respiração e relaxamento. Com isso, a participante pode ter abordado esta dificuldade. A pesquisadora percebeu, ao longo das aulas, certa curiosidade e expectativa dos cursistas em como passar da “teoria para a prática”, ainda mais por tratar-se de um referencial teórico desconhecido para a maioria dos participantes.

O próximo trecho, de outra participante, fornece pistas interessantes sobre outras possibilidades de aplicação na sala de aula:

Talvez funcione melhor como um projeto, para grupo de interesse. Divulgar entre os alunos e verificar melhor horário/local para a organização das oficinas. Porém, dependendo da turma, pode ser feito nas aulas de educação física, ou nas aulas de educação física em semanas alternadas, ou nas aulas de educação física, mas reservando um tempo para outros conteúdos (C2, Avaliação, Encontro Assíncrono 4).

A fala da participante C2 aponta para uma diversificação da utilização do produto educacional, com duas possibilidades: (a) extracurricular, como parte de um projeto e (b) curricular, com três estratégias distintas, a depender das características e perfil da turma: conteúdo corrido completo; conteúdo em semanas alternadas e divisão, na aula de EFE, para as oficinas e outros conteúdos da EFE. Esta fala parece reforçar o potencial de aplicação do produto educacional em um possível aspecto relacionado com a flexibilidade de intervenções.

Em outros trechos selecionados para a categoria *Possibilidades de aplicação na sala de aula*, a participante C2 relata:

Eu me aposentei antes de terminar o curso. Porém, enviei os materiais (exceto o produto educacional, ainda não autorizado) para uma professora de educação física e um psicólogo que, acredito, possam fazer excelente uso dele. Enviei também o e-mail de Daniela, para o caso de desejarem fazer contato (C2, Avaliação, Atividade Assíncrona 4).

Espero que o produto seja colocado em prática em muitas e muitas escolas. Parabéns, Daniela! Obrigada! (C2, BP, Encontro Síncrono 4).

A participante acima menciona a proximidade de sua aposentadoria no magistério, que ocorreu durante a vigência do curso de extensão. Nota-se, também, a motivação em perpetuar os conhecimentos compartilhados, ao enviar os materiais do curso, supostamente pelo

reconhecimento da importância que atribuiu à temática, não apenas para sua formação pessoal, mas, inclusive, dos que virão substituir e dar prosseguimento à EFE em seu local de trabalho.

A participante aguarda a liberação oficial do produto educacional para compartilhar com a docente da EFE e, além disso, com um psicólogo, o qual mencionou, em conversas informais, o interesse na temática e em acessar o produto. No segundo trecho, expõe a expectativa de que o produto educacional atinja outras realidades escolares, além da sua.

Durante a escrita da etapa final da dissertação, uma participante fez contato por rede social com a pesquisadora, onde solicitou autorização para uso de *podcast* integrante do produto educacional para uma palestra voltado para idosos, conforme trecho a seguir:

Boa tarde, Daniela! Fiz hoje uma palestra para o Projeto Vitalidade (com idosos) eles pediram muito para eu enviar seu podcast do RP de Jacobson para eles. Posso? O projeto Vitalidade sempre tem uma palestra, com algum profissional do IFF (ou alunos) ou convidado e, depois, a ginástica. Eu havia falado que iria fazer uma palestra sobre o que aprendi com você ainda esse ano. Como era para apresentação só para idosos, não me preocupe com normas de trabalho científico. Mas o tempo todo deixei claro que eram partes da sua dissertação e do seu produto educacional. Eles gostaram muito, muito mesmo!

Além disso, o material elaborado em *slides* pela participante, sob o título “Autorregulação emocional na Educação Física”, usou como referencial teórico o produto educacional desenvolvido, com a devida autorização e citação. Convém mencionar que o participante aprovou, por meio de áudio, a utilização desta conversa para inserção na dissertação. A pesquisadora destaca este aspecto porque aborda uma possibilidade de aplicação para um público-alvo que não fez parte dos objetivos da presente dissertação. Entretanto, essa flexibilização de uso parece vislumbrar um possível potencial de aplicabilidade e adaptação para outras faixas etárias.

A próxima fala integra a categoria *Possibilidades de aplicação na sala de aula*. Nela, o participante manifestou sua preocupação em que a teoria, na prática, não representasse a realidade dos docentes que estão em sala de aula. Ou seja, que as propostas do produto educacional não fossem factíveis. Esta suposta ansiedade dissipou-se ao travar conhecimento das propostas de atividades, nas oficinas às quais teve acesso, o que reforça a aplicação na sala de aula:

Em relação às oficinas, eu gostei muito, principalmente porque são exercícios que são comuns às aulas de Educação Física. Eu confesso que estava um pouco ansiosa em ver o produto, porque uma coisa que a gente tem muito na academia é a gente propõe coisas que fogem um tanto da realidade da sala de aula. E aí, eu confesso que deu aquele quentinho no coração quando eu vi exercícios que são, é, assim, familiares, né (sic), e que não demandava, assim, muito. São coisas simples, realmente, de ser feitas nas aulas. São coisas que já acontecem na aula e eu teria só que mudar o enfoque,

mudar o direcionamento da coisa. Então, eu confesso que esta característica, e assim Dani, parabéns pra você, parabéns pra sua orientadora, parabéns pro (sic) seu grupo, porque eu sei que é um trabalho de construção, já passei por algo similar aí. Porque é uma coisa muito difícil de ver quando a gente vê este tipo de discussão. É, propõem-se coisas. Geralmente são propostas de pessoas que não estão, é, na prática. E aí, quando você propõe coisas simples, “Aí, gente será que ela tá (sic) falando sério mesmo? E aí, realmente, foi. Nas quatro oficinas que eu tive acesso, eu achei isso um ponto alto do produto e bem legal. Tipo, coisas que eu posso já trazer pra minha sala de aula a partir de amanhã, entendeu? Então, era isso que eu tinha para contribuir. Não sei se eu consegui passar a ideia de forma reduzida, legal, para os colegas. E parabéns pelo trabalho, Dani (C6, T, Encontro síncrono 4).

O participante corrobora a perspectiva de aplicabilidade do produto educacional em sua prática pedagógica em uma expressão que denota um prazo curto. Podemos supor, pelo relato, o mecanismo da autorregulação das emoções, onde a suposta emoção de ansiedade, ao tomar conhecimento do produto e perceber-se capaz de utilizar, de acordo com seu mundo, sua percepção e avaliação, transforma-se em uma mudança da resposta emocional, que pode ser entendida pela expressão “quentinho no coração”. Esta ARE pode ter ocorrido de forma consciente ou não.

A segunda categoria é intitulada *Conteúdo do produto educacional*, com duas subcategorias: *a) referencial teórico* e *b) Maria Cândida*. Esta categoria emergiu a partir dos trechos em que a pesquisadora percebeu a necessidade de que o referencial teórico fosse explicativo no sentido de: trazer o embasamento necessário aos participantes para sua utilização; para que as atividades tematizadas nas práticas fossem realizadas de forma embasada. O levantamento no currículo de universidades apresentado na presente pesquisa e a investigação do estado da arte reforçam a pouca abordagem da TSC na formação inicial dos docentes de EF, alinhados aos estudos de Silva, Garcia, Ramos (2021) em suas conclusões sobre a TSC em relação a contextos específicos, como a ARE. A personagem Maria Cândida, parte integrante do produto, apareceu em falas específicas, o que ocasionou uma subcategoria.

A fala abaixo apresenta um exemplo da *subcategoria referencial teórico*. Ela aponta que o produto apresenta propostas que, segundo o participante, não fogem da realidade de sala de aula, ao teorizar a sua prática em EFE com mais clareza:

...a gente tem muita dificuldade em teorizar o que a gente tá (sic) passando. Porque assim, tem a parte, tem o aquecimento, tem a parte principal, a volta a calma, mais tá (sic) bom mais, por que daquilo aí? Pra quê daquilo ali? Qual a finalidade daquilo ali? Qual o objetivo geral, o objetivo específico? E assim, eu tava (sic) conversando com a [...] também, no privado: a gente já fazia isso, só que a gente não sabia teorizar. E assim, essa tua aula aqui tá (sic) demonstrando com muito mais clareza pra gente.

E, com certeza, a gente vai levar isso pra frente nas nossas aulas. MUITÍSSIMO obrigado!
(C3, T, Encontro síncrono 4).

A fala do participante C3 retoma a discussão na seção “Aproximações entre as competências socioemocionais e a autorregulação emocional” da presente pesquisa. Nela, trouxemos o relatório da OCDE (2015), onde este apresenta a lacuna de instruções práticas, explícitas e pormenorizadas, nos currículos escolares nacionais, sobre como ensinar as CSE. Apresentamos, ao final dessa seção, a ARE enquanto uma das possibilidades para o trabalho com as CSE, enquanto viabilidade de caminho metodológico, como demonstrado ao longo da presente pesquisa. Além disso, oportunizamos este caminho metodológico por meio do produto educacional.

Na presente pesquisa, relacionamos também a fala da participante C3 com uma das justificativas apresentadas para a presente pesquisa: lacuna de materiais didático-pedagógicos que auxiliem os docentes interessados a trabalhar com a autorregulação emocional nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio.

O próximo trecho, de outra participante, dentro da categoria *Conteúdo do produto educacional*, aborda o referencial teórico do produto em termos de como trabalhar as emoções com os estudantes:

Adaptações e visão crítica sobre como trabalhar as emoções e, principalmente, a percepção e resiliência sobre as emoções com os alunos (C9, Avaliação, Encontro Assíncrono 4).

A participante C9 declarou como formação completa o curso de Mestrado e experiência no magistério entre um a cinco anos. Outra participante, C2, declarou formação completa com o Mestrado, com mais de 21 (vinte e um) anos de experiência, em busca de formação sobre como trabalhar a temática do curso. Estes extremos, em termos de tempo de experiência, parecem sugerir um ponto em comum: formação inicial e continuada carece de materiais que orientem o docente a trabalhar com a temática das emoções na EFE.

As duas falas a seguir integram a categoria *Conteúdo do produto educacional*, na subcategoria *referencial teórico*:

A compreensão e encorajamento para trabalhar com a temática na escola. O embasamento teórico e prático também foi muito importante, além das ferramentas apresentadas. A postura e forma de trabalhar a temática por Daniela também foram exemplos para trabalhar a temática na escola (aprendizagem por modelação). (C4, Avaliação, Atividade Assíncrona 4).

O texto está claro e é de agradável leitura. Para melhor compreensão, seria importante ler mais vezes. Pretendo fazer isso (C2, Avaliação, Atividade Assíncrona 2).

O primeiro trecho, da participante C4, menciona o embasamento teórico, prático e as ferramentas apresentadas como conteúdos explícitos da mensagem. Outro conteúdo que é mencionado é o constructo da modelação que, apesar de não fazer referência explícita à teoria da autorregulação e ao escopo desta pesquisa, voltada para a autorregulação emocional, é importante ser explicada aqui. O efeito modelador ou de aprendizagem por observação supostamente ocorreu ao observar a postura da pesquisadora ao longo das aulas, o que acionou potenciais processos motivacionais e de incentivo na participante para trabalhar a temática da ARE.

O segundo trecho, da participante C4, por sua vez, menciona o referencial teórico disponibilizado em dois arquivos, no módulo dois. Um conteúdo latente observado é a necessidade de contato maior com a leitura do material, por tratar-se de um referencial teórico a qual não é conhecido pela maior parte dos cursistas. Por outro lado, percebe-se que o desconhecimento não impediu a pretensão em realizar leituras subsequentes. Esta motivação pode ocorrer por dois prováveis aspectos: sentimento de prazer associado ao primeiro contato e à descoberta de um referencial teórico com potencial aplicação na EFE.

Em outro trecho selecionado, a participante menciona as duas subcategorias de *Conteúdo do produto educacional: referencial teórico e Maria Cândida*:

Como pontos fortes: as cartas da Maria Cândida; sua carta para a turma; as descrições detalhadas aos professores (C1, Avaliação, Atividade Assíncrona 4).

Nesta avaliação, realizamos as seguintes deduções sobre a categoria *Conteúdo do produto educacional*: as cartas de Maria Cândida como pontos fortes do produto educacional e o conteúdo detalhado, que propicia aos docentes a utilização adequada do produto educacional.

Os próximos comentários na *subcategoria Maria Cândida* fazem uma menção explícita à personagem responsável pelas cartas do produto educacional, como catalisadora do processo de ARE. Percebemos um conteúdo latente de provável empatia pelos estudantes, por parte da docente, ao trabalhar com a proposta e o potencial dos estudantes de sentirem-se, de certa forma, representados em suas emoções e experiências, por meio dos conteúdos das cartas que compõem o produto educacional:

Achei que as cartas de Maria Cândida dão início a todo esse processo, que de modo sensível acaba nos fazendo entender nossos estudantes. A ideia de externar através de cartas todos os sentimentos que experimentamos no Ensino Médio a partir de um personagem foi o ponto mais importante de todo o projeto. Algo que, de alguma forma, vai atingir os estudantes. Me identifiquei muito (sic) (C5, Avaliação, Atividade Assíncrona 4).

E a gente gostou muito das cartas (C1, T, Encontro Síncrono 4).

Durante a vigência do curso, a pesquisadora percebeu, em alguns relatos, a identificação das cartas da personagem com as experiências dos participantes. Esta observação parece corroborar Ekman (2011) sobre três dos nove meios de ativar ou acessar as emoções: pela imaginação; por empatia (identificação com o sentimento de outro); instrução de terceiros sobre geração da emoção. Consideramos que ler as cartas de Maria Cândida e tomar conhecimento de suas experiências refere-se à instrução de terceiros, o que pode gerar a empatia pelo sentimento de identificação com o outro ou exercitar a imaginação ao pensar nas histórias lidas. Este processo pode ocorrer com os estudantes no trabalho com o produto educacional.

A terceira categoria, intitulada *Respiração e Relaxamento na EFE: práticas e crenças* reúne as observações dos cursistas ao lidar com a temática, em termos de: experiências pedagógicas; crenças explícitas ou latentes, sobre o trabalho com a respiração e relaxamento nas aulas de EFE. Retomamos que a proposta da presente pesquisa ao longo do produto educacional era a assunção de um protagonismo das vivências de respiração e relaxamento na EFE, enquanto estratégias de ARE e formas de trabalhar a atenciosidade e a percepção das próprias emoções. Esta explicação também esteve presente durante o curso.

Os trechos a seguir expressam como os participantes mencionaram a prática pedagógica destas temáticas, no Ensino Médio, preferencialmente, ou em qualquer outro segmento, caso não abordassem com o EM:

Apenas na minha aula de pilates (C7, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Trabalhei com alunos de uma academia, numa aula de TaeBo, como volta a calma (C5, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Ensino Fundamental, como volta à calma e como retorno da respiração (C9, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Com crianças da educação infantil em atendimento psicomotor (C8, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Não trabalho como conteúdo. Porém, no conteúdo Ginástica, às vezes faço um alongamento seguido de relaxamento (C2, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Ensino Médio; Parte da aula de outro conteúdo (C4, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Os relatos demonstram que as experiências com respiração e relaxamento não priorizaram o Ensino Médio. Em outros casos, estas temáticas não foram relacionadas à Educação Física Escolar. E, nos casos em que estas práticas são abordadas, referem-se como uma parte de outros conteúdos, por exemplo, no início ou fim das aulas. Esta percepção

corroborar o que foi apresentado sobre a respiração e relaxamento na legislação como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000), onde a menção explícita ao termo ‘relaxamento’ aparece como parte do conteúdo ginástica, no trecho abaixo:

As ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento e alongamento, para recuperação ou manutenção da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social ou ainda como restituição das cargas e trabalho profissional. (BRASIL, 2000, p. 43).

Pelo trecho acima, o relaxamento aparece com caráter preparatório para outras atividades, mas não enquanto uma vivência pedagógica que denote maior espaço na EFE. Uma reflexão proposta é compreender os prováveis motivos desta não-abordagem junto ao público do Ensino Médio e, em especial, dos estudantes da 3ª série. Os cursistas declararam experiência com este segmento. Porque não trabalhar com a respiração e relaxamento?

Para isso, comentaremos a provocação que deu início ao encontro síncrono número três, com a temática sobre respiração e relaxamento na EFE. Nela, exibimos uma imagem para os participantes: uma pessoa no alto de uma montanha, sentada, de costas e perguntamos se eles conheciam algum colega de profissão assim. Abaixo, trechos das respostas:

Respiração propriamente dita eu não trabalhei em aulas práticas, mas durante a pandemia passei como exercício prático em aula remota. Também já trabalhei introdução à meditação. Ambas as tarefas foram trabalhadas em turmas do Fundamental II (C6, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Eu medito mas não sou assim não.rsrs (sic) (C6, BP, Encontro Síncrono 3).

O que conheço trabalha em academia, não em escola. (C2, BP, Encontro Síncrono 3).

Em escola, conheço alguns tranqüilos e que fazem meditação, mas não deixam de ser agitados (eu inclusive kkk) (sic) (C2, BP, Encontro Síncrono 3).

Não sou assim, mas gostaria (C4, BP, Encontro Síncrono 3).

Conheço esse perfil em Instagram, mas no dia a dia não rs (sic) (C8, BP, Encontro Síncrono 3).

Sim, mas fora da EF! (C1, BP, Encontro Síncrono 3).

Não sou! Não medito! Mas conheço uma galera assim (C1, BP, Encontro Síncrono 3).

Pois é [...], na minha escola todo mundo é bem estressado, rsrs (sic) (C6, BP, Encontro Síncrono 3).

[...] Eu conheço uma meditação em que a gente faz a visualização de uma pena que sobe e desce igual a esse peixinho (C4, BP, Encontro Síncrono 3).

A observação percebida pela pesquisadora, a partir dos trechos e dos acontecimentos da aula, sugere que os participantes questionavam a si próprios como poderiam propiciar aos seus estudantes atividades de respiração de relaxamento se eles mesmos, pelos relatos, apresentavam-se como pessoas estressadas e que não possuíam o hábito de meditar. Outra possível crença é a associação entre relaxamento com a prática holística da meditação. No curso, a pesquisadora promoveu a discussão sobre esta crença, para explicar sobre a proposta pedagógica de respiração e relaxamento na EFE.

Outro comentário sobre o estresse relatado pelos participantes também pode ter relação com a conjuntura do período e que foi abordada na descrição do curso de extensão: a pandemia de COVID - 19, o *lockdown* (OPAS, [2021?]) e o momento em que o curso foi oferecido, após quase dois anos de interações *online*. Retomamos o conceito de saúde mental segundo o IBGE (2016), onde está explícito que o nível de qualidade de vida emocional e cognitiva é sujeito a variações, de acordo com a época, inclusive. Supomos que este evento epidemiológico pode ter influências sobre a saúde mental dos participantes. Em relação ao estresse, a sua ação principal é a quebra do equilíbrio do organismo, em função de estressores negativos, com o objetivo de enfrentamento da situação estressora, a depender do significado ou interpretação cognitiva dada pelo indivíduo (FAGUNDES; AQUINO; PAULA, 2010). Portanto, se a pandemia foi interpretada como uma situação desta natureza, o estresse pode ter sido desencadeado, acrescido do possível cansaço com as interações *online*. Troitinho *et al.* (2022) concordam que o trabalho docente remoto resultou em impactos negativos na saúde mental docente, com uso de estratégias disfuncionais no enfrentamento do estresse.

Durante o curso, logo após os comentários dos participantes sobre a imagem, a pesquisadora comentou que, assim como eles, tendemos a pensar que o trabalho com a temática de respiração e relaxamento é voltado apenas para os docentes de Educação Física que já possuem um perfil, na vida pessoal, voltado para práticas holísticas, como a meditação e yoga, por exemplo. Essa era a visão da pesquisadora, inclusive. Ratificamos que o objetivo do curso foi a apresentação de práticas que podem ser utilizadas por todos os docentes de EFE interessados e não aqueles dotados de algum ‘componente espiritual superior’, certo ‘misticismo’, o que independeria de uma formação inicial ou continuada, como o caso do curso de extensão.

Este ‘misticismo’ pode ser percebido pelos trechos acima, em que as falas eram associadas à prática da meditação ou ao nível de estresse. Portanto, um dos motivos possíveis para não abordagem da respiração e relaxamento estaria relacionada às possíveis crenças como as expressas acima: utilização do termo meditação; conhecimento de pessoas em redes sociais, academia; não associarem com um conteúdo abordado nas aulas curriculares de EFE, com (exceção da primeira fala).

O trecho a seguir pode fornecer mais subsídios sobre esta reflexão:

Não seleciono este tema por um certo “preconceito”, imaginando que os alunos serão resistentes em fazer, também por uma certa interferência pessoal, de não saber muito como fazer e não reconhecer os benefícios desta prática. Entretanto, estou disposta a aprender! (C1, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

A fala da participante C1 menciona o temor de que os estudantes da 3ª série do Ensino Médio apresentem resistências para as práticas de respiração e relaxamento. Essa preocupação da participante também possui relação com a curiosidade demonstrada por eles sobre o produto educacional que, a esta altura, ainda não tinha sido divulgado. Portanto, uma possível explicação para a não-abordagem destas temáticas junto aos estudantes da 3ª série do EM seria não possuir elementos para lidar com as possíveis resistências em uma prática considerada “diferente” pelos estudantes. Ou, em último caso: os estudantes não associarem esta temática enquanto conteúdo da Educação Física Escolar. Estas possíveis crenças observadas pela pesquisadora corroboram a relevância da formação continuada, associada à disposição da participante em aprender sobre uma temática que considera importante para os estudantes.

A fala da participante C1 aborda, inclusive, a interferência pessoal, “de não saber como fazer”. Este trecho pode estar associado às crenças manifestadas pelos cursistas: se as práticas de respiração e relaxamento são restritas àqueles com questões ligadas ao ‘misticismo’, então não podem ser objeto de aprendizado na EFE.

No curso, a pesquisadora propôs outra reflexão, a partir das falas: será que somente aqueles estudantes considerados mais “tranquilos” serão beneficiados e usufruirão das práticas de respiração e relaxamento? Em todos os conteúdos da EFE, encontraremos estudantes com maior ou menor dificuldade para a realização das propostas. Na prática docente, apresentaremos os mesmos desafios: alguns conteúdos, por uma questão de gosto ou vivência

pessoal anterior, serão objeto de maior familiaridade no trato pedagógico com os estudantes. Em outros casos, caberá ao docente buscar formação para trabalhar com determinado conteúdo.

A reflexão também serviu para a proposta de respiração e relaxamento na EFE trazida no curso. Não desmerecemos ou negamos as dificuldades de inserção de um conteúdo novo junto ao público-alvo. Tratamos apenas de colocá-la em perspectiva. Ao fazer isso, reforçamos a necessidade destes conteúdos como parte integrante da EFE, passível de estudo e aprendizado. O final da fala de C1 resume a disposição manifestada pelos participantes do curso, em superar questões pessoais e estereótipos: “Entretanto, estou disposta a aprender!”

Em virtude do curso no formato remoto, as vivências adaptadas, em especial, de relaxamento, parecem representar um desafio em termos de concentração e local específico para prática. Este aspecto aparece na fala da participante abaixo:

Acredito que a questão do relaxamento, para mim, foi um ponto fraco. Pois tive muita dificuldade em me concentrar. Talvez por ter sido feito de forma virtual, foi mais difícil. No entanto, se tratando do presencial, onde o indivíduo sente, se socializa, ouve e vê, pode ficar bem mais fácil (C5, Asm, Atividade Assíncrona 4).

A penúltima fala para a terceira categoria *Respiração e Relaxamento na EFE: práticas e crenças* é destacada abaixo:

Daniela, a diversificação de conteúdos e questões relacionadas à qualidade de vida sempre foram aspectos que priorizei na educação física escolar. Porém, você trouxe algo novo e muito necessário! Eu já havia feito alguns relaxamentos no final da aula quando o conteúdo é ginástica, mas nunca tinha imaginado algo assim com excelente embasamento teórico e capacidade de auxiliar os estudantes em tantos aspectos da vida! Parabéns!!! (C2, Avaliação, Atividade Assíncrona 4).

A participante C2 sugere a ampliação de possibilidades a respeito do relaxamento após a participação no curso, por meio da capacitação e do embasamento teórico. Retomaremos o trecho da primeira fala de um participante, ainda na terceira categoria *Respiração e Relaxamento na EFE: práticas e crenças*, como última representante desta categoria:

Respiração propriamente dita eu não trabalhei em aulas práticas, mas durante a pandemia passei como exercício prático em aula remota. Também já trabalhei introdução à meditação. Ambas as tarefas foram trabalhadas em turmas do Fundamental II (C6, Avaliação, Encontro Síncrono 3).

Nesta categoria, retomamos o potencial do trabalho com a atenciosidade (EKMAN, 2011) por meio do conhecimento das sensações do corpo que diferenciam uma emoção da outra e ao longo das práticas de respiração e relaxamento propostas para os docentes durante o curso e integrantes do produto educacional.

A quarta e última categoria, *Emoções e Autorregulação Emocional discente e docente*, emergiu ao percebermos, durante o curso de extensão que, apesar do curso ser voltado para capacitar o docente a trabalhar com a temática das emoções e ARE junto aos estudantes, de certa forma, não poderemos isolar o docente de suas próprias emoções, ao participar do mesmo.

Para isso, sobre a temática específica da autorregulação emocional, consideramos as definições mencionadas na presente pesquisa. Percebemos que os próprios participantes demonstraram curiosidade e maior atenção em suas emoções durante o curso. Procuramos discutir junto aos participantes que, da mesma forma que eles trouxeram e falaram sobre suas emoções, um processo semelhante ocorrerá com os estudantes, ao lidarem com o produto educacional. Este aspecto pode estar relacionado com o componente da atenciosidade (EKMAN, 2011) e com o subprocesso da auto-observação, no sentido da atenção ao próprio comportamento para fornecer informações necessárias para estabelecer padrões realistas de desempenho e avaliar as mudanças do próprio comportamento (AZZI, 2014). Este reconhecimento das próprias emoções, de forma consciente e proativa, pode beneficiar a ARE, ao julgar uma emoção como candidata à modificação em seus impactos, pelo acionamento da família e de diferentes estratégias, conforme o repertório de cada sujeito.

Por exemplo, o próximo trecho corrobora o comentário anterior a respeito do ensino e aprendizado por parte dos docentes. Podemos sugerir que o sentimento de “aprender junto” e percepção dos avanços e benefícios serviu de elemento motivador para levar este aprendizado para os estudantes.

Se temos como objetivo em nossas escolas desenvolver integralmente nossos alunos, este curso foi fundamental para embasar nossos conhecimentos para trabalharmos com a dimensão socioemocional de nossos alunos e, como toda vez que ensinamos, nós aprendemos juntos, fomos pessoalmente beneficiados com o curso. (C1, Avaliação, Encontro Assíncrono 4).

Essa ponderação parece confirmar Cruvinel; Boruchovitch (2019) sobre a importância da compreensão da ARE para saúde, em especial a saúde mental, além de Oliveira (2020) e Bortolletto (2011) sobre atitudes intencionais, sistematizações, metodologias e estratégias de aprendizagem que facilitem o trabalho docente de EFE para o trabalho com as emoções. Estes aspectos sugerem que o a fala da participante menciona a contribuição do curso e produto educacional para esta finalidade.

Os próximos três trechos associam a ARE com a percepção do próprio corpo:

Mas esses processos fisiológicos que são desencadeados pelas emoções são tão rápidos, que não conseguimos dar conta. Eu diria que não somos treinados a observar esses

comportamentos. Um bom exemplo disso é a dificuldade que temos em nomear algumas emoções (C6, BP, Encontro Síncrono 2).

Acredito que o primeiro passo para o desenvolvimento da autorregulação emocional é estar atento ao próprio corpo e poder reconhecer o que está acontecendo consigo mesmo. Sem esta etapa de reconhecimento o sujeito é incapaz de alcançar os próximos níveis. (C3, Avaliação, Encontro Assíncrono 3).

Para mim, as emoções são caracterizadas por um conjunto de itens composto por reações fisiológicas, sensações físicas e produções cognitivas sobre um determinado fenômeno. As emoções influenciam profundamente na vida escolar dos estudantes, principalmente na faixa etária da adolescência, que está envolta por um turbilhão de transformações hormonais e ainda não possui suas estruturas neurológicas completamente formadas. No contexto das minhas aulas, em geral tento apaziguar e amenizar as elevações que ocorrem. No entanto, compreendo que preciso aproveitar melhor os momentos em que essas emoções surgem para ajudar os alunos a acolher e compreender melhor essas emoções (C4, Avaliação, Encontro Assíncrono 2).

Os três trechos fazem a relação entre a ARE e os componentes da emoção, discutidos no referencial teórico da presente pesquisa. Estas falas podem relacionar-se com o subprocesso de auto-observação, na autorregulação. Nesse subprocesso, a atenção ao próprio comportamento é um fundamento necessário. A fala da participante C6 faz referência ao processo e dificuldade inicial em reconhecer as emoções e nomeá-las, pela falta de treinamento adequado para tal. No produto educacional e ao longo do curso, a pesquisadora procurou retomar que as oficinas tratam de um processo pedagógico e processual. Em alguns casos, o reconhecimento da emoção já será um avanço, mesmo que os objetivos propostos não sejam atingidos. O processo de mobilização consciente já pressupõe a autorregulação. Este aspecto precisa ser valorizado e estimulado pelo docente na abordagem com os estudantes. Assim como durante o curso, os estudantes compartilharão suas experiências e vivências.

A fala da participante C3 também retoma a discussão sobre processo de regulação das emoções, a respeito do processo de regulação das emoções e, em especial, o estágio de identificação, segundo Gross (2015). Este estágio ocorre enquanto o sistema de geração para avaliação das emoções está em andamento, com o objetivo de perceber se ela será candidata à regulação ou não. Todos estes aspectos, interligados, propiciam ao sujeito “alcançar os próximos níveis”, aqui entendidos enquanto processo de ARE. Perceber estas associações é relevante para o trabalho com a temática junto aos estudantes da 3ª série do EM. Além disso, aponta para a associação sobre os conceitos abordados ao longo do curso e presentes no produto educacional.

Por sua vez, a fala da participante C4 retoma a conceituação de emoções abordada durante o curso de extensão. Na seção sobre emoções da presente pesquisa e do produto educacional, abordamos que as emoções: ocorrem em todos os relacionamentos a qual se atribui importância e são necessárias para a vida (EKMAN, 2011); a natureza humana pressupõe ter e lidar com diferentes emoções; as emoções fazem parte de todas as situações humanas (BZUNECK, 2018). Nas aulas de EFE, não poderia ser diferente: as emoções também fazem parte destas interações. A fala do participante C3 parece reforçar este entendimento, quando menciona o contexto específico das aulas e o evidenciamento das emoções em todos os momentos.

A participante C4 menciona a adequada associação entre as emoções e as transformações oriundas da adolescência na vida pessoal e acadêmica dos estudantes. Ao final do trecho, a participante C4 reconhece a necessidade de aproveitar estes momentos para “ajudar os estudantes a acolher e compreender melhor estas emoções”, o que sugere o interesse e motivação em ter subsídios que auxiliem em algo que faz parte de sua realidade docente, a fim de melhor trabalhar sobre as emoções em suas aulas.

As falas abaixo também integram a quarta categoria:

Li o material e gostei muito. É importante que todos os educadores pensem sobre essas questões, que se preocupem com as emoções de seus alunos (C2, Avaliação, Encontro Assíncrono 2).

Perceber o que eu acredito: precisamos cuidar das emoções, é realmente importante no contexto escolar (sic) (C1, Avaliação, Encontro Assíncrono 2).

[...] Muito interessante ainda mais se tratando das aulas de Educação Física em que as emoções são postas em evidência a todo momento e em diferentes situações sejam elas diretas e principalmente indiretas (sic) (C3, Avaliação, Encontro Assíncrono 2)

As ponderações sobre reconhecimento das emoções também estão presentes no trecho das participantes C2 e C1, onde estas mencionam a preocupação de que todos os educadores pensem e preocupem-se com as emoções dos estudantes. Se as emoções são parte integrante do que nos caracteriza enquanto seres humanos, a escola urge em abordar esta temática em todos os seus âmbitos. Estas falas encontram ressonância em outra seção da presente pesquisa, onde trouxemos as seguintes referências: sentimentos, pensamentos e comportamentos exercem substancial impacto significativo na saúde física (OMS, 2002). Esse aspecto pode sugerir um olhar mais atento às questões emocionais no ambiente escolar.

Em âmbito organizacional, as escolas desempenham papel crucial na proteção e promoção da saúde dos adolescentes. A expansão mundial do ensino primário e secundário levou estes adolescentes a passar mais tempo de educação e treinamento na escola (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2018) e, portanto, é considerado um espaço de construção de bem-estar psicológico, subjetivo e de estratégias de enfrentamento (MÜHLEN *et al.* 2013). Estudar emoções é, portanto, um componente fundamental para a compreensão das implicações possíveis nos seres humanos e em seus desempenhos acadêmicos (SILVA; GARCIA; RAMOS, 2021).

A categoria quatro, *Emoções e Autorregulação Emocional discente e docente*, também englobou a percepção dos participantes ao travar contato com o referencial teórico sobre a ARE. Partimos do pressuposto de que, se as emoções estão presentes em todas as interações humanas, então, de certa forma, os participantes acabam por relacionar os conteúdos com a sua própria vida, ainda que o foco esteja em como trabalhar esta temática junto aos adolescentes. Reiteramos, concordando com Lima *et al.* (2020), a importância do exercício da docência e os relacionamentos oriundos dessa conexão para a autorregulação das emoções. O docente também é o foco do problema de pesquisa deste estudo. Notamos este aspecto nos dois trechos abaixo:

Bom, no momento estou tentando regular minhas emoções (C7, BP, Encontro Síncrono 2).

No momento estou um pouquinho ansiosa, mas é uma emoção acadêmica relacionada a outras atividades que tenho para realizar no instituto essa semana (C4, BP, Encontro Síncrono 2).

O primeiro trecho, da participante C7, foi retirado da aula síncrono dois, onde os cursistas travaram contato com o referencial teórico da ARE e as cinco famílias de ARE, segundo James Gross. Notamos, pela fala acima, que a participante C7, ao usar o termo “regular” suas emoções ao longo da aula. Entendemos que este processo sempre esteve presente, porém a participante, antes da aula, declarou que não conhecia este assunto, ainda mais relacionado com a TSC, o que representou a opinião de todos os demais participantes do curso, segundo sondagem realizada. Entretanto, ao travar conhecimento, C7 já relacionou com o que estava sentindo.

No momento da aula que originou o comentário da participante, a pesquisadora explicava sobre a tarefa da turma para a aula síncrona 4 (leitura e apresentação de comentários

a respeito das oficinas do produto educacional). Esta menção serviu como evento precipitador (CRUVINEL; BORUCHOVITCH, 2019) candidato à regulação emocional, com o objetivo de modificar a resposta emocional em desenvolvimento. Podemos considerar, inclusive, que a referida participante utilizou a família de ARE modulação da resposta, pois, de acordo com a situação e as emoções já em andamento, a mesma declarou estar na tentativa de regulá-las. A estratégia específica não foi mencionada (GROSS, 2015).

A fala da participante C4, por sua vez, sugere uma manifestação de emoções acadêmicas em função da avaliação do curso. Pekrun *et al.*(2002) abordam três tipos de situações acadêmicas mais importantes na escola e universidade: estar em sala de aula, estudar fora da sala de aula e realizar testes e exames / provas. O estudo de Pekrun *et al.* (2002) concluiu que emoções acadêmicas estão profundamente relacionadas às autoavaliações dos estudantes sobre controle e competência no domínio acadêmico, objetivos e valores atribuídos à aprendizagem e à realização, assim como à instrução em sala de aula e ambientes sociais que afetam o controle, objetivos e valores. Com isso, a participante, ao se deparar com uma avaliação de um conteúdo considerado ainda novo para ela, pode ter apresentado uma autoavaliação deficiente sobre seu controle e competência para execução de tal tarefa. Além disso, a ansiedade foi a emoção negativa com maior frequência em relação a realizar exames, estudar em casa e na sala de aula (PEKRUN *et al.*,2002).

No momento estou um pouquinho ansiosa, mas é uma emoção acadêmica relacionada a outras atividades que tenho para realizar no instituto essa semana (C4, BP, Encontro Síncrono 2).

Notamos, pelo trecho da participante C4, repetido aqui, que esta menciona o termo “emoção acadêmica”, o exemplo deste conceito relacionado à realização de exames e provas. O “exame” em si seria a avaliação mencionada para o encontro síncrono 4, acrescido das outras demandas de trabalho para a semana. A fala da participante C7 também retoma a perspectiva agêntica da TSC, em sua tentativa de influenciar, de forma intencional, as circunstâncias e não ser apenas um mero produto delas, de acordo com Bandura (2006).

A realização do curso de extensão partiu da necessidade percebida de formação continuada no referencial teórico da TSC, a fim de propiciar subsídios para que os cursistas avaliem com maior propriedade o produto educacional. Durante o encontro um, a pesquisadora percebeu, pela postura apresentada durante a explicação e avaliação de sondagem, que os cursistas presentes, em sua ampla maioria, não conheciam a TSC e ARE relacionada à EFE. Esta observação pode ser exemplificada nos trechos abaixo:

É tenso. Eu nunca tinha ouvido falar nisso em relação à escola, ou sabe assim, com relação específica à Educação Física (C1, T, Encontro Síncrono 1).

Eu gostei bastante da progressão. Contempla bem quem nunca estudou a teoria (C6, BP, Encontro Síncrono 1).

Esta observação mencionada pela pesquisadora corrobora o seguinte trecho abaixo:

A teoria de Bandura oferece uma importante contribuição para a psicologia contemporânea, tendo repercussões em diferentes áreas. Diante do espaço e da importância reconhecida de sua teoria no cenário internacional, sua obra permanece pouco difundida no Brasil, ainda que grupos de estudo e pesquisa na perspectiva banduriana estejam tornando-se cada vez mais frequentes e fortes em nosso país (AZZI *et al.*, 2021, p.20)

Com base em Gross, (2015) sugerimos que o participante, ao longo do curso, de certa forma, vivenciou diferentes sistemas de avaliação para percepção de suas emoções, onde as propostas, discussões e avaliações influenciaram seu mundo interno e/ ou externo e sua percepção ao travar contato com a TSC e ARE. Sua avaliação pode ter provocado uma justaposição com um estado desejado de mundo, onde ele se sintia mais motivado e embasado para tratar desta temática com seus estudantes, com o produto educacional, inclusive. Com isso suas ações, tanto físicas, quanto mentais, podem levar o cursista (como, de forma efetiva, ocorreu com dois deles, de acordo com trechos analisados) a retroalimentar novamente seu mundo.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou a construção de um livro com proposta de oficinas para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio.

Sobre objetivos específicos, a investigação do estado da arte em relação aos conceitos ‘emoções’, ‘autorregulação emocional’ ou ‘regulação emocional’ no contexto do ensino para adolescentes que cursam o Ensino Médio, especificamente na área de Educação Física Escolar, assim como a investigação sobre o processo de reconhecimento das próprias emoções, o ensino de estratégias de autorregulação emocional e das estratégias de enfrentamento das emoções acadêmicas negativas no Ensino Médio foram contemplados no caráter inovador da pesquisa que se propôs a relacionar estratégias autorregulatórias no currículo de Educação Física Escolar e na contribuição do produto educacional para o preenchimento da lacuna percebida de materiais didáticos que auxiliem o docente no trabalho com a temáticas da ARE.

Como limitações da pesquisa, identifico o baixo número de participantes concluintes do curso, o que trouxe dificuldades quanto à análise; a não-realização do curso de extensão em formato presencial. Sobre as duas primeiras limitações, percebi que os desafios do retorno presencial foram significativos. Apesar da presente pesquisa não estar associada e não possuir como motivação inicial a ocorrência da pandemia, não há como negar suas influências nas escolas, como nas questões emocionais discentes e docentes.

Em questões estruturais e de organização docente, relato o cansaço em termos de participação nas formações e cursos com o formato *online*, em virtude da jornada de trabalho docente com as aulas no mesmo formato. Esta observação também foi percebida durante diálogos informais com outros colegas da turma do Mestrado que também ofereceram cursos no mesmo período. Os mestrandos ratificaram as mesmas dificuldades no formato remoto, em diferentes propostas (grande número de inscritos, alta evasão e minoria completando efetivamente o curso). Considero que este aspecto pode ter influenciado na baixa adesão e permanência dos cursistas até o final.

Outras limitações da pesquisa foram: não ser possível mostrar o produto educacional em sua versão completa desde o início do curso, por limitações de tempo, o que poderia proporcionar novos olhares sobre o mesmo; a dificuldade na variação do relaxamento e respiração em aulas remotas, o que impossibilitava o uso de propostas em que os participantes estivessem deitados (como o relaxamento passivo) e outras práticas presentes no produto educacional; a não-realização de um questionário de amplo alcance com docentes de EFE no período anterior ao curso de extensão, devido à limitação de tempo para o correto tratamento dos possíveis dados antes da organização do curso de extensão.

Como desdobramentos da pesquisa, aponto a continuidade de investigações sobre o Ensino Médio, a ARE e a EFE no contexto pós-pandêmico; experiências de implementação do produto educacional em contextos curriculares e extracurriculares; construção de produtos educacionais que façam uso de tecnologias educacionais diversas; investigações documentais sobre o estado da arte em relação à temática das emoções no Ensino Médio; a realização de mais formações presenciais sobre a ARE e a TSC, onde as emoções poderão ser percebidas de forma mais evidente pelo corpo, diferente do ambiente virtual; intervenções e pesquisas que aprofundem cada uma das famílias da ARE, com detalhamento de estratégias respectivas; a investigação sobre a inserção da TSC na formação inicial do docente de EFE; pesquisas sobre a ARE em outras séries do Ensino Médio, desde a 1ª série; maiores investigações sobre a ARE

no contexto escolar; investigações que façam uso de metodologias com abordagem quantitativa; investigações com questionários de amplo alcance com docentes de EFE, para tratamento quantitativo dos dados; construção e validação de questionário sobre estratégias de autorregulação emocional, segundo as cinco famílias de ARE, de James Gross, adaptados à realidade brasileira, com participação de estudantes das escolas públicas e particulares; pesquisas sobre emoções acadêmicas, como a ansiedade e tédio, na EFE. Desta forma, contribuiremos de maneira mais efetiva e sistematizada para que as questões socioemocionais sejam tratadas dentro da escola no mesmo patamar de importância dado à dimensão cognitiva.

Ao considerar as falas descritivas e avaliações dos participantes do curso, reitero a conclusão da investigação sobre o potencial de aplicabilidade do produto educacional para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para a 3ª série do Ensino Médio junto a docentes de EFE que atuam no referido segmento. Reforço, portanto, que o livro com propostas de oficinas aponta para potencial de aplicabilidade em sala de aula, além de favorecer a reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação emocional junto aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio, no contexto específico das aulas de Educação Física Escolar. Além disso, as falas e análise sugerem o incentivo aos docentes de Educação Física Escolar no Ensino Médio para inserção da temática em sua prática pedagógica, o que confirma a relevância social da pesquisa. Os dados qualitativamente apresentados apontam para a possível contribuição na construção de possibilidades no contexto do ensino e formação continuada sobre a temática da autorregulação emocional, o que configura a relevância profissional da pesquisa.

Consideramos, por sua vez, a execução do curso de extensão, com a apresentação do produto educacional, como uma possível contribuição para a repercussão da TSC e da ARE para difusão no Brasil e na área da EFE. O resultado do levantamento em matrizes curriculares e ementas das licenciaturas em Educação Física sugerem que a TSC e a ARE carecem de maior incidência na formação inicial dos docentes da área. Observamos como consequência, a necessidade de que a formação docente atente para as questões específicas da CSE, por meio da ARE. Este estudo, portanto, vislumbrou a contribuição da ARE como caminho metodológico possível e foi apresentado de forma pormenorizada ao longo da pesquisa.

Sobre o aspecto da saúde do adolescente, o produto educacional parece contribuir para os investimentos em saúde do adolescente, de forma preventiva. O auxílio pode apontar para benefícios não apenas no presente, como, em concordância com a OPAS (2018), para

construções de sociedades mais saudáveis, pois as emoções, corretamente reguladas, podem modificar a forma de enxergar o mundo e a forma de interpretar outras pessoas (EKMAN, 2011).

Consideramos que o produto educacional trouxe ao docente de EFE a percepção de que terá um material que o auxilie a teorizar a sua prática em ARE e parece apontar um caminho para responder ao problema de pesquisa deste estudo, no sentido de propiciar o “como” promover reflexões sobre estratégias de ARE. A organização de material didático e sistematizado sobre a autorregulação emocional para o currículo de Educação Física Escolar por meio do produto educacional intitulado ‘Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar’ representa a concretização do objetivo geral da pesquisa, a relevância acadêmica apresentada para este estudo e o início de uma jornada em que docentes de EFE façam uso da proposta em suas práticas pedagógicas e abram novos caminhos de investigação.

REFERÊNCIAS

- AZZI, Roberta Gurgel *et al.* **Citações de Obras de Bandura em Artigos de Periódicos de Psicologia Brasileiros: Uma Análise Preliminar**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 39, p.1-14, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003187551> Acesso em: 08 nov. 2020.
- AZZI, Roberta Gurgel, *et al.* **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. 1.ed. Belo Horizonte: Artesã, 2021.
- AZZI, Roberta Gurgel. **Introdução à Teoria Social Cognitiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- AZZI, Roberta Gurgel. *et al.* Crenças de eficácia pessoal e coletiva. *In*: AZZI, Roberta G.; VIANA, Diana A. (org). **Crenças de autoeficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014. p. 15-39.
- BANDURA, Albert. Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. **Perspectives on Psychological Science**, California, v. 13, n. 2, p. 130-136, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F1745691617699280> Acesso em: 08 nov. 2021.
- BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BANDURA, Albert. Adolescent development from an agentic perspective. *In*: PAJARES, F; URDAN, T. (org.) **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich: Information Age Publishing v. 5, p. 1-43, 2006.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3.ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAPTISTA, Américo; CARVALHO, Marina; LORY, Fátima. O medo, a ansiedade e as suas perturbações. **Psicologia**, v. 19, n. 1-2, p. 267-277, 2005. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492005000100013&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 10 set. 2020.
- BATISTA, Helder Henrique Viana; NORONHA, Ana Paula Porto. Instrumentos de Autorregulação Emocional: Uma Revisão de Literatura. **Avaliação Psicológica**, v. 17, n. 3, p. 389-398, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v17n3/13.pdf> Acesso em: 27 dez. 2022.
- BORGES, Elizabete Maria das Neves; FERREIRA, Teresa de Jesus Rodrigues. Relaxamento: Estratégia de intervenção no stress. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental**, Porto, n. 10, p. 37-42, dezembro 2013. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1647-21602013000200006&lng=en&nrm=iso Acesso em: 13 out 2020.
- BORTOLETTO, Denise. **Estratégias de aprendizagem e de regulação emocional de estudantes dos cursos de formação de professores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251155> Acesso em: 23 set. 2020.
- BRAGA, Ana Clara dos Santos *et al.* O Enem e o esgotamento emocional dos alunos. *In*: Colóquio Interdisciplinar de Cognição e Linguagem, 5, 2017, UENF. Campos: UENF, 2017, v. 1, n. 1, **Anais**. 2017. p.538-547.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, Ministério da Educação. **Enem 2020**. Atualizado em 31 mar. 20. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem> Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **65% dos inscritos no Enem já concluíram o ensino médio em anos anteriores**. 28 maio 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/418-noticias/enem-946573306/90701-65-dos-inscritos-no-enem-ja-concluirem-o-ensino-medio-em-anos-anteriores>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D> Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. Imprensa Nacional. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Publicado em 22/11/2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622 Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 18 de dezembro de 2018**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/do1-2018-12-19-resolucao-n-6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683 Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Brasília: Coordenação de Edições Técnicas, 2017a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_led.pdf Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 29 out. 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. Autorregulação da emoção e da motivação: como promovê-las no contexto educativo? [Webinar]. **II SIAM 2020- SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE APRENDIZAGEM INTERNACIONAL E MOTIVAÇÃO**. 1 vídeo. (1h: 05min). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 11 novembro, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ShHbSnWe_ZQ Acesso em: 11 nov. 2020.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções acadêmicas, autorregulação e seu impacto sobre motivação e aprendizagem. **ETD- Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 1059-1075, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650251> Acesso em: 14 out. 2020.

CAMPOS, Sofia Margarida Guedes de, *et al.* Avaliação de programa sobre identificação de emoções por alunos do ensino básico. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 33, e-APE20190049, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37689/acta-ape/2020ao0049> Acesso em: 14 out. 2020.

CAMARGO, Valdirlene Checheto Vincenzi. **Intervenção em estresse, enfrentamento e habilidades sociais: desempenho de estudantes do ensino médio profissionalizante no ENEM**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191318/camargo_vcv_dr_bauru_int.pdf?sequence=4 Acesso em: 14 out. 2021.

COSTA, Bianca Cristine Gomide; FLEITH, Denise de Souza. Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: a systematic review of literature. **Trends in Psychology**, v. 27, n. 4, p. 977-991, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/tp2019.4-11> Acesso em: 13 ago. 2020.

CRESTANI, Rafaella Lacerda. **Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás, Pouso Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes/17.pdf> Acesso em: 13 ago. 2020.

CRUVINEL, Miriam; BORUCHOVITCH, Evely. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional? *In*: BORUCHOVITCH, Evely; GOMES, Maria Aparecida Mezzalira (org). **Aprendizagem autorregulada: Como promovê-la no contexto educativo?** Petrópolis: Editora Vozes, 2019, p. 96-119.

CUNHA, Rosário Serrão *et al.* O que facilita e dificulta a aprendizagem? A perspectiva de adolescentes. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 25, e46414, mar 09 2020. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30081/1/O%20que%20facilita%20e%20dificulta%20a%20aprendizagem> Acesso em: 27 dez. 2022.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074> Acesso em: 14 out. 2020.

DANTAS, Marilda Aparecida; AZZI, Roberta Gurgel. Relato de uma experiência de intervenção na perspectiva da teoria social cognitiva de carreira. **Trends in Psychology**, v. 26, n. 2, p. 735-766, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9788/tp2018.2-08pt> Acesso em: 14 out. 2020.

DEL VALLE, Macarena; BETEGÓN, Elena; IRURTIA, María Jesús. Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles. **Revista suma psicológica**, v. 25, n. 2, p. 153-161, dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>. Acesso em: 13 ago. 2020.

DUARTE, Cátia Pereira; FERNANDES JÚNIOR, José Francisco. Técnicas de concentração, relaxamento e autoconsciência na escola pública: as experiências extracurriculares que colaboram com um currículo intercultural no ensino médio. **Movimento-revista de educação**, ano 6, n. 11, p. 236-249, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32890> Acesso em: 28 ago. 2020.

EKMAN, Paul. **A linguagem das emoções: Revolucione sua comunicação e seus relacionamentos reconhecendo todas as expressões das pessoas ao redor**. São Paulo: Lua de Papel, 2011.

FAGUNDES, Paula Resende; AQUINO, Magno Geraldo de; PAULA, Alessandro Vinícius de. Pré-vestibulandos: percepção do estresse em jovens formandos do ensino médio. **Akrópolis - Revista de Ciências Humanas da UNIPAR**. Umuarama, v. 18, n. 1, pp. 57-69, jan./mar. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/akropolis/article/view/3117/2211> Acesso em: 23 set. 2020.

FELICORI, Carolina Moreira. **Estratégias de aprendizagem, compreensão leitora e regulação emocional: relações com o sucesso de estudantes no ingresso no Ensino Médio**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/332425?mode=full>. Acesso em 26 jun. 2020.

FERNANDES, Mayra Matias; FILHO, Roraima Alves da Costa; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Crenças de autoeficácia para ensinar Educação Física adaptada na escola. *In*: **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática** IAOCHITE, Roberto Tadeu *et al.* (org.) São Paulo: CREF4/SP, 2018, p.59-70.

FERREIRA, Marcela dos Santos *et al.* Ansiedade durante avaliações escolares: relatos e reflexões de ação extensionista com estudantes do ensino médio técnico. **Revista Conexão UEPG**, v. 14, n. 2, p. 241-246, 2018. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/conexao/article/view/10973/209209209904> Acesso em: 13 out. 2020.

FERREIRA, Valéria Maria Fusch. **As estratégias de regulação motivacional de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/335076> Acesso em: 13 out. 2020.

GARNEFSKI, N.; KRAAIJ, V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. **Cognitive Emotion Regulation European Journal of Psychological Assessment**, v. 23, n.3, p.141-149, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141> Acesso em: 13 mar. 2020.

GONZAGA, Luiz Ricardo Vieira; SILVA, Andressa Melina Becker; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Ansiedade de provas em estudantes do Ensino Médio**. Psicologia Argumento, v. 34, n. 84, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23309/22429> Acesso em: 10 set. 2020.

GOUVÊA, Bruno dos Santos. **Ensinar conceitos na escola: O processo de construção de uma história-ferramenta fundamentada na autorregulação**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2017.

GROSS, James J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological inquiry**, v. 26, n. 1, p. 1-26, 2015. http://www.johnnietfeld.com/uploads/2/2/6/0/22606800/gross_2015.pdf Acesso em: 06 dez.2022.

GROSS, James J. Emotion regulation. *In*: Lewis J.; Barret L.F. **Handbook of emotions**. Nova York: Guilford, 2008. p.497-512. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.935.3519&rep=rep1&type=pdf#page=513> Acesso em: 14 out. 2020.

GROSS, James J.; RICHARDS, Jane M.; JOHN, Oliver P. Emotion regulation in everyday life. *In*: SNYDER, D. K.; SIMPSON, J.; HUGHES, J. N. (org.). **Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health**. Washington, DC: American Psychological Association, 2006, p. 13-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/11468-001> Acesso em: 12 ago. 2020.

GROSS, James J. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. **Psychophysiology**. Cambridge University Press, v. 39, n. 3, p. 281-291, 2002. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1017/S0048577201393198> Acesso em: 12 ago. 2020.

GROSS, James J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of general psychology**. Washington, DC, v. 2, n. 3, p. 271-299, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1037%2F1089-2680.2.3.271> Acesso em: 12 ago. 2020.

IAOCHITE, Roberto Tadeu (org). *et al.* **Teoria social cognitiva e Educação Física: diálogos com a prática**. São Paulo: CREF4/SP, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015**. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf> . Acesso em: 18 ago.2020.

JACOBSON, Edmund. **You must relax**. 5.ed. Londres: UNWIN® PAPERBACKS 40,1980.

LIMA, Luiza da Silva *et al.* Pandemia no contexto escolar– a importância das emoções e da autorregulação emocional. I CONGRESSO INTERNACIONAL DE INTERFACES DA PSICOLOGIA, v. 1, n. 1, 2020, Cachoeira do Sul. **Anais do (Inter) Faces**, Disponível em: <https://ulbracds.com.br/index.php/interfaces/article/view/2906> RS: ULBRA, não paginado. Acesso em: 20 abr. 2021.

LYRA, Edgar Lyra Edgar. A Pandemia Covid e o Esquecimento da Respiração. **Studia Heideggeriana**. Rio de Janeiro, v. 11, p. 39-51, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.46605/sh.vol11.2022.188> Acesso em: 30 abr. 2022.

MACHADO, Luís Filipe Simões Martins Duarte. **Atividade física e técnicas de relaxamento no tratamento da depressão e ansiedade**. 2015. Dissertação (Mestrado em Medicina) - Universidade da Beira Interior, Ciências da Saúde, Covilhã, 2015. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/5060/1/4066_7857.pdf Acesso em: 13 out. 2020.

MARQUEZ-CERVANTES, M. Concepción; GAETA-GONZALEZ, Martha Leticia. Competencias emocionales y toma de decisiones responsable en preadolescentes con el apoyo de docentes, padres y madres de familia: Un estudio comparativo en estudiantes de 4º a 6º año de educación primaria en España. **Educare**, Heredia , v. 22, n. 1, p. 176-200, abril 2018. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582018000100176&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 jul. 2020.

MENDES, Aline Rocha. **Educação emocional na escola: uma proposta possível**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul / Escola de Humanidades / Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/6601> Acesso em: 06 jul. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Janete Silva; SIMÃO, Ana Margarida Veiga. Oportunidades de autorregulação em contexto pré-escolar: percepções e práticas de educadores de infância. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JGwK7jDxQFGJMqdvLWd7tft/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 28 dez. 2022.

MOREIRA *et al.* Autorregulação: elementos para pensar a prática pedagógica. In: SILVA, Kátia Regina Xavier; MOREIRA, Marcelle Resende (org). **Teoria Social Cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Curitiba: Editora CRV, 2016.p. 69-93.

MÜHLEN, M. *et al.* Estratégias de enfrentamento de situações estressantes e satisfação com a vida entre adolescentes escolares do sul do Brasil. **Revista de Iniciação Científica da ULBRA**, Canoas,v. 1, n. 11, p. 77-85, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/ic.v1i11.490> Acesso em: 25 set. 2020.

NEVES NETO, Armando Ribeiro das. Técnicas de respiração para a redução do estresse em terapia cognitivo-comportamental. **Arquivos Médicos dos Hospitais e da Faculdade de Ciências Médicas da Santa Casa de São Paulo**, São Paulo, v. 56, n. 3, p. 158-168, 2018. Disponível em:

<http://arquivosmedicos.fcmsantacasasp.edu.br/index.php/AMSCSP/article/view/366> Acesso em: 28 ago. 2020.

NUNES-SILVA, Marília M. *et al.* Avaliação de Músicas Compostas para Indução de Relaxamento e de seus Efeitos Psicológicos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 36, n. 3, p. 709-725, setembro. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000300709&lng=en&nrm=iso Acesso em: 29 out. 2020.

OLIVEIRA, Alessandra Weiss Ferraz *et al.* Metodologias facilitadoras na Educação Física: objetivando o desenvolvimento social e o autodomínio emocional. **Educación Física y Ciencia**, Argentina, v. 22, n. 2, p. 131-131, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4399/439963840008/439963840008.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Estudos da OCDE sobre competências - Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/radar/estanteeducador/Competencias_Progresso_Social_digital.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial de saúde. Saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Lisboa: Climepsi editores, 2002. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001_por.pdf;jsessionid=5F4B007E0B4887121BA61D3444756958?sequence=4 Acesso em: 16 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Saúde mental dos adolescentes**. [S.I.] [2021?] Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes> Acesso em: 20 de abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Ação Global Acelerada para a Saúde de Adolescentes (AA-HA!): guia de orientação para apoiar a implementação pelos países**. Washington, D.C.: Organização Pan-Americana da Saúde; 2018. Disponível em: <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/49095/9789275719985-por.pdf?sequence=5&isAllowed=y> Acesso em: 09 de ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **O que é o diafragma e qual a sua função?** OPAS [S.I.] 2018b. Disponível em: <https://opas.org.br/o-que-e-o-diafragma-e-qual-sua-funcao/> Acesso em: 30 abr. 2022.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). **Folha informativa sobre COVID 19**. [S.I.] [2019?] Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20a%20COVID,na%20Rep%C3%BAblica%20Popular%20da%20China>. Acesso em: 14 nov. 2022.

PANIZZA, María Eugenia; CUEVASANTA, Diego; MELS, Cindy. Development and validation of a socio-emotional skills assessment instrument for sixth grade of Primary Education in Uruguay. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, e190066, p. 2-12, maio 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e190066> Acesso em: 06 jul. 2020.

PEKRUN, R. The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. **Educational Psychology Review**, v. 18, p. 315-341, 2006. Disponível em: <https://people.ict.usc.edu/~gratch/CSCI534/Old-Readings/Pekrun-control-value-theory.pdf> Acesso em: 09 maio 2022.

PEKRUN, Reinhard *et al.* Academic emotions in students self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. **Educational psychologist**, London, v. 37, n. 2, p. 91-105, 2002. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15326985EP3702_4 Acesso em: 14 out. 2020.

PINO MUÑOZ, Mónica M.; ARÁN FILIPPETTI, Vanessa. Concepciones de niños y niñas sobre la inteligencia; Qué papel se otorga a las funciones ejecutivas ya la autorregulación? **Propósitos y Representaciones**, Peru, v. 7, n. 2, p. 269-286, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.281> Acesso em: 14 out. 2020.

RAFAGNIN, Maritânia Salette Salvi; MADRUGA, Marina Nogueira; FURTADO, Darlene da Silva. Instrumentos para a pesquisa social: noções básicas. **Revista Jurídica Luso Brasileira**, Lisboa, Ano 6, nº 4, p. 2137-2154, 2020. Disponível em: https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_2137_2154.pdf Acesso em: 29 set. 2020.

RICARTE, Mirela Dantas. **Construção de um instrumento para avaliação da regulação emocional em crianças e adolescentes**. 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24560> Acesso em: 29 set. 2020.

SALVADOR, Pétala Tuani Candido de Oliveira *et al.* Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área da saúde: scoping review. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 41, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472020000100900&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 29 set. 2020.

SEGURA-MARTÍN, Jesús Marcos; CACHEIRO-GONZÁLEZ, Maria Luz; DOMÍNGUEZ-GARRIDO, María Concepción. Estudio sobre las habilidades emocionales de estudiantes venezolanos de bachillerato y formación técnica superior. **Educación y educadores**, Cundinamarca, v. 18, n. 1, p. 9-26, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.1> Acesso em: 29 set. 2020.

SHAKIR, Mohd. Academic anxiety as a correlate of academic achievement. **Journal of Education and Practice**, v. 5, n. 10, p. 29-36, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/download/53423429/12335-14664-1-PB.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

SILVA, Jamille Gabriela Cunha da; GARCIA, Luciana Amaral; RAMOS, Maély Ferreira Holanda. Autorregulação emocional na perspectiva social cognitiva: uma revisão integrativa. **Comunicações**, Piracicaba, v. 28, n. 2, p. 21-41, 2021. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/41704378/2583> Acesso em: 08 fev.2022.

SILVA, Thaísa Vilhena. **Ansiedade escolar e autoconceito: avaliação e análise de fatores de risco**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/50.pdf> Acesso em: 08 fev. 2020.

SILVA, Kátia Regina Xavier; ALVES, Verônica Passos. O sujeito que aprende na perspectiva da Teoria Social Cognitiva (TSC). *In*: MOREIRA, Marcelle Resende; SILVA, Kátia Regina Xavier Pereira da (org.). **Teoria social cognitiva e a formação do professor pesquisador: reflexões, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2016, p. 53-67.

SILVEIRA, Jucilaine Aparecida *et al.* Ansiedade em alunos do Ensino Médio: um estudo de revisão. **Psicologia.pt**, São Paulo, p. 1646-6977, 2020. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1379.pdf> . Acesso em: 18 ago. 2020.

SOUZA, Cleide Maria. **Ansiedade e desempenho escolar no ensino médio integrado**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Pouso Alegre: Univas, 2020. Disponível em: <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/169.pdf> Acesso em: 09 out. 2020.

TROITINHO, Maria C. R. *et al.* Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da COVID-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/W93PH7nPTTMtYpDDC3bZXTR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 nov. 2022.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Life skills education school handbook. Prevention of noncommunicable diseases**. 4 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240005020> Acesso em: 24 set. 2020.

UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO. **Educação Física Licenciatura**. Rio de Janeiro, [2020?] Disponível em: <https://www.castelobranco.br/ucb/cursos/educacao-fisica-2/> Acesso em: 06 out. 2020.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Formulário de Identificação da Disciplina (Psicologia da Educação)**. Rio de Janeiro, [2020?] Disponível em: http://www.ementario.uerj.br/ementa.php?cdg_disciplina=6615 Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ. **Estrutura curricular**. Rio de Janeiro, [2020?] Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/923179/educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-licenciatura.pdf> Acesso em: 06 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Matriz Curricular (Graduação Educação Física)**. Rio de Janeiro, [2018?]. Disponível em: <https://app.uff.br/iduff/consultaMatrizCurricular.uff> Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Instituto de Educação Física e Departamento de Educação Física e Desportos. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://cursodeeducacaofisica.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/366/2019/05/PCC-Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-atualizado.pdf> Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO -UFRJ. Escola de Educação Física e Desportos. Licenciatura em Educação Física. **Psicologia da Educação [anexo]**. Faculdade de Educação. **Fundamentos da Educação**. [2020?] Disponível em: <https://www.eefd.ufrj.br/files/EDF245%20Psicologia%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Ementas e programas analíticos** Rio de Janeiro, Departamento de Educação Física e Desportos, [2020?] Disponível em: <http://cursos.ufrj.br/grad/educacaofisica/ementas-e-programa-analitico/> Acesso em: 01 out. 2020.

UNIVERSO. **Ementário disciplinas (anterior a 2019-1)**. Rio de Janeiro, [2018?] Disponível em: http://ementas.universo.edu.br/3_305L.pdf Acesso em: 06 out. 2020.

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA. **Graduação em Educação Física – Licenciatura (Plano de Estudos)**. Rio de Janeiro, UVA, 2018. Disponível em: <https://www.uva.br/content/educacao-fisica> Acesso em: 06 out. 2020.

ZIMMERMAN, Barry J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. R.; M. ZEIDNER, M. (org), **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, 2005. p. 13-39. Disponível em: <https://ssrbsite.files.wordpress.com/2018/01/zimmerman-2005-attaining-self-reg-a-soc-cog-perspective.pdf> Acesso em: 17 nov. 2020.

APÊNDICE A – Quadros ilustrativos categorias análise de conteúdo

Categoria 1- Possibilidades de aplicação na sala de aula

| Material | Código | Encontro Síncrono ou Atividade Assíncrona com Número | Trecho |
|-----------------|---------------|---|--|
| T | C6 | Síncrono 4 | Minuto 8:31 - Em relação às oficinas, eu gostei muito, principalmente porque são exercícios que são comuns às aulas de Educação Física. Eu confesso que estava um pouco ansiosa em ver o produto, porque uma coisa que a gente tem muito na academia é...a gente propõe coisas que fogem um tanto da realidade da sala de aula. E aí, eu confesso que deu aquele quentinho no coração quando eu vi exercícios que são, é, assim, familiares, né, e que não demandava, assim, muito. São coisas simples, realmente, de ser feitas nas aulas. São coisas que já acontecem na aula e eu teria só que mudar o enfoque, mudar o direcionamento da coisa. Então, eu confesso que esta característica, e assim Dani, parabéns pra você, parabéns pra sua orientadora, parabéns pro seu grupo, porque eu sei que é um trabalho de construção, já passei por algo similar aí. Porque é uma coisa muito difícil de ver quando a gente vê este tipo de discussão. É, propõem-se coisas. Geralmente são propostas de pessoas que não estão, é, na prática. E aí, quando você propõe coisas simples, “Ai, gente será que ela tá (sic) falando sério mesmo? E aí, realmente, foi. Nas quatro oficinas que eu tive acesso, eu achei isso um ponto alto do produto e bem legal. Tipo, coisas que eu posso já trazer pra minha sala de aula a partir de amanhã, entendeu? Então, era isso que eu tinha para contribuir. Não sei se eu consegui passar a idéia de forma reduzida, legal, para os colegas. E parabéns pelo trabalho, Dani. |
| Asm | C1 | Assíncrono 1 | Gostei muito do material, inclusive já comecei a utilizá-lo. Gratidão pelo compartilhamento do seu conhecimento para o enriquecimento das minhas aulas e da minha vida! |
| Asm | C2 | Assíncrono 4 | Eu me aposentei antes de terminar o curso. Porém, enviei os materiais (exceto o produto educacional, ainda não autorizado) para uma professora de educação física e um psicólogo que, acredito, possam fazer excelente uso dele. Enviei tb o e-mail de Daniela, paro o caso de desejarem fazer contato. |
| Asm | C1 | Assíncrona 3 | Acredito que sim. Entendo que é mais uma possibilidade, mas como algo novo para mim, creio que as primeiras vezes serão mais "truncadas", melhorando com a prática. Uma outra (sic) questão é que penso que conseguiria aplicar com menos dificuldades, em termos de aceitação dos alunos, nas aulas de Projeto de Vida, que fazem parte do Projeto Inova da Rede pública Estadual de ensino de SP. Inclusive já comecei a conversar com meus alunos do 2º ano sobre isso, e vou desenvolver as técnicas. Comecei conversando com eles sobre as emoções acadêmicas. |
| Asm | C2 | Assíncrona 4 | Talvez funcione melhor como um projeto, para grupo de interesse. Divulgar entre os alunos e verificar melhor horário/local para a organização das oficinas. Porém, dependendo da turma, pode ser feito nas aulas de educação física, ou nas aulas de educação física em semanas alternadas, ou nas aulas de educação física, mas reservando um tempo para outros conteúdos. |
| BP | C2 | Síncrono 4 | Espero que o produto seja colocado em prática em muitas e muitas escolas. Parabéns, Daniela! Obrigada! |

Categoria 2 – Conteúdo do produto educacional

| Material | Código | Encontro Síncrono ou Atividade Assíncrona com Número | Trecho |
|----------|--------|--|--|
| T | C3 | Síncrono 4 | ...a gente tem muita dificuldade em teorizar o que a gente ta (sic) passando. Porque assim, tem a parte, tem o aquecimento, tem a parte principal, a volta a calma, mais ta (sic) bom mais, por que daquilo aí? Pra quê daquilo ali? Qual a finalidade daquilo ali? Qual o objetivo geral, o objetivo específico? E assim, eu tava conversando com a [...] também, no privado: a gente já fazia isso, só que a gente não sabia teorizar. E assim, essa tua aula aqui tá demonstrando com muito mais clareza pra gente. E , com certeza, a gente vai levar isso pra frente nas nossas aulas. Muitíssimo obrigado! |
| Asm | C5 | Assíncrono 4 Avaliação Produto educacional Pergunta Cite, em sua opinião, algo que você considera pontos fortes do produto educacional. | Achei que as cartas de Maria Cândida dão início a todo esse processo, que de modo sensível acaba nos fazendo entender nossos estudantes. A ideia de externar através de cartas todos os sentimentos que experimentamos no Ensino Médio a partir de um personagem foi o ponto mais importante de todo o projeto. Algo que, de alguma forma, vai atingir os estudantes. Me identifiquei muito. |
| Asm | C4 | Assíncrono 4 | A compreensão e encorajamento para trabalhar com a temática na escola. O embasamento teórico e prático também foi muito importante, além das ferramentas apresentadas. A postura e forma de trabalhar a temática por Daniela também foram exemplos para trabalhar a temática na escola (aprendizagem por modelação). |
| Asm | C2 | Assíncrono 2 A leitura e explicação sobre a autorregulação emocional presentes no trecho do produto educacional apresentado no módulo 2 possibilitaram uma compreensão adequada sobre o assunto? • Sim P10 Justifique sua resposta anterior. | O texto está claro e é de agradável leitura. Para melhor compreensão, seria importante ler mais vezes. Pretendo fazer isso. |

Categoria 3-Respiração e Relaxamento na EFE: práticas e crenças

| Material | Código | Encontro Síncrono ou Atividade Assíncrona com Número | Trecho |
|----------|--------|--|--|
| Asm | C5 | Assíncrona 3 Você percebe com clareza o uso das quatro possibilidades trazidas no módulo 3 para a atenciosidade (ou seja, perceber as próprias emoções) e como estratégia da área na educação física escolar? Justifique. | Sim, percebo. E acredito que seja bem tranquilo realizar essas quatro estratégias nas aulas de Educação Física. Visto que, os alunos do Ensino Médio já estão um pouco mais maduros e muitos (para não dizer todos) já estão mais familiarizados com as aulas de Educação Física. |
| Asm | C5 | Assíncrona 4 Avaliação do produto educacional Pontos fracos do produto educacional | Acredito que a questão do relaxamento, para mim, foi um ponto fraco. Pois tive muita dificuldade em me concentrar. Talvez por ter sido feito de forma virtual, foi mais difícil. No entanto, se tratando do presencial, onde o indivíduo sente, se socializa, ouve e vê, pode ficar bem mais fácil. |
| BP | C6 | Encontro Síncrono 3 | Eu medito mas não sou assim não.rsr |
| BP | C2 | Encontro síncrono 3 | O que conheço trabalha em academia, não em escola Em escola, conheço alguns tranquilos e que fazem meditação, mas não deixam de ser agitados (eu inclusive kkk) |
| BP | C4 | Encontro síncrono 3 | Não sou assim, mas gostaria |
| BP | C8 | Encontro Síncrono 3 | Conheço esse perfil em Instagram mas no dia a dia não RS |
| BP | C1 | Encontro Síncrono 3 | Sim, mas fora da EF! Não sou! não medito! Mas conheço uma galera assim |
| BP | C6 | Encontro síncrono 3 | Pois é [...], na minha escola todo mundo é bem estressado, rrs |
| BP | C4 | Encontro Síncrono 3 | [...]Eu conheço uma meditação em que a gente faz a visualização de uma pena que sobe e desce igual a esse peixinho. |
| BP | C2 | Encontro Assíncrono 4 | Daniela, a diversificação de conteúdos e questões relacionadas à qualidade de vida sempre foram aspectos que priorizei na educação física escolar. Porém, você trouxe algo novo e muito necessário! Eu já havia feito alguns relaxamentos no final da aula quando o conteúdo é ginástica, mas nunca tinha imaginado algo assim com excelente embasamento teórico e capacidade de auxiliar os estudantes em tantos aspectos da vida! Parabéns!!! (C2, Avaliação, Encontro Assíncrono 4) |

Categoria 4 – Emoções e Autorregulação Emocional discente e docente

| Material | Código Cursista | Encontro Síncrono Atividade Assíncrona Número do Encontro | Trecho |
|------------------------|------------------------|--|---|
| Avaliação curso Asm | C1 | Encontro Assíncrono 4 Avaliação | Se temos como objetivo em nossas escolas desenvolver integralmente nossos alunos, este curso foi fundamental para embasar nossos conhecimentos para trabalharmos com a dimensão socioemocional de nossos alunos e, como toda vez que ensinamos, nós aprendemos juntos, fomos pessoalmente beneficiados com o curso. |
| Avaliação Asm | C4 | Atividade Assíncrona 3 | Acredito que o primeiro passo para o desenvolvimento da autorregulação emocional é estar atento ao próprio corpo e poder reconhecer o que está acontecendo consigo mesmo. Sem esta etapa de reconhecimento o sujeito é incapaz de alcançar os próximos níveis. |
| Asm | C4 | Atividade Assíncrona 2 | Para mim, as emoções são caracterizadas por um conjunto de itens composto por reações fisiológicas, sensações físicas e produções cognitivas sobre um determinado fenômeno. As emoções influenciam profundamente na vida escolar dos estudantes, principalmente na faixa etária da adolescência, que está envolta por um turbilhão de transformações hormonais e ainda não possui suas estruturas neurológicas completamente formadas. No contexto das minhas aulas, em geral tento apaziguar e amenizar as elevações que ocorrem. No entanto, compreendo que preciso aproveitar melhor os momentos em que essas emoções surgem para ajudar os alunos a acolher e compreender melhor essas emoções. |
| Asm | C2 | Atividade Assíncrona 2 | Li o material e gostei muito. É importante que todos os educadores pensem sobre essas questões, que se preocupem com as emoções de seus alunos. |
| Asm | C3 | Atividade Assíncrona 2 | [...]Muito interessante ainda mais se tratando das aulas de Educação Física em que as emoções são postas em evidência a todo momento e em diferentes situações sejam elas diretas e principalmente indiretas |
| BP | C4 | Encontro Síncrono 2 | No momento estou um pouquinho ansiosa, mas é uma emoção acadêmica relacionada a outras atividades que tenho para realizar no instituto essa semana |
| BP | C7 | Encontro Síncrono 2 | Bom, no momento estou tentando regular minhas emoções |
| BP | C6 | Encontro Síncrono 2 | Mas esses processos fisiológicos que são desencadeados pelas emoções são tão rápidos, que não conseguimos dar conta. Eu diria que não somos treinados a observar esses comportamentos. Um bom exemplo disso é a dificuldade que temos em nomear algumas emoções |

APÊNDICE B- Curso de extensão- questionário avaliação do produto educacional**MÓDULO 4 - Avaliação do Produto Educacional**

Olá, cursista! Após conhecer o produto educacional cujo nome deu origem ao curso "Eu sinto, tu sentes, nós conhecemos? Diálogos sobre autorregulação emocional na Educação Física Escolar", solicitamos que você contribua com suas impressões e sugestões, respondendo as perguntas abaixo. Desde já, agradecemos!

* 1. Nome completo

* 2. Em relação ao sexo biológico:

- Masculino
 Feminino
 Prefiro não responder

* 3. Qual sua formação completa?

- Graduação completa / Licenciatura
 Especialização
 Mestrado
 Doutorado
 Pós-doutorado

* 4. Em qual rede de ensino você atua ou já atuou com o ENSINO MÉDIO?

- Rede municipal
 Rede estadual
 Rede federal
 Rede particular
 Outro (especifique)

* 5. Em qual modalidade de ensino você atua no Ensino Médio?

- Regular
 Integrado
 Técnico / Profissionalizante
 Educação de Jovens e Adultos
 Outro (especifique)

* 6. Em relação a sua experiência em turmas do 3º ano do Ensino Médio:

- Estou no momento atuando com turmas do 3º ano do Ensino Médio

- Já atuei em turmas do 3º ano do Ensino Médio, porém não estou atuando no momento
- Nunca atuei em turmas do 3º ano do Ensino Médio

7. Qual a faixa de idade média considerando a **maioria de seus estudantes do 3º ano do Ensino Médio?**

- 15 - 18 anos
- 19 - 25 anos
- 30 anos em diante
- Não atuo com o 3º ano no momento

* 8. Tempo de atuação no magistério:

- 1 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11- 15 anos
- 16- 20 anos
- 21 anos em diante

* 9. A organização do material, formatação e divisão e das sessões é adequada para compreensão do uso do produto educacional

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

* 10. O referencial teórico apresentado ao docente no início do produto é adequado ao conteúdo da proposta.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

* 11. As atividades propostas nas oficinas são coerentes com os conteúdos e conceitos que se deseja desenvolver no produto educacional.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso

- Discordo
- Discordo completamente

Question Title

* 12. As atividades propostas em cada oficina a proposta do produto são adequadas para o público do 3º ano do Ensino Médio para construção de vivências sobre a autorregulação emocional.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

Question Title

* 13. As explicações e orientações ao docente sobre o conteúdo e utilização presentes no produto educacional são adequadas e permitem sua correta compreensão.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

Question Title

* 14. As cartas da personagem Maria Cândida e as perguntas do item "PARA PENSAR E FALAR", presentes em cada oficina, tem potencial para auxiliar os estudantes, com a mediação docente, a compreender e refletir sobre a temática do produto educacional.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

Question Title

* 15. Sobre as propostas de TAREFAS PARA A VIDA (TPV) presentes em cada oficina e de caráter opcional (com exceção da oficina 10), o que você considera como melhor opção para o produto educacional:

- Manutenção da proposta como apresentado no produto: As TPV podem ser lidas e continuar como opcionais para os estudantes que quiserem realizá-las
- Mudança de proposta no produto: As TPV podem ser lidas e fazer parte da atividade para toda a turma, ao final da aula, para vivência extra-classe e discussão na oficina seguinte
- Não tenho opinião formada sobre o assunto
- Não sei o que são as Tarefas para a Vida
- Outro (especifique)

Question Title

* 16. Cite, em sua opinião, algo que você considera pontos fortes do produto educacional.

Question Title

* 17. Quais os pontos fracos do produto educacional que demandariam ajustes?

Question Title

* 18. A maneira como o produto educacional foi organizado tem potencial para ser aplicado, sob a mediação docente, para a promoção de reflexões e ensino de estratégias de autorregulação emocional para o 3º ano do Ensino Médio, nas aulas de Educação Física Escolar.

- Concordo plenamente
- Concordo
- Indeciso
- Discordo
- Discordo completamente

Question Title

* 19. Você tem alguma sugestão, mensagem ou algo que não foi abordado nas questões anteriores sobre este produto? Escreva aqui. Gratidão!

PRÓX.

APÊNDICE C - Curso de extensão- questionário avaliação de módulo

Daniela AVALIAÇÃO MÓDULO 3- RESPIRAÇÃO E RELAXAMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR
AVALIAÇÃO- MÓDULO 3

Question Title

1. NOME COMPLETO

Question Title

2. COMO ERA O TRATAMENTO PEDAGÓGICO DADO A TEMÁTICA DE RESPIRAÇÃO E RELAXAMENTO EM SUAS AULAS NO ENSINO MÉDIO ANTES DE REALIZAR ESTE CURSO?

- COMO PARTE DA VOLTA A CALMA EM AULAS DE OUTROS CONTEÚDOS DA EFE
- COMO CONTEÚDO DE AULA PRÁTICA SOBRE A TEMÁTICA
- NÃO COSTUMAVA FAZER USO DESSAS TEMÁTICAS POR FALTA DE CONHECIMENTO SOBRE O ASSUNTO
- NUNCA FIZ USO DE RESPIRAÇÃO E RELAXAMENTO NAS AULAS

Question Title

3. EXPLIQUE COMO REALIZAR O RECONHECIMENTO DO PADRÃO RESPIRATÓRIO E O AUMENTO DA UTILIZAÇÃO DO DIAFRAGMA EM UMA ATIVIDADE COM OS ESTUDANTES DO 3º ANO.

Question Title

4. EXPLIQUE COM SUAS PALAVRAS O RELAXAMENTO PASSIVO E O RELAXAMENTO PROGRESSIVO DE JACOBSON.

Question Title

5. DENTRE AS QUATRO POSSIBILIDADES TRAZIDAS NO MÓDULO 3 (reconhecimento do padrão respiratório, aumento da utilização do diafragma, relaxamento progressivo de Jacobson adaptado, relaxamento passivo), ASSINALE QUAIS VOCÊ SE PERCEBE CAPAZ DE UTILIZAR JUNTO AO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO:

- RECONHECIMENTO DO PADRÃO RESPIRATÓRIO
- AUMENTO DA UTILIZAÇÃO DO DIAFRAGMA
- RELAXAMENTO PROGRESSIVO DE JACOBSON ADAPTADO
- RELAXAMENTO PASSIVO
- NENHUMA DAS QUATRO POSSIBILIDADES
- TODAS AS QUATRO POSSIBILIDADES

Question Title

6. VOCÊ PERCEBE COM CLAREZA O USO DAS QUATRO POSSIBILIDADES TRAZIDAS NO MÓDULO 3 PARA A ATENCIOSIDADE (OU SEJA, PERCEBER AS PRÓPRIAS EMOÇÕES) E COMO ESTRATÉGIA DA ARE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR? JUSTIFIQUE.

Question Title

7. HOUVE ALGUMA OFICINA QUE CHAMOU SUA ATENÇÃO DE FORMA INDIVIDUAL, SEJA PELAS ATIVIDADES, PELA CARTA DA PERSONAGEM MARIA CÂNDIDA, PELAS PERGUNTAS APRESENTADAS NO "PARA PENSAR E FALAR" OU ALGUM OUTRO MOTIVO ESPECÍFICO? JUSTIFIQUE.

Question Title

8. COMO VOCÊ AVALIA O TRATAMENTO DADO AOS CONTEÚDOS DO MÓDULO 3?

Question Title

9. O QUE MAIS CHAMOU A SUA ATENÇÃO NO ENCONTRO SÍNCRONO 3? CASO NÃO TENHA PARTICIPADO, MENCIONAR.

CON

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP com aprovação



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AUTORREGULAÇÃO EMOCIONAL NO ENSINO MÉDIO: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53816321.5.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.149.498

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do documento intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863510.pdf" (submetido na Plataforma Brasil em 26/11/2021).

INTRODUÇÃO:

A pesquisa "Autorregulação Emocional no Ensino Médio: uma proposta para as aulas de Educação Física" parte de algumas das minhas observações e vivências como docente de Educação Física Escolar (EFE). De 2008 a 2013, atuei em uma escola da rede municipal (na cidade do Rio de Janeiro) e outra da rede estadual (em Duque de Caxias, município da Baixada Fluminense). Lecionei em todos os anos da Educação Básica, inclusive no noturno (Educação de Jovens e Adultos) e em turmas para correção de fluxo (estudantes com distorção idade-série). Desde o final de 2013 até o presente momento, leciono em um campus de uma instituição da rede federal de ensino que atende, estudantes do Ensino Médio Regular, Integrado e Técnico. Exerci a função de coordenadora pedagógica junto com a docência de Educação Física na mesma instituição, de

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

Ouvi frases e perguntas do tipo: "Eu não era assim", "O que está acontecendo comigo?", "Só quero que este ano passe logo e eu passe no Enem. Mas preciso passar de ano também!" "Preciso terminar logo isso e começar a trabalhar!", "Tive uma crise de choro e saí da aula para chorar no banheiro". Em muitos casos, eram relatos de estudantes que não possuíam histórico prévio de acompanhamento especializado em saúde mental, como a Psicologia. Como se tratava de poucas intervenções em um único bimestre percebi que outros aspectos ficavam de fora, por questão de tempo, e que eram cruciais para entender o processo: emoções ou, de acordo com os novos termos em voga, 'inteligência emocional' e 'competências socioemocionais'. Questionamentos como "O que são emoções? Como lidar com a ansiedade? Algo poderia ser feito antes de estudantes recorrerem à ajuda especializada? Qual o lugar de prevenção e conhecimento do docente da Educação Básica? Existem propostas na EFE?" ficaram mais presentes. Por tratar de estudantes em uma escola da rede federal de ensino, aspectos como a construção curricular, nível de exigência e/ou até mesmo a carga horária podem ser fatores desafiadores. Entretanto, em diferentes esferas de ensino, sejam elas públicas ou privadas, reconhecemos pontos de convergência: a saída do EM para o ensino superior; o 3º ano como etapa terminal da Educação Básica, as primeiras experiências no mercado de trabalho e, por fim, o grau de importância atribuído pela família e sociedade a essas fases de transição, como será abordado ao longo deste estudo. As emoções são condições intrínsecas a todas essas possibilidades. Colegas de outras disciplinas também perceberam dificuldades em suas práticas pedagógicas e vinham conversar. O campus, ao longo dos anos, adotou iniciativas como rodas de conversa e atividades musicais, recreativas e acolhedores nos dias anteriores ao Enem. Docentes, durante o ano letivo, investiram alguns minutos de suas aulas para conversas com estudantes, ao perceberem o nervosismo em apresentações e anseios em relação ao futuro 'pós-ensino médio' para saber como eles estão e as descreviam como "catarses coletivas". A inquietação por uma contribuição mais ampla continuava. Desejava atingir outros estudantes, além das minhas turmas. O sonho de

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

realizar o curso de Mestrado retornou com força maior. Porém, esperar por uma aprovação não me impediria de fazer o que estava ao meu alcance naquele momento. Convém esclarecer que os debates e inquietações sobre o assunto eram constantes, com diferentes colegas que fizeram parte da equipe de Educação Física (equipe pequena, no máximo com três integrantes). Em 2018, criei em parceria com outro colega de trabalho, o projeto de ensino "Inteligência Emocional e Qualidade de Vida dos Estudantes do Colégio Pedro II em Debate". Em 2019, assumi o projeto para que meu colega atuasse na coordenação de outra frente de pesquisa. Modifiquei o nome para "Holos - Inteligência Emocional, Competências Socioemocionais, Saúde e Qualidade de Vida". O projeto ocorria no contraturno, com maior participação de estudantes do 3º ano, devido ao horário. Paralelo a isso, busquei Linhas de Pesquisa que pudessem me auxiliar na resposta a este desejo de sistematização de questões emocionais na EFE. Encontrei, dentro da Teoria Social Cognitiva, a autorregulação emocional. Tentei o ingresso por três anos. Obtive a aprovação na terceira tentativa. Assim, após a apresentação inicial de minha trajetória e motivações para este estudo, abordaremos a seguir as legislações sobre o Ensino Médio no Brasil e a temática socioemocional no contexto escolar.

HIPÓTESE:

Hipótese:

A sequência didática tem potencial para favorecer a reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação emocional junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, no contexto específico das aulas de Educação Física Escolar.

METODOLOGIA PROPOSTA:

Trata-se de um estudo descritivo e exploratório, de abordagem quali-quantitativa, que visa à construção e validação de um caderno de oficinas

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

pedagógicas para reflexão e construção de conhecimentos conceituais com professores da Educação Física Escolar sobre autorregulação

emocional junto aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, no contexto específico das aulas de Educação Física Escolar.5.9 Considerações sobre

aspectos éticos: O projeto está em conformidade com as resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde e somente terá

início após a obtenção do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) e sua respectiva aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa

do Colégio Pedro II. Os professores que aceitarem participar voluntariamente da pesquisa deverão concordar com o Termo de Consentimento Livre

e Esclarecido (TCLE). Não haverá prejuízos para aqueles que não participarem da pesquisa.5.10 Processo de consentimento livre e esclarecido: O

processo de consentimento livre e esclarecido será feito a partir do acesso ao link do questionário online pelos participantes. O link do questionário

será disponibilizado juntamente com um vídeo-convite no qual a pesquisadora apresentará os itens do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(TCLE). Na primeira tela do questionário será disponibilizado o TCLE, por meio do qual os participantes tomarão conhecimento dos objetivos,

métodos, justificativa, benefícios e riscos. A pesquisadora disponibilizará seu contato telefônico e e-mail para que os participantes possam esclarecer

eventuais dúvidas. Para os professores que optarem em participar das duas etapas da pesquisa (responder ao questionário e participar do curso de

extensão), a pesquisadora reiterará, no primeiro dia de curso, todos os esclarecimentos acerca dos objetivos, métodos, justificativa, benefícios e

riscos envolvidos na pesquisa. Esse diálogo entre pesquisadora e participantes se dará ao longo de todo o processo de pesquisa.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO:

• Docentes de Educação Física Escolar com Graduação completa em Licenciatura, mínimo de um ano de experiência em sala de aula e podem

atuar no ensino regular ou em alguma modalidade descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que atuem ou tenham

atuado no Ensino Médio, nas esferas públicas e/ou particulares de ensino•Docentes que assinaram

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

o TCLE• Docentes que preencheram o questionário e/ou avaliações de forma integral

CRITÉRIO DE EXCLUSÃO:

- Ter frequência menor que 75% nas atividades oferecidas no curso de extensão.
- Docentes de Educação Física Escolar, atuantes ou que tenham atuado no Ensino Médio, que declinaram do convite para participação na presente pesquisa, em qualquer etapa.
- Docentes que não responderam de forma integral o questionário survey semi-estruturado online.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo o pesquisador:

Objetivo Primário:

Construir uma sequência didática para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para o 3º ano do Ensino Médio.

Objetivo Secundário:

(1) Investigar o estado da arte em relação aos conceitos 'emoções', 'autorregulação emocional' ou 'regulação emocional' no contexto do ensino para adolescentes que cursam o Ensino Médio; (2) Investigar sobre o processo de reconhecimento das próprias emoções, o ensino de estratégias de autorregulação emocional e de estratégias de enfrentamento das emoções acadêmicas negativas no Ensino Médio; (3) Investigar o potencial de aplicabilidade de uma sequência didática para o ensino de estratégias de autorregulação emocional (ARE) em aulas de Educação Física para o 3º ano do Ensino Médio junto a docentes de EFE que atuam no referido segmento.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o(a) pesquisador(a):

Riscos:

| | |
|---|----------------------------------|
| Endereço: Campo de São Cristóvão 177 | CEP: 20.921-903 |
| Bairro: São Cristóvão | |
| UF: RJ | Município: RIO DE JANEIRO |
| Telefone: (21)2163-5730 | E-mail: cep@cp2.g12.br |



Continuação do Parecer: 5.149.498

Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo. Isto porque, considerando as características do projeto, o participante poderá apresentar algum tipo de desconforto ao oferecer um relato pessoal sobre sua prática profissional, ao responder o questionário ou ao participar das atividades do curso de extensão. Para minimizar esse risco, o participante poderá optar por não responder algumas questões ou por parar de responder ao questionário. Durante o curso de extensão, o participante poderá se sentir cansado ou ter alguma lembrança desconfortável, a partir das discussões geradas. Para minimizar essas possíveis dificuldades, a pesquisadora responsável se compromete a respeitar os valores, hábitos e costumes e se manterá atenta aos sinais de desconforto emitidos pelo participante. A pesquisadora se coloca à disposição para esclarecer possíveis dúvidas e prestar as devidas orientações. O participante terá acesso aos dados da pesquisa a qualquer momento, se assim desejar.

Benefícios:

A pesquisa não oferece benefícios diretos ao participante. Entretanto, esperamos que a pesquisa ofereça, considerando a inovação desta proposta, informações sistematizadas sobre a autorregulação emocional no contexto da Educação Física Escolar e ajude o docente no trabalho com a temática junto aos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

(1) Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo que irá avaliar a compreensão de professores de educação física sobre autorregulação emocional e produzir um curso EAD para o desenvolvimento dessa questão.

(2) São esperados 100 participantes de pesquisa no Brasil como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863510.pdf", postado em 26/11/2021.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

(3) A duração do estudo será de aproximadamente 6 meses no Brasil, como consta no arquivo intitulado "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1863510.pdf", postado em 26/11/2021.

(4) A Folha de Rosto consta no arquivo intitulado "folha_de_rosto_assinada_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(5) O Projeto detalhado consta no arquivo intitulado "pre_projeto_detalhado_final_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(6) O(s) instrumento(s) de geração de dados consta(m) no(s) arquivo(s) intitulado(s) "instrumentos_coleta_dados_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(7) O(s) Termo(s) de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade/para responsável por menor de idade consta(m) no(s) arquivo(s) intitulado(s) "TCLE_FINAL_daniela_nogueira_26_11.pdf" postado em 26/11/2021.

(8) A declaração de anuência da instituição coparticipante consta no arquivo intitulado "Anuencia_diretor_campus_curso_extensao_Daniela_Nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(9) O cronograma consta no arquivo intitulado "_cronograma_curriculo_lattes_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(10) O termo de confidencialidade consta no arquivo intitulado "termo_confidencialidade_oficial_Daniela_Nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(11) O currículo lattes do(s) pesquisador(es) consta no(s) arquivo(s) intitulado(s) "_Curriculo_Lattes_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

(12) A declaração de isenção de custos consta no arquivo intitulado "isencao_custos_oficial_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

(13) O orçamento consta no arquivo intitulado "Orçamento_daniela_nogueira_26_11.pdf", postado em 26/11/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Conferir item "Conclusões ou Pendências e Listas de Inadequações".

Recomendações:

1. Quanto ao Instrumento de Geração de Dados:

1.1 ADEQUAÇÃO: Os participantes poderão sentir constrangimento, desconforto, estresse ou cansaço ao responder às perguntas feitas pelo/a pesquisador/a. Por isso é necessário que fique explícito ao participante que ele pode deixar de responder a qualquer pergunta ou mesmo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Objetivando proteger o participante e minimizar estes inconvenientes, é importante descrever quais medidas serão usadas para diminuir e/ou eliminar estes desconfortos (Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 2º, Inciso XXV e Artigo 9º, Inciso II).

A pesquisadora deve inserir uma opção em todas as perguntas no instrumento de coleta de dados que deixe explícito para o participante que ele não deseja responder a determinada questão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

LEIA ATENTAMENTE O ITEM RECOMENDAÇÕES.

Considerações Finais a critério do CEP:

---LEIA ATENTAMENTE O PARECER COMPLETO, SOBRETUDO O ITEM "RECOMENDAÇÕES"!---

1.De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao Cep acompanhar o desenvolvimento dos projetos.

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.149.498

Esses relatórios devem ser assinados pelo pesquisador responsável e conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/conep/relatorio_final_encerramento.pdf>, bem como deve haver menção ao período a que se referem. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. A submissão deve ser como Notificação (consultar pág. 69 no arquivo intitulado "1 - Manual Pesquisador - Versão 3.2, disponível no endereço <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Anexar em arquivo com recurso "copiar e colar".

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.1.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013)

3. O Cep lembra que o pesquisador deve ainda (1) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto (Res. CNS 466/12 item XI.g); (2) divulgar os resultados para os participantes da pesquisa e para as instituições onde os dados foram obtidos (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.4.14); (3) anexar os resultados da pesquisa na Plataforma Brasil, garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais (Norma Operacional nº 001/2013 item 3.3.c) e (4) comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, dos resultados e/ou dos achados da pesquisa, sempre que esses puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados (Res. CNS 466/2012 item III.1.m). Essas providências devem ser tomadas no prazo máximo de seis meses, contados a partir da data da emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|----------------|---------|----------|-------|----------|
|----------------|---------|----------|-------|----------|

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br



COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 5.149.498

| | | | | |
|---|---|---------------------|-----------------------------------|--------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1863510.pdf | 26/11/2021 22:02:12 | | Aceito |
| Outros | Email_solicitacao_de_cursos_de_Extensao_vinculados_ao_MPPEB_CPPII_Catharina_26_11.pdf | 26/11/2021 21:57:29 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | Formulario_Projeto_Extensao_estudantes_pos_graduacao_EAD_DANIELA_26_11.pdf | 26/11/2021 21:32:11 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | Curriculo_Lattes_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 21:29:48 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | instrumentos_coleta_dados_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 21:24:41 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | Anuencia_diretor_campus_curso_extensao_Daniela_Nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 21:22:23 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | declaracao_orientacao_katia_daniela_nogueira_26_11pdf.pdf | 26/11/2021 21:19:49 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | isencao_custos_oficial_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 21:11:35 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Outros | termo_confidencialidade_oficial_Daniela_Nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 21:06:31 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | pre_projeto_detalhado_final_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 20:59:52 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Cronograma | _cronograma_curriculo_lattes_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 20:54:29 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Orçamento | Orcamento_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 20:51:13 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_FINAL_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 20:49:11 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_de_rosto_assinada_daniela_nogueira_26_11.pdf | 26/11/2021 20:47:49 | DANIELA MARIA DOS SANTOS NOGUEIRA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
 Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
 UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
 Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br



Continuação do Parecer: 5.149.498

Não

RIO DE JANEIRO, 06 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão 177
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br