

EMOÇÕES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EMOTIONS AND TEACHER TRAINING

LAS EMOCIONES Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Mauro Sérgio da Silva¹

Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Resumo

Debate sobre as influências de emoções positivas para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e suas implicações na construção de significados para a docência a partir do vivido no chão da escola. Consiste numa pesquisa de corte qualitativo. Os dados foram construídos com base na problematização do processo de formação e das experiências docente de 16 estudantes de licenciatura em Educação Física participantes do Programa Residência Pedagógica edição 2022/2024. O referencial teórico ancora-se na filosofia das emoções de viés motivacionalista. O objetivo foi refletir sobre o papel da emoção na constituição docente a partir das experiências iniciais como professor/a de Educação Física em escolas. Como principais resultados: destaca o papel das emoções na construção de significados para a docência; argumenta em favor de problematizar as emoções positivas e o reconhecimento dos pequenos avanços na aula como uma maneira de potencializar a atuação docente e as relações na aula.

Palavras-chave: Emoções; Intervenção pedagógica; Formação de professores; Educação Física.

Abstract

Debate on the influences of positive emotions on the development of pedagogical intervention and its implications for the construction of meanings for teaching based on experiences in the classroom. This is a qualitative research study. Data were collected based on problematizing the training process and teaching experiences of 16 undergraduate Physical Education students participating in the 2022/2024 Pedagogical Residency Program. The theoretical framework is anchored in the philosophy of emotions from a motivational perspective. The objective was to reflect on the role of emotion in teacher development based on initial experiences as a Physical Education teacher in schools. The main results highlight the role of emotions in constructing meaning in teaching and argue in favor of problematizing positive emotions and recognizing small advances in the classroom as a way to enhance teaching performance and classroom relationships.

Keywords: Emotions; Pedagogical intervention; Teacher training; Physical Education.

Resumen

Debate sobre las influencias de las emociones positivas en el desarrollo de la intervención pedagógica y sus implicaciones en la construcción de significados para la docencia a partir de la experiencia vivida en el aula. Se trata de una investigación de corte cualitativo. Los datos se construyeron a partir de la problematización del proceso de formación y las experiencias docentes de 16 estudiantes de licenciatura en Educación Física participantes en el Programa de Residencia Pedagógica

¹ Doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Professor do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES); Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física do IFES (GEPEF-IFES), Vitória, Espírito Santo, Brasil. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0811499743768045>. E-mail: mauroserdasilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1170-6474>.

edición 2022/2024. El marco teórico se basa en la filosofía de las emociones con sesgo motivacionalista. El objetivo fue reflexionar sobre el papel de la emoción en la formación docente a partir de las experiencias iniciales como profesor de Educación Física en las escuelas. Como principales resultados, destaca el papel de las emociones en la construcción de significados para la docencia; aboga por problematizar las emociones positivas y el reconocimiento de los pequeños avances en el aula como una forma de potenciar la actuación docente y las relaciones en el aula.

Palabras claves: Emociones; Intervención pedagógica; Formación de profesores; Educación física.

INTRODUÇÃO²

A prática docente engendra uma miríade de emoções que vão desde a euforia e nervosismo inicial até a frustração com a rotina diária e os insucessos das aulas. Isto sinaliza para a relevância de pensarmos a atuação docente a partir daquele que sente e é sentido nos espaços-tempo da aula.

Este trabalho consiste em um segmento da tese de doutorado intitulada: “As emoções entram em jogo na aprendizagem da docência em Educação Física”, cujo objetivo foi refletir sobre o papel da emoção na constituição docente a partir das experiências iniciais como professor/a de Educação Física em escolas.

Desenvolvi uma pesquisa qualitativa orientada a partir de um referencial baseado na filosofia das emoções, assumindo uma postura motivacionalista, a partir da qual reconheço que as emoções são motivadoras de ações (Frijda, 2008; Scarantino, 2014; 2017; 2024; Deonna; Teroni, 2022; Dub, 2024). Silva, Álvarez e Almeida (2024a), demonstraram que o debate sobre as emoções não tem sido objeto sistemático de estudos na área da Educação e na Educação Física. Reconheço que as aulas são encontros-sociais-pedagógicos afetivos, nos quais os professores vivem diversas situações emocionais que interferem na construção da identidade e de significados para a docência (Silva; Álvarez; Almeida, 2024b). Nesse sentido,

Reconhecer as emoções como uma dimensão importante do trabalho nas escolas contribui para uma maior aproximação com o universo dos estudantes, fomentando aprendizagens diversas, dentro e fora da aula a partir de uma relação mais afetiva. Refletir e compreender o agir emocional nesse momento passa a ser fundamental para planejar as ações futuras nos contextos em que estiverem inseridos (Silva; Álvarez; Almeida, 2024b, p. 18).

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001



Isso posto, ao debater sobre as emoções com os professores, como busco enfatizar, influencia na forma como serão construídos os encaminhamentos para a intervenção pedagógica e para a formação dos docentes.

A noção de emoção serve, para resolver discrepâncias entre o que as pessoas fazem ou sentem e os eventos que as cercam; entre as pistas imediatas para o porquê de fazerem o que fazem e o que realmente fazem; entre o que fazem e o que dizem; entre o que fazem e o que parece mais apropriado, mais útil, mais razoável e melhor organizado; e entre o que fazem e o que professam saber que deveriam fazer. Serve para ajudar nossa compreensão de que pessoas diferentes podem reagir de maneiras diferentes às mesmas situações, e que uma determinada pessoa pode reagir de maneira diferente a uma determinada situação em diferentes ocasiões (Frijda, 2008, p. 69).

Nessa oportunidade, proponho o debate sobre as influências de emoções positivas para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e suas implicações na construção de significados para a docência a partir do vivido no chão da escola. Ressalto a importância das emoções positivas no espaço-tempo de intervenção e sua relevância para continuidade no/do trabalho docente. Além disso, enfatizo algumas situações emocionais da aula e suas implicações para a construção de significados para a docência. Por fim, apresento algumas considerações sobre a temática proposta.

METODOLOGIA

Essa pesquisa, de viés qualitativo, teve como campo o Programa Residência Pedagógica edição de 2022/2024, na Universidade Federal do Espírito Santo. Os dados foram produzidos a partir da problematização do processo de formação e as experiências vividas em três escolas públicas por 16 estudantes do curso de licenciatura em Educação Física participantes deste programa³. Os encontros de formação consistiam nos momentos de compartilhamento das experiências e do que se sentia ao viver a docência. As questões eram refletidas coletivamente, contando com a participação de uma professora orientadora da universidade, o pesquisador que também atuou como professor orientador e os demais professores-residentes. A coleta de dados foi realizada por meio de:

- a) Observação participante: o pesquisador esteve presente em dez encontros presenciais, três não presenciais e dois dias de oficinas socializadoras desenvolvidas pelos

³ Todos os nomes utilizados são nomes fictícios. Optamos por nomes de flores.



professores-residentes. A participação nesses espaços-tempos permitiu captar as reações a partir das experiências relatadas pelos estudantes.

- b) Diário de campo: utilizado para registrar as observações e reflexões do pesquisador ao longo do estudo.
- c) Diários dos estudantes: utilizado para relatar e refletir sobre as experiências semanalmente. Instrumento realizado por meio do *Google Classroom*. Ao longo das semanas, questões-problemas sobre as vivências eram postados para reflexão professores-residentes. Consistia numa possibilidade de diálogo permanente entre os professores orientadores e os professores-residentes.

Todas as reuniões de formação foram gravadas e transcritas. Esse processo foi crucial para a análise, pois possibilitou um retorno detalhado às falas dos participantes e possibilidade de visitar as notas de campo para compor o cenário vivido. Apesar da complexidade para transcrever uma reunião com muitos participantes, a tarefa permitiu iniciar a triangulação das informações e garantiu mais fidedignidade aos relatos, permitindo aprofundar a reflexão sobre o tema. O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do Espírito CAAE nº 68044323.6.0000.5542, parecer consubstanciado 6.098.079.

AS EMOÇÕES POSITIVAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico destaco a alegria como uma emoção fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica em Educação Física, pois ela contribui imensamente para o processo de tornar-se professor ao gerar sensações positivas em relação ao espaço-tempo de intervenção e a carreira profissional (Silva, 2025). Trata-se de uma questão que tenho apontado há algum tempo. A possibilidade de alegrar-se enquanto trabalha e como isso auxilia no retorno à escola no dia seguinte, mesmo diante de um ambiente pouco favorável ao desenvolvimento das aulas. Em todo contato que tenho com estudantes de cursos de licenciatura em Educação Física, independente do ambiente e do tipo de experiência, reafirmo a alegria como uma parte relevante da atuação docente.

A intenção desse tópico não é romantizar o trabalho, mas problematizar a partir de uma emoção que revigora o olhar do professor sobre si e sobre sua atuação docente. Não assumo uma postura ingênua acerca das emoções positivas no trabalho docente, apenas a reconheço como uma dimensão potencializadora do trabalho. Gariglio (2021) destaca que há muitos dilemas profissionais que mobilizam e angustiam os professores nos anos iniciais da docência, como: o trato pedagógico com os conhecimentos específicos da Educação



Física nas diferentes etapas do ensino e a diversidade do público que vão atender; dificuldades para construir significados para a matéria de ensino Educação Física considerando a função social da escola; dificuldades com relação à compreensão do currículo escolar; a vulnerabilidade profissional oriunda de situações de desrespeito à sua condição de docente. Esses dilemas geram uma série de frustrações e emoções negativas na experiência docente. Isso tem impacto na maneira como o professor vai se colocar na profissão. Dependendo da intensidade da experiência sentida, isso pode distanciá-lo da profissão docente. Por isso a necessidade de enxergar nas emoções positivas um caminho para lidar com questões tão complexas.

Buscamos operar em nosso trabalho com a ideia de que emoções são estados motivacionais, imperativos e incorporados, originados a partir de um tema relacional central, caracterizados por uma tendência de ação ou inação em interação com a precedência de controle, como resposta a eventos e processos internos e/ou externos, que buscam atingir um objetivo e/ou meta relacional⁴ (Frijda, 2008; Gross, 2008; Scarantino, 2014; 2017; Dub, 2024).

As emoções e seu caráter motivacional para agir estão ligados a interesses e preocupações específicas em uma experiência, ou seja, elas possuem um objetivo e uma meta relacional que orientam a experiência, por exemplo: a raiva, que tem como tema relacional a ofensa de um aluno, possui como objetivo relacional a remoção da ofensa, ou retratação, como tendência de ação, primordialmente busca-se o ataque; o medo tem como tema relacional central o perigo, cujo objetivo relacional é a busca da própria segurança, tendo como tendência de ação, evitar a situação perigosa (Scarantino, 2014; 2017).

As emoções em geral apresentam objetivos relacionais bem evidentes como vimos nos exemplos acima. No entanto, a alegria não se apresenta dessa forma, as ações que são desencadeadas a partir dela, dependem do contexto e das interações (Fredrickson; Cohn, 2008; Scarantino 2014; Deonna; Teroni, 2022). Esse forte apelo do contexto e das interações para a manifestação da alegria consiste em um ponto chave para pensar a Educação Física. Identificamos em nossa pesquisa que a alegria contribui imensamente para o processo de se tornar professor, pois gera sensações positivas em relação ao espaço-tempo de intervenção e a carreira profissional. De acordo com Scarantino (2014, p. 171) “[...] a pessoa alegre está pronta para se envolver numa gama aberta de ações e se

⁴ Quando as pessoas estão tomadas por uma emoção, tendem a realização de ações, ficam em estados de prontidão que levam a uma sequência de movimentos corporais com o intuito de atingir um objetivo específico que se relaciona a um tema relacional central (Scarantino, 2017; apud, Silva; Álvarez; Almeida, 2024).



prepara ativamente para esse envolvimento aberto com o mundo, com um estado generalizado de excitação”.

No sentido oposto, a tristeza pode ter como objetivo relacional o distanciamento, a busca por não se relacionar; quando triste, a pessoa se desliga do mundo, no sentido de que não há muita coisa que ela queira fazer nele (Scarantino, 2014). Esse tipo de relação vai na contramão de tentativas bem contextualizadas e compartilhadas sobre aprender e ensinar na escola. Por isso, argumento em favor de enfatizar a alegria nas aulas como potencializadora dos processos.

Conforme Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016, p. 263) destacam:

Las emociones son, también, las que nos dan fuerzas cuando parecíamos estar agotados, las que llenan de sentido nuestra profesión, las que hacen que nos sintamos vivos tras repetir durante años y años un proceso específico de enseñanza.

A reflexão de Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) reforça o argumento sobre a relevância das emoções como motivadoras da experiência educativa. Por esse motivo chamo a atenção para a alegria pela sua potência em fomentar os processos de aprendizagem. A possibilidade de estar feliz com a aula possível, favorece para que o professor se identifique com o seu trabalho, condição que potencializa os caminhos de aprendizagem. As tendências de ação⁵ (Scarantino, 2014) que se formam estão associadas à busca de novas formas de ensinar para que as intervenções pedagógicas futuras continuem logrando êxito. De outro lado, se a emoção estiver focada no que não deu certo, contribui para a internalização de conceitos que, ao serem incorporados, produzem tendências de ação ligadas ao fracasso da experiência de ensinar e o desestímulo com a profissão. Para Deonna (2018, p. 62) “[...] uma resposta apropriada ao sucesso é a alegria”, como foi para o professor Lírio ao conseguir engajar toda a turma em uma atividade com voleibol.

Nosso maior desafio era fazer com que eles participassem das aulas. Porque no começo do ano tinha muita gente sentada na arquibancada, e, ontem eu saí tão feliz, que eu fui dar uma aula de vôlei adaptado com balão. Montei um torneiozinho, três contra três e tudo mais e toda a turma estava super envolvida participando e quem não estava jogando efetivamente, estava em volta torcendo e rindo junto, porque foi muito engraçado eles tentando bater no balão ele voava para outro canto. Então toda a turma ficou envolvida participando. E foi isso, um pequeno avanço que antes disso, eles

⁵ “As tendências de ação são entendidas como ‘estados de prontidão para executar um determinado tipo de ação’, onde o tipo de ação ‘é definido pelo resultado final almejado’ (Frijda, 1986, p. 70, citado por Scarantino, 2014, p. 169).



tinham tido um jogo de vôlei e foi um desastre. Não estava rolando. E aí depois teve essa atividade. E aí foi isso, essa questão de perceber os pequenos avanços. Eu saí satisfeito porque eles participaram, para mim foi isso, já ganhei o dia (Lírio - Encontro de Formação, de 06 – 17 de agosto de 2023).

Evidenciamos nessa situação que as “[...] experiências de emoções positivas levam os indivíduos a se envolverem com seus ambientes e a participarem de atividades, [...] (Fredrickson; Cohn, 2008, p. 779). A afirmação da professora Magnólia complementa o relato acima sobre como a experiência com emoções positivas motivam os professores a continuar buscando novas possibilidades de intervenção ampliando o aprendizado da docência, o repertório de práticas e olhando para o processo de aprendizagem-ensino dos estudantes como algo possível e gradual.

Para mim, me deixou muito feliz porque no início, não sei se foi numa atividade escrita ou aqui mesmo, eu relatava: ah, eles não querem participar. E isso que a Orquídea também falou sobre as meninas antes não quererem participar. Agora com o nosso incentivo, com os pequenos avanços, elas se sentiram mais confiantes de terem mais vontade de participar. Porque no início nem tentavam. Nem sabiam o que era a atividade: ah não tia, eu não vou conseguir. E agora elas tentam. Ainda temos que ajudar um pouco. Elas demoram um pouco mais para realizar o movimento, mas elas se propõem a fazer, por mais que não saia perfeito, mas elas também ficam felizes com o próprio avanço, isso é uma coisa legal que você começa observar e que anima a gente a estar lá (Magnólia, Encontro de Formação 06 – 17 de agosto de 2023).

Fredrickson e Cohn (2008, p. 779) apresentam o conceito de deslocamento de positividade, qual seja; trata-se de um elo estabelecido entre emoções positivas e engajamento em certas atividades: “[...] com esse deslocamento, os indivíduos exibem o viés adaptativo para abordar e explorar novos objetos, pessoas ou situações”. Esse deslocamento também pode estar associado a estados afetivos e humores positivos (Fredrickson; Cohn, 2008). Como a situação descrita pelo professor Alyssum: “Há alguns dias, poucas vezes eu fiquei tão feliz. Quando terminou o dia, não tem, eu fui sair, aí eu vi as crianças saindo da aula, tipo: ‘caraaaamba, que aula massa!!!’ Foi bem gratificante” (Encontro de formação 10 – 05 de março 2024).

Em relação ao objetivo ou meta relacional associado à alegria, no caso da docência, podemos sugerir que esteja ligado às maneiras de viver a profissão, contribuindo para motivar a construção da identidade do professor de Educação Física (Silva, 2025). Os conhecimentos ligados à área da Educação Física carregam em suas atividades oportunidades de despertar a alegria com as conquistas, os aprendizados, os desafios



propostos. Para o docente, ver os estudantes interessados no que está sendo proposto, alegres no decorrer das atividades, o contagia e o motiva no desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuam para dar continuidade ao processo de aprendizado-ensino.

Nesse sentido, pensar em processos de sensibilização que deem conta de despertar o caráter alegre das atividades que serão propostas é uma maneira de fazer com que a presença dessa emoção conduza as diferentes aprendizagens desenvolvidas nas aulas. Quando defendemos a necessidade da elaboração cuidadosa de um processo de sensibilização para cada conteúdo que vai ser trabalhado, trata-se justamente da necessidade de construção de vínculos com as pessoas; entre a figura do professor e os estudantes e a reboque disso, despertar o interesse sobre o tema que será abordado.

O processo de apropriação da docência é muito dinâmico e pequenas coisas, acontecimentos simples, proporcionam emoções que ajudam na construção de significados para a docência. Como a alegria de ser reconhecido como professor da turma. A continuidade da relação afetiva, nesse ponto, passa a ser o objetivo relacional, gera empatia com a turma e a vontade de estar nas interações. Como vemos na fala do professor Cravo:

Na aula do dia 02/03, ouvi meu primeiro “professor, professor” vindo de uma turma de ensino médio de uma instituição federal. No momento fiquei feliz, mas só consegui compreender o quanto era importante esse reconhecimento genuíno por parte deles(as) depois da aula, quando parei para pensar. [...] está sendo uma oportunidade/experiência que nunca seria ofertada dentro das disciplinas da grade curricular, um aprendizado inigualável, além de uma alegria sem tamanho (Cravo, relato diário 14 de março de 2023).

A sensação de ser reconhecido fez muito bem ao professor Cravo. A continuidade da relação afetiva, nesse ponto, passa a ser o objetivo relacional da alegria. Essa emoção refletida posteriormente permite ao professor em formação compreender seu lugar no momento de formação dos estudantes, valorizando sua atuação. A reflexão possui relevância para que os professores possam reconhecer suas qualidades, para assim fazer um uso mais intencional e sistemático delas (Cardoso; Batista; Graça, 2016).

Como afirma Fredrickson e Cohn, (2008, p. 782): “A alegria, por exemplo, cria o desejo de brincar, ultrapassar os limites e ser criativo — desejos evidentes não apenas no comportamento social e físico, mas também no comportamento intelectual e artístico”. Complementar a isso Frijda (2008, p. 80) assevera que “a alegria pode ser entendida como prontidão motivadora para novas façanhas e competências em expansão”. Ao observar o



exposto pelo professor Cravo vemos como isso o afeta positivamente na relação com o SER docente.

A exploração motivada pela emoção positiva do interesse cria conhecimento e complexidade intelectual, e o saborear motivado pelo contentamento produz autoconhecimento e altera visões de mundo. Então, todas essas emoções positivas fenomenologicamente distintas, compartilham a característica de aumentar os recursos pessoais dos indivíduos, desde recursos físicos e sociais até recursos intelectuais e psicológicos (Fredrickson; Cohn, 2008, p. 782/3).

Nesse sentido, na medida em que as condições objetivas são identificadas como favoráveis ao desenvolvimento profissional dos/as professores/as, eles/as podem desfrutar da experiência docente realizando uma aproximação com a escola como espaço-tempo de trabalho prazeroso, como relata a professora Rosa:

E é isso eu estou muito contente, feliz com a minha experiência na Escola 01. Lá é meu mundinho colorido como eu costumo falar para as minhas amigadas. E estou muito grata mesmo. Realmente é uma coisa que está marcando muito a minha formação. Eu acho que eu vou sair com certeza uma professora muito, muito melhor e mais preparada para o mercado de trabalho. Não só para o mercado, mas para a vida (Encontro de formação 06 – 17 de agosto de 2023).

Nem sempre o mundo da professora Rosa teve tantas cores, como presenciamos em vários momentos ao longo de sua jornada na residência pedagógica. Mas observar as emoções positivas, os momentos felizes vividos nas aulas, contribuiu para a motivação e a continuidade de uma relação mais saudável com o ambiente de trabalho.

Nos encontros sociais-pedagógicos as ações são mediadas pelos afetos manifestos nos corpos dos parceiros de interação. Com base nessa interação os processos de aprendizagem, inclusive os da docência, vão constituir-se. Corroboro com Yonezawa (2015, p. 198) quando afirma que o conhecimento “[...] não pode se limitar à alegria, mas que sem ela de forma alguma pode ser produzido”.

Com base no acima exposto, busco afirmar que as emoções positivas, no longo prazo, possuem um papel relevante na prática pedagógica, auxiliando no enriquecimento dos aprendizados, motivando o desenvolvimento e participação nas aulas. Auxilia na construção do senso de pertencimento e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma identidade docente comprometida com o processo de aprendizagem-ensino. Ao valorizar as emoções positivas vividas nas aulas, os professores têm a oportunidade de transformar suas aulas em momentos de aprendizado prazeroso e significativo para os



alunos e para eles mesmos.

VIVENDO A DOCÊNCIA E PRODUZINDO SIGNIFICADOS

Neste tópico discorro sobre a relação das emoções com a forma como professoras e professores agem e reagem aos desafios da docência e como isso exerce influência na construção de significados para a docência. Parto das experiências de um professor que só percebia o lado ruim do seu trabalho, sem considerar os pequenos avanços como frutos da intervenção pedagógica. Obnubilar o olhar sobre o que ocorre nas aulas nega o processo de aprendizagem-ensino como gradual e contínuo, além de contribuir para que o professor negue a si mesmo como agente formador. O professor frustra-se quando não consegue realizar as atividades que propõe, mas ele precisa desenvolver um repertório emocional para lidar com as situações do seu trabalho. Como podemos avaliar no relato a seguir

É uma necessidade de um desabafo. É quase um grupo de apoio isso aqui hoje. Porque estou sendo uma decepção como docente, cara. Eu nunca fui de escola pública, sempre estudei a vida inteira em escola particular. Estar na escola de periferia como eu estou. E aí eu não sei dá um desespero, pessoal. Falta tudo. Falta tudo. Muito a sensação de pegar água com as mãos, sempre as coisas se esvaem pelos lados. O trabalho não consegue ter continuidade. A Roseli teve uma fala ontem na palestra do Valter que me pegou muito. Parece que o Centro não está ensinando a gente a dar aula para esse grupo. Parece que eu não consigo. Tudo que eu penso aqui. Às vezes o mais básico, parece sofisticadíssimo para eles, sabe? E aí, eu não sei assim. Eles têm uma experiência corporal sinistra. Sobe em árvore, dá mortal, não sei o quê, sinistra. E aí se eu coloco um elemento tático baixíssimo, parece que se perde, parece que não vai, parece que eles não acompanham, não sei. Não sei dizer. E é muito frustrante assim. Você chega, prepara a aula e tal e não dá. Às vezes parece que os alunos não estão afim. Eles não têm perspectiva nenhuma. Dá vontade de acordar eles. Eu não sei como fazer isso. De... eu não sei assim. É uma coisa que parece que eles estão ali só por estar (Antúrio – Encontro de Formação 06 - 17 de agosto de 2023).

Primeiro ponto a ser observado no relato acima deve-se a forma de organização da aula; nos parece que o contexto não teve influência nas escolhas didático-pedagógicas do professor. Apesar disso, o professor Antúrio fez uma leitura importante dos estudantes, sobre as capacidades e experiências motoras deles. Mas isso não fez parte do planejamento, pois a aula estava focada na atividade e em um conteúdo estéril para os que estão no encontro com o professor. Isso nos provoca a refletir sobre as contribuições de um componente curricular para a formação humana: o que determinou a relevância do



conteúdo? Por que eu quero que eles aprendam isso? Questões importantes sobre o papel do professor na escola que não atravessaram o planejamento e as aulas de Antúrio.

A aula como encontro social-pedagógico e afetivo consiste num espaço-tempo privilegiado para a construção de novos saberes e significados. Mesmo se o planejamento não ocorreu como esperado, ocorrem aprendizados. A disposição prévia de estar na aula pressupõe a possibilidade recíproca de aprender. A ausência de reconhecimento das pequenas aprendizagens impede a tomada de consciência do impacto do próprio trabalho, gerando tendências de ações pedagógicas baseadas em emoções negativas sobre si e suas capacidades, construindo significados que distanciam o professor de seus objetivos e valores profissionais (Scarantino, 2014; 2017). A fala da professora Violeta reforça o desabafo de Antúrio:

Essa residência para mim foi a desconstrução de tudo que eu tinha construído até o momento. Voltei lá na minha quinta série. Eu vejo aquela escola, cara aquela é a minha escola. Os alunos são da periferia e isso não justifica tudo, mas justifica grande coisa. Eles tiveram a pandemia e voltaram a estudar nela. Agora eles têm uma defasagem muito grande em tudo: no conhecimento; na escrita; na fala; em tudo. E a gente vive um grande jogo todos os dias, o nosso planejamento, ser um remanejamento de planejamento o tempo todo. (Violeta, encontro 06 - 17 de agosto de 2023).

Reconhecer até onde foi possível caminhar tem relevância para a construção de significados para a docência e as ações que serão geradas após a emoção vivida. Nesse ponto Frijda e Parrott (2011, apud Scarantino, 2024, p. 443) nos ajudam a pensar ao avançarem na compreensão sobre a relação das emoções e os estados de prontidão para a ação, quando argumentam que as emoções são “[...] padrões de resposta multicomponenciais dentro dos quais estados de prontidão para a ação figuram”. Para Scarantino (2024, p. 443) isso “[...] abre duas novas possibilidades: a mesma emoção pode envolver diferentes modos de prontidão para a ação, e o mesmo modo de prontidão para a ação pode figurar em diferentes emoções”. Ao considerar esse estado multicomponencial, no qual as emoções possuem uma multiplicidade de modos de prontidão para ação, compreendo que elas estabelecem íntima relação com as diferentes avaliações que são realizadas pelo sujeito que sente, de acordo com os interesses e preocupações específicas que estão em jogo na situação experienciada. Nesse ponto a argumentação de Deonna e Teroni (2022), corrobora com a ideia que estou tentando construir ao problematizar a alegação de indispensabilidade –nesse conceito as emoções assumem papel indispensável na aquisição de valores emocionais, valores fundamentais para as práticas



avaliativas. A alegação de indispensabilidade diz respeito a aquisição de conhecimento para realizar julgamentos avaliativos, verdadeiros e justificados (Deonna; Teroni, 2022). Assim sendo:

[...] as emoções ainda podem moldar o conhecimento avaliativo de pelo menos três maneiras: elas nos ajudam a acessar evidências relevantes, fornecem uma conexão necessária entre evidências e julgamento e contribuem para a compreensão avaliativa (Deonna; Teroni, 2022, p. 3-4).

Tendo como foco a educação escolar, outras aprendizagens são desencadeadas ao reconhecer que a aula é uma vivência atravessada por anseios, por desejos que nem sempre se coadunam, se aproximam das intencionalidades do professor. Nesse dissenso, uma nova configuração precisa ser potencializada a partir do diálogo, pois caso contrário a função da escola se esvazia; caso não seja possível um consenso mínimo, seu caráter formativo perde a finalidade quando não há produção de novas sínteses nos encontros. “Viver um processo formativo em que se quer melhorar como educador passa por ser sensível, fazer com que as perguntas que um faz e o que conhece o comovam” (Caparroz; Bracht, 2007, p. 33).

Ao pensar nas possibilidades que são geradas nas situações de aula, abrem-se caminhos para a construção de alguns consensos mínimos para que a interação seja potencializada com base no reconhecimento mútuo. Tal reconhecimento é atravessado pelas emoções vivenciadas, que desempenham um papel importante na motivação do comportamento, devido a sua função descritiva e imperativa (Frijda, 2008; Scarantino, 2014; 2017; 2024; Shargel; Prinz, 2018; Deonna; Teroni, 2015; 2022) que orientam as ações no ambiente de aprendizagem e a produção de significados para a docência.

O ideal do mundo acadêmico é desconstruído na relação com o contexto escolar. Porque a teoria na prática é outra, como afirmam Caparroz e Bracht (2007). Mas o professor iniciante ainda não sabe lidar com isso. Se não tiver uma rede de apoio para ajudá-lo a refletir sobre os pequenos avanços do dia-dia, como um salto qualitativo na aprendizagem do aluno, o interesse pela prática vai diminuindo, a frustração aumentando e o repertório emocional para lidar com as questões da prática não se amplia. A esperança de se tornar um professor bem-sucedido, reconhecido pelo seu trabalho se esvai. A inexperiência tende a direcionar o olhar para os insucessos. Mas se olharmos para a experiência inicial e a avaliarmos ao final dela, importantes questões podem ser identificadas, problematizadas e reconhecidas como avanços do trabalho pedagógico. A forma de olhar para o trabalho é o que vai definir a avaliação e construção dos conceitos e significados que embasam as



tomadas de decisões. Perceber esses avanços ajuda o docente a atribuir sobre si um olhar mais positivo, pois mesmo com limites, evidencia-se que o trabalho pedagógico produz transformações. Nesse sentido, “[...] um papel indispensável que as emoções desempenham em relação ao conhecimento avaliativo diz respeito à sua capacidade de nos tornar conscientes das evidências relevantes” (Deonna; Teroni, 2022, p. 17). Assim sendo, refletir junto com o professor sobre o que ele está passando contribui para que tome consciência das questões que estão atravessando seu processo de formação, favorecendo para que amadureça com as experiências vividas.

Quando o professor Antúrio para e olha o planejamento que fez e percebe que nada saiu da forma como pensava ao analisar suas aulas, clama por ajuda no grupo de apoio. Nessa situação o ponto de partida para a reflexão está na afirmação, aconteceu uma aula. Daí derivam os pontos de reflexão: o que aconteceu nessa aula que tudo deu errado? Será que tudo realmente deu errado? Há algo que foi positivo no encontro? Como eu percebo meu lugar de professor na aula realizada? Qual o papel tenho desempenhado na organização e realização dos encontros? Qual tem sido a relevância da minha atuação para a vida dos estudantes? Inicialmente, os relatos sobre as aulas caminhavam muito em direção a um padrão de organização didática: a aula estava focada na atividade; o conteúdo técnico era o único elemento presente na preocupação demonstrada; os sujeitos e o contexto eram desconsiderados no planejamento. Faz parte do papel do professor de Educação Física se preocupar com as consequências do conhecimento abordado para a vida dos sujeitos. Vislumbro que o papel do professor extrapola o ensino técnico. Trata-se, em meu entendimento, de uma interação baseada na confiança e nas possibilidades de contribuição para a transformação da realidade.

Para que o encontro social-pedagógico aconteça, o professor necessita estar próximo aos parceiros de interação. Antecede ao aprendizado a necessidade de deixar evidente para os alunos os compromissos e a preocupação com a vida deles. Dessa maneira abre-se a possibilidade de construir a confiança para compartilhar juntos os conhecimentos da aula. Não é simples, como evidenciamos nos relatos acima. Demora um pouco. Mas precisa ficar claro que esse compromisso é sincero. Compromissos que devem estar internalizados pelo docente. O discurso nesse processo tem limite. A ação corporal pode ajudar. Em diversos ensejos ela é muito mais importante para o sujeito aprendente, do que a fala. Na experiência educativa na Educação Física, só a escuta atenciosa não basta. O olhar, o toque, estar perto do outro com sinceridade, faz diferença para a vida da aula e as relações.



De outro lado, ter que enfrentar os conflitos da aula coloca os professores entre os compromissos pedagógicos e a autopreservação pessoal, e isso gera situações de afetos que podem ser dúbios. Por exemplo: as aulas despertam emoções por vezes contrárias durante sua realização; o professor pode estar triste, descontente com o comportamento de alguns alunos na aula, mas feliz, satisfeito que as atividades foram desfrutadas pela maior parte da turma. Isso é muito comum na aula. Isso faz parte da docência. Para Contreras (2002, p. 15),

[...] ser maestro es tener (es decir, es crear, conseguir, mantener) la autoridad, y para eso hay que tener (es decir, hay que construir, y ganarse) la credibilidad, la confianza y el reconocimiento. Pero para eso, hay que poder actuar en primera persona, esto es, ser autor o autora: crear la relación, el sentido de la misma, el sentido de lo que con ella y a través de ella se transmite sobre el sentido de las cosas, esto es, sobre el saber y el vivir.

As experiências vividas ao longo da Residência Pedagógica demonstraram que as emoções afetam o ensino e a aprendizagem. A compreensão das emoções vividas foram fundamentais para os professores em formação inicial construir, desconstruir e reconstruir os significados sobre a docência. O contexto de realização das aulas é um condicionante para os rumos escolhidos na profissão. Quando se trata dos processos vividos na escola, não é possível identificar contexto ideal de fala (Moreno Doña; Toro Arévalo; Gómez Gonzalvo, 2018), assim como não há contexto ideal para manifestação e reconhecimento das emoções na aula. Mas é justamente nesses momentos da aula que os que-fazer-pedagógicos, numa apropriação da ideia de *que-hacer-humano* de Moreno Doña, Toro Arévalo, Gómez Gonzalvo (2018), florescem para ampliar os saberes experienciais que vão alicerçar a intervenção pedagógica, notadamente quando o agir se dá no calor das emoções (Dub, 2024).

A profissão docente em grande parte se trata de um caminhar solitário. Mas compreendo que quando existe a oportunidade de compartilhar experiências é justamente aí que temos a possibilidade de nos fortalecermos e construirmos práticas docentes mais qualificadas para o público que nos relacionamos, pois problemas que acredito serem particulares podem ser vividos de forma semelhante por outros. E, porventura, outros sujeitos podem ter elaborado soluções criativas que podem ser compartilhadas e apropriadas de forma autoral para outros contextos. Isso ajuda a identificar outras saídas para o desenvolvimento da prática.

É cansativo, há momentos que “bate a vontade” de desistir. Quando lidamos com



peçoas é assim. As diferenças, as histórias de vida, geralmente, são conflitantes. É possível estar feliz e triste na aula. Sofremos, nos decepçionamos, nos desiludimos, mas todo ato de emocionar na escola passa pela avaliação das responsabilidades educativas e os valores profissionais que pautam a organização do trabalho docente (Bagnara; Fensterseifer, 2020). Isso orienta o controle racional, conduzindo o planejamento a partir das emoções experimentadas de modo a se aproximar dos compromissos da profissão. Isso juntamente com o apego às emoções positivas vividas (Fredrickson; Cohn, 2008), são os motivadores que dão forças para retornar no outro dia e continuar.

Com a maturidade profissional há ampliação do repertório emocional e da compreensão sobre os limites pessoais e profissionais, assim as possibilidades de atuação ficam mais evidentes. Nesse sentido, as emoções experimentadas nos processos iniciais de aproximação com a docência permitem a vivência de um processo de gerenciamento das tendências de ação (Frijda, 2008; Scarantino, 2014), de tal modo que os momentos em que as emoções se manifestam, a maneira como é vivida nas aulas e como isso é expresso na relação com os estudantes, muda, passa por um processo de regulação que a maturidade na docência ajuda a construir (Gross, 2008). Todo esse processo resulta na ampliação do repertório de práticas e emocional, qualificando a atuação do professor à medida em que ele vai conhecendo a si e as questões que são próprias da vida profissional.

Como afirmam Maturana e Verden-Zöller, “[...] es la emoción lo que define a la acción” (1993, p. 10). Assim é possível observar que ao buscar refletir sobre as emoções, sobre o que se sente ao viver as aulas e como isso interfere na produção de significados para o professor, abre-se a possibilidade de refletir sobre o vivido e as ações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com este texto foi enfatizar a relevância das emoções como elementos fundamentais que contribuem para a prática pedagógica e, de modo particular, para o complexo processo de se tornar professor. Longe de uma visão ingênua ou romântica, busco problematizar como o reconhecimento e a valorização das emoções podem atuar na construção de estratégias adaptativas e motivacionais diante dos contextos nos quais os professores estão inseridos.

Construir condições para que se sinta o corpo, com o intuito de problematizar o mundo a partir da corporalidade dos sujeitos, do movimento, das expressões, sensações e emoções do processo de sentir-se e interagir no mundo, engendra elementos para uma melhor compreensão de si em diálogo com sua atuação docente.



A argumentação que propus, sustentada nas referências teóricas e nos diálogos com os professores, demonstra que as emoções positivas produzem sensações positivas em relação ao espaço-tempo de intervenção e à carreira profissional, favorecendo o retorno e o engajamento diário às atividades docentes, mesmo em ambientes desfavoráveis. O deslocamento de positividade apresentado por Fredrickson e Cohn (2008), percebido no processo que vai desde o sucesso em engajar a turma até o reconhecimento genuíno dos alunos, contribui para a ampliação dos recursos pessoais e a construção de um senso de pertencimento e identidade docente (Silva, 2025).

Além disso, ao enfatizar a relação intrínseca entre as emoções e a ação docente, almejo destacar que a maneira como os professores e professoras agem e reagem aos desafios da docência, influencia diretamente a construção de significados para a profissão. Como no caso do professor Antúrio, que se via frustrado e com o olhar obnubilado pelos insucessos e pela desconsideração do contexto escolar. Nesse sentido, gostaria de sublinhar a necessidade de desenvolver um repertório emocional que reconheça o processo de aprendizagem-ensino como gradual e contínuo. Isso reforça a importância do reconhecimento dos pequenos avanços da prática docente, pois a negação destes gera tendências de ações pedagógicas baseadas em emoções negativas, distanciando o professor de seus objetivos e valores profissionais (Scarantino, 2014; 2017). Isto posto, as emoções desempenham um papel indispensável no conhecimento avaliativo (Deonna & Teroni, 2022), ajudando o professor a acessar evidências relevantes e a moldar o julgamento sobre si mesmos, sua própria prática e os alunos.

No longo prazo, as emoções positivas possuem um papel relevante na intervenção pedagógica, auxiliando no enriquecimento dos aprendizados, motivando o desenvolvimento e participação nas aulas. Dessa forma, valorizar as emoções positivas pode transformar as aulas em momentos de aprendizado prazeroso e significativo para todos os envolvidos.

A problematização e valorização intencional e sistemática das emoções positivas consiste em um caminho robusto para a construção de uma identidade docente mais resiliente e comprometida, capaz de enriquecer o processo de aprendizagem-ensino e fomentar a ideia de que o conhecimento, para ser plenamente apropriado, não pode, de forma alguma, ser destituído da alegria.

Tornar-se professor é uma atividade emocionalmente densa, marcada por emoções ambíguas, que exige um processo contínuo de gerenciamento e regulação emocional (Gross, 2008). A emoção, percebida como geradora de ações, consiste, a meu ver, o ponto de partida para a reflexão sobre o vivido, perspectivando um caminho que potencialize o



aprimoramento de ações futuras e a construção de uma docência mais consciente e afetiva.

Buscamos com esse breve texto demonstrar a ligação entre as emoções e a prática docente, ressaltando que a maneira como professoras e professores percebem, sentem e reagem aos eventos da aula influenciam diretamente a construção de significados para a docência e impactam o processo de aprendizagem-ensino.

REFERÊNCIAS

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7KYGgvKNXfkCfHjwwcPF9Tk/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 15 jul. 2024.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: <https://share.google/0VtTxUmYlmlFfzy01>. Acesso em: 18 jul. 2024.

CARDOSO, Inês.; BATISTA, Paula.; GRAÇA, Amândio. A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54129>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONTRERAS, José. La Didáctica y la autorización del profesorado. **Conferencia pronunciada en el XI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia – Goiás (Brasil), el 27 de mayo de 2002.

DEONNA, Julien. The Emotion of Being Moved. In TAPPOLET, Christine; TERONI, Fabrice; ZIV, Anita Konzelmann (Orgs.). **Shadows of the Soul: Philosophical Perspectives on Negative Emotions**. New York, NY: Taylor & Francis, 2018, p. 60-68.

DEONNA, Julien; TERONI, Fabrice: Why are emotions epistemically indispensable? In. **Inquiry**, sep. 2022, p. 1–23. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/0020174X.2022.2126147>. Acesso em: 10 set. 2024.

DUB, Richard. Emotional experience: what is it and what is it for? In. SCARANTINO, Andrea. **Emotion Theory: The Routledge Comprehensive Guide: Volume I: History, Contemporary Theories, and Key Elements**. (1st ed.). Routledge: 2024, p. 577-598. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315559940>. Acesso em: 15 set. 2024

FREDRICKSON, Barbara; COHN, Michael. Positive Emotions. In. LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M.; BARRETT, Lisa Feldman. (Orgs.). **Handbook of emotions**. 3d. New York: Guilford Publications, Inc., 2008. p. 777-796.

FRIJDA, Nico. The Psychologists' Point of View. In LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M.; BARRETT, Lisa Feldman. (Org.). **Handbook of emotions**. 3d. New York: Guilford Publications, Inc., 2008. p. 68-87.



GARIGLIO, José Angelo. Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física iniciantes: continuidades/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. **Pro-Posições**, v. 32, p. e20180087, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/BFNKTnyNT6S8fJ3Yfm7GwqS/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

GROSS, James. Emotion Regulation. In LEWIS, Michael; HAVILAND-JONES, Jeannette M.; BARRETT, Lisa Feldman. (Orgs.). **Handbook of emotions**. 3d. New York: Guilford Publications, Inc., 2008. p. 497-512.

MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo. Docentes de carne y hueso: enseñar con cuerpo. **Agora para la Educación Física y el Deporte**, n.º 18 (3) sept. – dic. 2016, 259-275 | E-ISSN: 1989-7200. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/23819/AEFD-2016-2-docentes-carne-hueso.pdf?sequence=1>. Acesso em: 17 dez. 2021.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano – desde el patriarcado a la democracia**. Santiago-Chile: Ed. Instituto de Terapia Cognitiva, 1993.

MORENO DOÑA, A.; TORO ARÉVALO, S.; GÓMEZ GONZALVO, F. Crítica de la educación física crítica: eurocentrismo pedagógico y limitaciones epistemológicas. **Psychology, Society, & Education**, 2018. Vol. 10(3), pp. 349-362. Doi: <https://doi.org/10.25115/psy.v10i3.2104>.

SCARANTINO, Andrea. The motivational theory of emotions. In JACOBSON, Daniel; D'ARMS, Justin (Org.) **Moral psychology and human agency**. New York, NY: Oxford University Press, 2014, p. 156-185.

SCARANTINO, Andrea. Do Emotions Cause Actions, and If So How? **Emotion Review**. 9, p. 01-09, august, 2017. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073916679005?journalCode=emra>. Acesso em: 20 out. 2023.

SCARANTINO, Andrea. Motivational theories of emoticons em philosophy and affective Science. In **Emotion theory: the routledge comprehensive guide**. SCARANTINO, Andrea (Org.) 1ed. Routledge: New York, 2024, p. 429-466. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315559940>.

SILVA, Mauro Sérgio da. **As emoções entram em jogo na aprendizagem da docência em Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 2025. Disponível em: <https://dspace4.ufes.br/items/d1d250fd-d46d-4008-a7d1-e8870855ddea/full>.

SILVA, Mauro Sérgio da; ÁLVAREZ, Lucio Martínez; ALMEIDA, Felipe Quintão. As emoções entram em jogo na docência em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 36, n. 67, p. 1–20, 2024a. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/102091>. Acesso em: 6 set. 2025.



SILVA, Mauro Sérgio da; ÁLVAREZ, Lucio Martínez; ALMEIDA, Felipe Quintão de. EMOÇÕES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. e024058, 2024b. DOI: 10.24065/re.v14i1.2734. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2734>. Acesso em: 6 set. 2025.

YONEZAWA, Fernando. Só a alegria produz conhecimento: corpo, afeto e aprendizagem ética na leitura deleuzeana de Spinoza. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 25, n. 48, p. 186–199, 2015. DOI: 10.18675/1981-8106.vol25.n48.p186-199. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7406>. Acesso em: 26 dez. 2022

Artigo recebido em: 29 de novembro de 2025

Aceito para publicação em: 05 de janeiro de 2026

Manuscript received on: November 29th, 2025

Accepted for publication on: January 05th, 2026

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

