



EMOÇÕES E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Mauro Sérgio da Silva¹

Lucio Martínez Álvarez²

Felipe Quintão de Almeida³

RESUMO

Este trabalho consiste em um recorte de tese de doutorado⁴ que busca discutir as implicações das emoções na constituição docente. Foi desenvolvida uma pesquisa de viés qualitativo. A produção dos dados ocorreu a partir da experiência vivida junto a quinze estudantes em formação inicial inseridos no Programa Residência Pedagógica. Ao longo de dezoito meses, os estudantes imergiram na rotina docente e participaram de encontros de formação para compartilhamento e reflexão sobre o vivido nas escolas. Os resultados demonstram a importância de problematizar as emoções ao longo das experiências docentes durante a formação inicial, auxiliando os futuros professores a desenvolverem uma melhor compreensão de si, do trabalho docente e do contexto de intervenção.

Palavras-chave: Emoções. Formação de professores. Experiência docente.

1

EMOTIONS AND LEARNING IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION

ABSTRACT

This work consists of an excerpt from a doctoral thesis discussing the implications of emotions in the teacher's constitution. A qualitative study was carried out. The data was produced from the experience of fifteen students in initial training as part of the Pedagogical Residency Program. Over eighteen months, the students immersed themselves in the teaching routine and participated in training meetings to share and reflect on what they experienced in school. The results demonstrate the importance of problematizing emotions throughout teaching experiences during initial training,

¹ Doutorando pelo PPGEF/UFES. Mestre em Educação Física pela UFES. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Líder do Grupo Estudo e Pesquisa em Educação Física: formação docente, currículo e intervenção pedagógica (GEPEF/UFES). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1170-6474>.

E-mail: mauroserdasilva@gmail.com

² Doctor por la Universidad de Valladolid (España), licenciado en Educación Física por la Universidad Politécnica de Madrid (España) y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid, España). Profesor (PTUN) de la Universidad de Valladolid. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6797-6476>. E-mail: lucio.martinez@uva.es

³ Pós-doutor pela Universidade de Strathclyde, em Glasgow/Escócia (2018-2019). Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007). Graduado em Educação Física pela UFES. Orcid iD: <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>. E-mail: fqalmeida@hotmail.com

⁴ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES). Bolsista da CAPES – Brasil.

helping future teachers to develop a better understanding of themselves, their teaching work, and the context of intervention.

Keywords: Emotions. Teacher training. Teaching experience.

EMOCIONES Y APRENDIZAJE DE LA ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

RESUMEN

Este trabajo consiste en un extracto de una tesis doctoral que busca discutir las implicaciones de las emociones en la constitución docente. Se desarrolló una investigación cualitativa. La producción de datos ocurrió a partir de la experiencia vivida junto a quince estudiantes en formación inicial insertos en el Programa de Residencia Pedagógica. A lo largo de dieciocho meses, los estudiantes se sumergieron en la rutina docente y participaron en reuniones de capacitación para compartir y reflexionar sobre lo vivido en las escuelas. Los resultados demuestran la importancia de problematizar las emociones a lo largo de las experiencias docentes durante la formación inicial, ayudando a los futuros docentes a desarrollar una mejor comprensión de sí mismos, del trabajo docente y del contexto de intervención.

Palabras clave: Emociones. Formación del profesorado. Experiencia docente.

INTRODUÇÃO

O caminho para tornar-se professor é multifacetado e complexo (Cardoso; Batista; Graça, 2016; Pereira; Figueiredo, 2018; Ávila et al., 2023). As identidades docentes são construídas de modo idiossincrático e singular (Cardoso; Batista; Graça, 2016). Nesse contexto, a formação inicial é um momento importante para a construção das identidades docente, assim como as experiências profissionais nas escolas.

Pires, Farias e Batista (2019, p. 2) caracterizam a formação inicial

[...] como um dos contextos que marca o processo de construção da identidade profissional, pois o futuro profissional, mediante a qualificação recebida, estabelece relações, muda comportamentos e adquire os requisitos necessários para o exercício profissional.

Bagnara e Fensterseifer (2019) destacam em seu estudo que a formação inicial tem contribuído de forma limitada para auxiliar os professores em formação a definir intencionalidades educativas para a Educação Física no contexto da escola e nos documentos que orientam as práticas.

Pimenta e Anastasiou (2002, citada por Pires et al. 2017, 43) compreendem a formação inicial como um espaço-tempo

[...] de incorporação de sentimentos e ações que influenciam o entendimento de ser professor, nomeadamente os valores internalizados pelos professores, o entendimento de como cada um constrói sua história, as posições docentes implicadas pelas visões de mundo, as representações da docência, os saberes, as expectativas e as frustrações.

Nesse ponto, questões ligadas às emoções são apresentadas como uma forma de conceber o que a formação inicial poderia representar para a constituição da identidade docente. No entanto, não há um trato sobre as influências das emoções propriamente nas ações e na identidade docente.

Há estudos que demonstram que o processo de ser e de se fazer professor, revelam os modos de sentir, de pensar e de agir na profissão (Amorim Filho, Ramos, 2010; Marcon, Graça, Nascimento, 2010).

Outros se destacam por buscar compreender a relação da construção da identidade docente com os componentes disciplinares, pedagógicos e práticos, abordados ao longo da formação inicial, considerando as ações curriculares nos espaços formativos e as interações entre professores universitários e da escola com estudantes da licenciatura (Gariglio, 2010; Flores, 2019).

Martiny, Souza e Gomes-da-Silva (2013) preocuparam-se em discutir as implicações do medo como uma emoção que condiciona a atuação docente dos futuros professores. No seu estudo, identificaram que os participantes ao sentirem medo, motivam-se a buscar mais conhecimento para o desenvolvimento de sua prática e auxiliá-los na reflexão sobre sua intervenção.

Paiva et al. (2021) ao analisarem a percepção de estudantes da licenciatura em Educação Física sobre a sua formação inicial e a relação desta com o contexto escolar, ressaltam o distanciamento da universidade e da escola percebido por eles. Bisconsini e Oliveira (2016) evidenciaram que há expectativa dos discentes de que componentes curriculares da universidade aproximassem-se mais das demandas da atuação docente. As críticas sobre o distanciamento da universidade em relação às questões do cotidiano escolar, da intervenção no chão da escola, demonstram ainda no

cenário atual, certo descompasso entre as instituições (Gariglio 2010, Pires; Farias; Batista 2019; Ávila et al. 2023).

Sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores iniciantes, Gariglio (2021) constatou alguns dilemas profissionais que mobilizam e angustiam os docentes nos anos iniciais. Nessa oportunidade, reitera o distanciamento entre a formação inicial e o trabalho docente no chão da escola (Gariglio, 2010) destacando ainda, limitações no estabelecimento de conexões entre o conteúdo específico e o conhecimento pedagógico dos professores de conteúdos específicos da Educação Física na universidade, que não contemplam demandas e as singularidades da Educação Física da escola (Gariglio, 2021).

Dentre a diversidade de trabalhos sobre formação de professores, identificamos estudos que buscaram compreender a transposição didática realizada pelos futuros professores nos momentos de estágio supervisionado, considerando-o como um saber inerente à atuação docente (Martiny, Gomes da Silva, 2014). Outros com o intuito de compreender o imaginário social dos futuros professores em relação ao currículo e as práticas pedagógicas (Silva; Caparróz; Almeida, 2011).

Há ensaios que buscam pensar a formação promovida a partir da atuação docente como um exercício estético com base na premissa de uma prática pedagógica entendida como obra de arte (Eusse; Bracht; Almeida, 2016). Numa perspectiva que percebe o professor como professor-artista, concebendo a formação desenvolvida por ele na aula como uma possibilidade de adicionar algo ao Ser dos parceiros de interação (Eusse; Bracht; Almeida, 2016). Nesse sentido,

ao pensar na formação, questiona-se se é possível transferir valores-padrão de uma experiência a outra, por isso é vital a pergunta sobre o que atravessa o outro, sobre o que passa com ele, sobre o que ele sente, porque a "medida" está nele e só ele pode interpretá-la para conhecê-la (Eusse; Bracht; Almeida, 2016, p. 16).

Já Dal-Cin e Rezer (2018) questionam se é possível pensar a formação inicial em Educação Física como uma obra de arte, considerando a estética como um princípio para isso, ressaltando que

a experiência estética possibilita no processo de formação inicial evidenciar um olhar sensível sobre as ações e os saberes pedagógicos necessários à docência, adentra-se em dimensões não alcançadas exclusivamente pela razão. Entendemos que, na maioria das vezes, nos preocupamos em ensinar quase que exclusivamente por intermédio da razão, porém existem saberes e valores que não se encontram na racionalidade (sem ser irracionais), e é aqui que a experiência estética se apresenta como uma verdade experienciada que não se prende a uma base teórica (Dal-Cin; Rezer, 2018, p. 35).

Mesmo em esforços que buscam enfatizar a estética como uma dimensão importante na atuação docente, as emoções não consistem em uma preocupação como tema central de estudo, sobre seus impactos na forma como os sujeitos agem e reagem nas interações (Eusse; Bracht; Almeida, 2016; Dal-Cin; Rezer, 2018). Dal-Cin e Rezer (2018, p. 35) ressaltam que a experiência estética na formação inicial de professores de Educação Física possibilita pensar em novas formas de escuta, como forma de ampliar a visão de mundo, considerando diferentes dimensões do ser humano, afirmando que

[...] a EF nos potencializa perceber e construir a beleza da vida pela descoberta do ser que sente – e aqui está uma chave para pensar a formação inicial nesse campo: a descoberta de si. Assim, ressaltamos que a experiência estética, em cruzamento com outras dimensões do ser humano, potencializaria diferentes possibilidades de ver e sentir o mundo – uma possibilidade que não poderia ficar de fora dos processos de formação inicial.

As pesquisas no campo da Educação Física têm priorizado muitas frentes: buscam compreender os processos de formação inicial e continuada; problematizam temas relacionados à atuação na Educação Física escolar; discutem sobre a percepção acerca do sentido da escola; o distanciamento escola-universidade; as responsabilidades sociais da escola e da Educação Física, considera seus saberes e o que a legitima no currículo escolar; tratam da construção da identidade docente a partir de diferentes aspectos da sua constituição; entretanto o tema emoções não é evidenciado.

Percebe-se que algumas emoções até são citadas em alguns estudos (Martiny; Souza; Gomes-Da-Silva 2013, Conceição; Frasson; Borowski, 2014; Ávila, et al. 2023), no entanto, essa questão não tem sido enfrentada na formação de professores.

Vale ressaltar que as emoções consistem num campo multidisciplinar: a psicologia, neurociência, biologia, sociologia, filosofia etc. Para nosso trabalho, optamos por refletir sobre o tema a partir dos escritos de Griffiths e Scarantino (2009) e de Scarantino (2014; 2017), que são do campo da filosofia das emoções. Reconhecemos a partir dos autores a importância do contexto para a manifestação das emoções, ressaltando que elas produzem ações com base nas interações dos sujeitos implicados.

Griffiths e Scarantino (2009) destacam que as emoções possuem um aspecto estratégico para se obter alguma retribuição, compensação e possibilidade de reconfiguração de um relacionamento. Esse valor estratégico das emoções necessita ser analisado a partir das transações sociais que estão em jogo.

Para Griffiths e Scarantino (2009, p. 8, tradução nossa)

[...] a perspectiva situada sobre a emoção vê as emoções como formas de envolvimento hábil com o mundo e resiste à visão de que elas são ou envolvem essencialmente pensamento conceptual. A capacidade de se emocionar não deve ser explicada em termos de atitudes proposicionais linguísticas e seu uso em inferências práticas e teóricas. Em vez disso, o conteúdo das emoções emerge do fato de permitirem interações hábeis com o ambiente.

Já Scarantino (2014; 2017) afirma que as emoções causam ações, desenvolvendo uma teoria que denomina de teoria motivacional das emoções e assevera que a identidade de uma emoção está ligada a uma tendência priorizada para a ação (ou inação), que está associada a um objetivo relacional.

Esse objetivo relacional é o resultado final da emoção, consistem em objetivos abstratos que precisam estar situados em um dado contexto para orientar as mudanças corporais (Scarantino 2014). As tendências de ação com as quais as emoções são identificadas estão associadas à precedência

de controle, Scarantino (2014) organiza os componentes da precedência de controle a partir de duas subcategorias: precedência e preparação.

A precedência refere-se ao fato de que uma tendência de ação tem precedência sobre outras ações e estados de prontidão para a ação. Isso se manifesta pelo fato de que as tendências de ação priorizadas interrompem outros processos na busca de um objetivo relacional, clamam por atenção, persistem diante de interrupções e antecipam o acesso - na memória, na inferência, na percepção etc. - às informações. A preparação refere-se ao fato de que, em um estado de tendência de ação priorizada, não estamos simplesmente prontos para a ação, mas nos preparando ativamente para ela. Isso se manifesta pelo fato de que tais estados tendem a ser acompanhados por mudanças corporais preparatórias, a clamar pela execução e a esperar por sinais de que podem ser executados (Scarantino, 2014, p. 170, tradução nossa).

A proposta deste trabalho é apresentar parte dos dados de tese de doutorado, intitulada: As emoções entram em jogo na aprendizagem da docência, que tem o interesse em refletir sobre o papel da emoção na constituição docente. Nessa oportunidade, buscamos refletir sobre alguns dados da vivência docente, as emoções e o processo de aprendizagem de futuros professores que vivenciaram o Programa Residência Pedagógica⁵.

7

METODOLOGIA

Consiste num estudo de natureza qualitativa, que teve como campo de pesquisa o Programa Residência Pedagógica, mais especificamente, o processo de formação vivido junto aos estudantes do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo que participaram da edição iniciada em novembro de 2022.

O Programa Residência Pedagógica teve duração de 18 (dezoito) meses. As atividades eram realizadas em três escolas-campo, todas públicas. Os participantes do programa estavam assim distribuídos: quinze professores-residentes; três professores-preceptores; duas professoras orientadoras;

⁵ Essa ação integra a Política Nacional de Formação de Professores e possui como premissa básica contribuir para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, incentivando e promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica (Capes, 2018).

totalizando vinte participantes, além da participação do pesquisador como colaborador na mediação pedagógica das formações.

Optamos pelo Programa Residência Pedagógica por compreender que as primeiras experiências com a docência na escola possuem grande impacto para o processo de formação inicial dos professores e, conseqüentemente, para a carreira docente. O Residência Pedagógica constitui um momento relevante para a formação de professores por apresentar de forma ampla a rotina e as nuances do trabalho docente.

As atividades desenvolvidas nas escolas foram propulsoras dos debates realizados nos dez encontros presenciais, três não-presenciais e os dois dias de oficinas socializadoras, elaboradas e realizadas pelos professores-residentes com a intenção de compartilhar com outros estudantes da universidade algumas vivências construídas por eles ao longo do período.

A observação participante, o diário de campo e os diários dos estudantes constituíram os instrumentos de produção de dados. Participar dos espaços-tempos de troca com os estudantes ofereceu a possibilidade de ouvir e perceber as reações deles ao compartilharem suas experiências das escolas-campo.

Todas as reuniões foram gravadas e transcritas. As gravações foram fundamentais para o trabalho, pois retomar as falas e captar o máximo de informações das reuniões na hora de transcrevê-las foi muito importante para reflexão, juntamente com as notas de campo. A transcrição foi uma tarefa complexa devido à quantidade de ruídos e interferências para ser fiel aos relatos, entretanto, isso gerou a oportunidade de ir tecendo comentários, e, triangulando as leituras que fazíamos e as situações vivenciadas (Hammersley, Atkinson, 1994).

O projeto foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade Federal do Espírito CAAE nº 68044323.6.0000.5542, parecer consubstanciado 6.098.079.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciar uma relação de trabalho é um desafio, tudo novo, conhecimentos e aprendizagens acadêmicas que ainda não foram testadas.

Nesse contexto, uma série de emoções são vividas no desenrolar da experiência. Por exemplo, a residente Margarida⁶ ao relatar seu imaginário sobre como os estudantes a percebiam

Eu estou passando e todos os adolescentes me julgando, sabe. Quem é essa aí? Eu me sinto insegura, eu sou insegura no geral assim. Quando eu estou lá, eu me sinto muito insegura com os adolescentes. [...] Eles me dão um pouco de medo também!! (dito de forma enfática) Quando eles descem assim, para a quadra. Eles descem tudo junto. Aí tem uma quadra aqui que eles estão jogando vôlei, tem uns indos para academia. E aqui menina fofocando. E eu toda pequeninha, fico assim, meu Deus professor, chega logo!!

O trabalho docente ocorre a partir de encontros propícios para a experiência com diferentes emoções. Isso significa que “[...] ao se encontrarem, os corpos são afetados uns pelos outros” (Yonesawa, 2015, p. 189). Principalmente nos primeiros encontros, como podemos perceber na fala de Rosa:

A minha primeira ida ao Ifes não foi com a residência foi com a disciplina Educação Física no ensino médio. Falei gente, que lugar é esse! Lá é muito grande, tem muita gente para todo e qualquer lado. E assim, eu me sinto também um pouco intimidada com os alunos do ensino médio. Por que eles são grandes. E eles as vezes parecem que tem a minha idade, enfim. É um olhar meio de, como eu vou me portar como professora. Fazer com que eles me enxerguem como uma. E eu acho que isso é importante para que a gente consiga desenvolver um bom trabalho.

Os primeiros contatos com a escola amedrontam os professores em formação, o desconhecido pode afetar de uma maneira muito significativa nas relações, como afirmam González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez, (2020, p. 551/2, tradução nossa) “[...] o ensino da Educação Física é uma tarefa física, intelectual, social e emocional exigente e os professores em formação inicial podem sentir-se vulneráveis, dada a falta de experiência docente e tenra idade”.

As emoções e as tendências de ação priorizadas (Scarantino, 2014) que emergem, relacionam-se com a necessidade de o professor proteger-se e

⁶ Todos os nomes são fictícios.

autopreservar-se, até que as interações constantes das aulas possam ampliar o repertório emocional (Griffiths, Scarantino, 2009, Scarantino, 2014, 2017). O professor-residente Cravo mesmo crendo que se aproxima da maneira de ser dos adolescentes, sente o impacto. No processo de passar à condição de ver-se como professor, a maneira como o estudante percebe o professor é fundamental para a maneira como as interações vão desenrolar:

Eu também me sinto inseguro de fato, porquê cada galalau que passa na frente. Eles olham de cima para baixo para a gente, de um jeito assim que, falo: meu Deus, como pode ser tão alto dessa idade! E não é só um. É uma turma de 40 pessoas. Eu tento evitar de pensar, não é uma sensação boa essa insegurança com relação a como eu vou lidar com eles. Como eles vão lidar comigo. Mesmo que o meu linguajar seja mais parecido com o deles, fica mais fácil de me comunicar. Ainda assim, como que eles vão me ver como professor, isso é uma coisa que interfere um pouco, até por que a gente vai estar direto com eles (Cravo).

De maneira geral, o primeiro impacto dos residentes foi o encontro com os estudantes. A presença física deles na aula os intimida. A nosso ver, isso tem relação com o desconhecimento da turma. Ainda não há vínculo. Há desconfiança dos dois lados. A insegurança inicial para intervir é sentida por todos, mas a forma como vão lidar com isso nas vivências vai condicionar a construção de significados para a experiência.

Isto posto, cabe então perguntar: como lidar com emoções que não consigo controlar? A partir da perspectiva de Scarantino (2014) podemos refletir sobre uma dimensão importante da formação ao longo do processo, sobre como o agir emocional pode ser planejado nas interações ao longo do desenvolvimento da profissão. Não estamos afirmando que é possível prever o que vai ser lido pelo corpo na situação concreta, nos referimos a um planejamento que busque antever situações que gerem as inseguranças, almejando identificar as limitações pessoais e refletir sobre os possíveis comportamentos e reações que podem daí se originar.

Assim, temos clareza de que isso somente será possível de ser percebido de acordo com a vivência no contexto (Griffiths; Scarantino, 2009), mas torna-

se possível estruturar ou reestruturar estratégias para lidar com as informações do contexto. Pois como evidenciamos na fala de Petúnia

Uma questão que me tocou e me incomoda até hoje durante as aulas são os sentimentos que eu produzo perante o comportamento dos alunos. Logo quando cheguei na escola, pude perceber que a maioria das meninas são muito tímidas, não queriam participar das aulas, e quando participavam nunca eram ativas, ficavam de braços cruzados e conversando umas com as outras. E por isso, as vezes sinto raiva e impaciência por elas agirem dessa forma, mesmo sabendo o porquê de elas serem assim, por conta de todo um sistema que estão desde quando nasceram, eu sinto essa agonia e ao mesmo tempo não sei como lidar, sempre incentivo elas, proponho certas atividades justamente para incluí-las, mas mesmo assim elas não participam. Sempre compartilho esse sentimento com meu grupo e tentamos nos ajudar, sinto que é uma coisa que deve ser trabalhada em mim ainda, mas não sei exatamente como (Reflexão realizada em 14 de setembro de 2023 no diário).

Apesar de não conseguir distinguir emoções de sentimentos, a professora em formação refere-se a emoções que são experimentadas a partir das dificuldades de se expor numa relação na qual o outro não cumpre com o seu papel. Nesse caso, a estudante que deveria estar ali para aprender os conhecimentos da aula de Educação Física. Agora no lugar de formador, a professora necessita lidar com questões que não a afligiam antes de iniciar a docência.

Como não transformar uma emoção em uma ação que caminha em desacordo com as funções e as crenças da profissão docente? Podemos notar que as questões que surgem na prática demandam tempo para construir um repertório emocional no contexto (Griffiths; Scarantino, 2009; Scarantino, 2014), vejam que até o momento já haviam transcorrido 11 meses de residência.

Ao assumir o lugar de formador a professora em formação ao viver a raiva, por exemplo, e não saber como lidar, pode agir de modo que contrarie a finalidade da escola e do papel da professora nesse contexto. Ao sentir essa emoção, a possibilidade de agir de forma agressiva está presente no estado de prontidão para a ação (Scarantino, 2014), mas nesse contexto precisa ser considerado que há um mecanismo de controle que auxilia na tomada de decisões e planejamento das ações da professora.

Ao observarmos a fala de Petúnia, evidenciamos que as emoções foram motivadoras das ações (Scarantino, 2017) subsequentes ao que ela sentiu em relação às interações com as estudantes que não participavam das aulas. O objetivo relacional da emoção relatada não é compatível com os valores da professora, a raiva que sentiu, poderia levar a situações de conflito no embate direto com a ausência das alunas na aula, mas a tendência de ação priorizada (Scarantino, 2014) manifesta, não a afasta da sua responsabilidade ensinar.

Petúnia reconhece a influência de fatores socioculturais que interferiram na reação das estudantes, essa foi uma informação do contexto relevante para orientar sua ação. A ação de Petúnia é condicionada pelo lugar que a docente ocupa no processo de aprendizagem-ensino das estudantes, e isso não permitiu que sua raiva originasse ações que prejudicassem ainda mais as estudantes, pois reconhece que o direito de aprender os conhecimentos ligados à área da Educação Física vem sendo negligenciado.

Outra questão que chamou atenção deve-se à forma como os professores começam a compreender o contexto escolar que, por vezes, não se aproxima de suas expectativas. Quando, por exemplo, a Orquídea comenta sobre a interferência de outro professor na aula do professor-preceptor

Nossa primeira aula é teórica e a segunda prática, então iniciamos com a turma na sala de informática. Estou sendo ensinada duramente a ter mais paciência, porque tem um professor de informática que simplesmente atropela o Professor em todos os momentos e isso me irrita muito. Eu sinto MUITA vontade de interromper e devolver a fala ao professor, porque é TÃO DESRESPEITOSO!!!! (aaaaa!!!!). Mas jamais faria isso, mesmo porque a regência é do Professor, então ele está me ensinando a ter paciência e graça ao lidar com essas pessoas (está sendo muito bom no lado pessoal também).

Interessante notar a precedência de controle da emoção quando a professora iniciante, lida com a emoção que não pode ser conduzida a uma ação. O estado de prontidão para a ação não cessa (Scarantino, 2014), mas ela, ao analisar a situação, acredita que sua atitude pode ter consequências ruins para o professor-tutor que a acompanha e ter impactos nas relações,

haja vista que o laboratório de informática é uma importante ferramenta para o desenvolvimento das aulas. Nesse caso, ainda mais, pois, a escola só possui uma quadra que é dividida por dois professores, que alternam seu uso.

Outra questão recorrente nas reuniões de formação foi sobre o planejamento e sua execução. Martiny, Souza e Gomes-Da-Silva (2013), ao destacarem alguns medos dos professores iniciantes, trazem o planejamento como um deles, correlacionando essa emoção com a inexperiência dos futuros professores. Essa condição tem estreita relação com a construção do repertório de práticas dos professores que se acumula à medida que se desenvolve na profissão docente. Podemos perceber isso na fala de Íris que comenta sobre suas dificuldades com o planejamento.

Tive uma experiência muitas vezes frustrante com a execução do planejamento e no decorrer das aulas. Muitas vezes saí da escola me sentindo cansada e perdida emocionalmente, por vezes, questioneei minha vocação para a área da docência. Prossegui com diversas reflexões e depois de muitas aulas, ocorreu uma situação com um dos meus alunos fora do ambiente escolar, uma situação muito triste dentro do núcleo familiar do mesmo, os colegas de turma dele me contaram e mostraram a reportagem no jornal com o acontecimento. Na hora eu fiquei em choque, e depois só consegui relacionar a forma que ele se comportava na sala com a violência que sofria em casa. Depois do ocorrido, minha visão dos alunos se ampliou e comecei a ter mais calma e paciência com o comportamento de constante confronto e irritabilidade deles. Durante o processo da minha formação acadêmica, em diversos momentos me deparei com o discurso que precisamos entender os alunos como indivíduos individuais e que as experiências e vivências tem influência da forma como eles se relacionaram com o meio social inseridos. Mas na prática é muito diferente da teoria, quando um planejamento não sai como planejado ou o comportamento dos alunos faz com que a aula não consiga ter continuidade, fez com que eu, como professora me sentisse frustrada e com uma sensação de “falhar”, lidar com isso é um processo em que me encontro (Íris).

Às vezes, o fato de não saber como lidar com a emoção vivida nas aulas está associada ao desconhecimento do contexto em que se desenrola a prática. A questão de compreender que os insucessos da aula sempre apresentam pequenos avanços, por vezes, em função dos objetivos relacionais da emoção vivida (Scarantino, 2014), não conseguimos percebê-los. Essas questões foram problematizadas nas reuniões de formação, com a

intenção de que os pequenos avanços alcançados, pudessem ser reconhecidos como avanços.

Isso permitiu uma ampliação do olhar sobre o que estavam vivendo na prática docente. Compreendemos que o docente necessita a partir da compreensão de si e do seu trabalho no contexto situado, poder planejar os passos seguintes do processo de aprendizagem-ensino, ampliando seu repertório emocional para o desenvolvimento na profissão.

Os componentes socioculturais impactam na realização do trabalho docente. As desigualdades sociais materializam-se na aula e o professor ao não compreender claramente o contexto tem dificuldades para enfrentar as situações do cotidiano, inclusive com as emoções que sente ao ver seu trabalho distante daquilo que havia planejado.

O contexto de inserção do estudante da Íris, que vive uma situação de violência, atua como uma forma de encorajamento (Griffiths; Scarantino, 2009) no espaço-tempo da aula, condicionando a maneira como o estudante se relacione com o mundo, embasada nas maneiras violentas que seu contexto está estruturado. Ou seja, o contexto de violência, se materializa na ação do estudante como resposta as suas condições de vida, e a aula é um andaime⁷ que produz emoções e ações, uma das experiências de contrachoque que ele tem que enfrentar.

Sua relação com a sociedade tem sido vivenciada a partir de atos de violência, condição que concretamente interfere na dinâmica da aula e no estado emocional dos parceiros de interação. Um estudante que ataca porque vem de um contexto no qual é vítima de diferentes formas de violência, e, porventura o professor desconheça esse contexto de atuação, estranhará e entenderá como uma atitude de desrespeito, de afronta, limitando a compreensão do que vive apenas a experiência da aula.

⁷ Os andaimes possuem duas características marcantes que condicionam as interações e as emoções: o aspecto sincronizado no encontro, com um desempenho emocional específico; o aspecto diacrônico que se refere a elementos socio-históricos-culturais (Griffiths; Scarantino, 2009).

A negação da aula será incorporada pelo professor como uma afronta pessoal. A conjuntura, o contexto, têm impacto na forma como o repertório emocional é adquirido (Griffiths, Scarantino, 2009, Scarantino, 2014, 2017). Quando observamos a fala da professora quando percebe que o contexto de violência marca a experiência de vida do estudante, as reações emotivas mudam, um repertório emocional novo é desenvolvido para lidar com a situação. Debater sobre essas questões no contexto da formação, oportuniza reflexões que auxiliam na maneira como o professor vai lidar com as emoções que surgem em contexto específicos. A fala de Íris abaixo ajuda-nos a compreender isso melhor:

O ato de não pensar somente no conteúdo que quero transmitir, mas para quem eu irei transmitir, está fazendo com que acabo tendo uma relação melhor com os alunos e isso já me deixa muito contente, estou aos poucos construindo uma visão mais madura e real do que é ser uma professora e hoje acredito que a chave é criar uma relação saudável com os alunos e com a comunidade escolar.

Além das questões ligadas ao planejamento e à execução da aula, outra questão que marca a experiência dos professores em formação é a maneira como o componente curricular Educação Física é percebido na escola. Isso é percebido quando relatam sobre a forma como os estudantes se portam,

A gente percebe também, que alguns estudantes eles ficam meio: ah, porquê que eu vou participar se eu já passei de ano mesmo? Porque já alcançaram a nota. Então você vê certa, entre aspas, má vontade de estar participando. Inclusive, na última vez que eu estive presente na escola eu escutei: Ah, professor, é educação física! [...] Eu fiquei com vontade de responder, mas eu falei assim: o professor está chamando. Aí eu fui junto para observar a aula. E foi muito bacana, depois o menino estava tipo, jogando como se fosse o próprio quarterback. Não sei. São as coisas que a gente está tendo que aprender durante a aula. Eles reclamam, mas eles fazem. Fazem muito bem feito (Rosa).

Durante o relato, o corpo da professora demonstra toda a frustração e desalento com a situação, com os ombros caídos, a voz estremecida, o rosto demonstrando chateação, situação que a afetou, mas é necessário aprender a lidar com a pouca legitimidade da Educação Física na escola. Indignou-se

com o dito pelo aluno, já que se refere da profissão que ela está aprendendo. Trata-se do significado que essa profissão tem para a sua vida.

Apesar da indignação e não ter respondido, a situação da aula demonstrou algumas questões que atravessam a própria organização curricular, pois, quando se trata de uma matéria em que a experiência corporal é predominante, onde a preocupação não é o rendimento acadêmico, para alguns estudantes não há significados em se dedicar. Mas ao ver os estudantes na aula, percebe-se que há construção de significados por parte deles, há uma relação prazerosa com o conhecimento que está em jogo, apesar da contradição de não reconhecê-los como um elemento importante para sua formação.

A relevância que os professores de Educação Física veem na sua matéria de ensino, não é compartilhada, às vezes, pelos estudantes, pais e demais professores. Em diversas situações, faz-se necessário aclarar o que está ocorrendo para justificar as ações. Lima et al. (2023) em estudo com estudantes do ensino fundamental identificam que a Educação Física é a disciplina favorita dos estudantes, nas escolas estudadas. No entanto, mesmo com esse apego dos estudantes, não é conferida à Educação Física o mesmo status dos demais componentes curriculares, tanto que há um alto índice de cancelamentos de aulas para a realização de eventos das escolas (Lima et al., 2023). Isso tem impacto na forma como as identidades profissionais são construídas, como destaca Gariglio (2021, p. 21).

[...] as hierarquias entre os saberes escolares se traduzem numa hierarquização profissional da identidade dos professores, que remete a práticas pedagógicas parcialmente diferentes de acordo com a motivação dos alunos, a pressão dos pais e a percepção dos colegas.

Complementar a isso, Gariglio (2021, p. 21) destaca alguns dilemas enfrentados nos primeiros anos de atuação docente na escola. Dilemas que identificamos na vivência dos professores-residentes ao iniciarem a experiência na escola, nos quais os participantes de sua pesquisa:

[...] relatam situações de vulnerabilidade profissional advindas de posições críticas de desrespeito à sua condição de docente. Essa condição de desrespeito à autoridade docente tem relação direta com a percepção dos atores escolares de que a EF seria, grosso modo, um apêndice das demais disciplinas escolares. Isso porque, não raro, as ações de ensino dos professores de EF não são tidas como um trabalho pedagógico capaz de influir de forma significativa na formação dos estudantes, bem como sua sala de aula e seus objetos didáticos não são reconhecidos como tais. Além disso, as condições ambientais da sala de aula potencializam a falta de privacidade nas atividades de ensino, as baixas expectativas dos pares e da gestão escolar com as aprendizagens que se realizam nas aulas dessa disciplina e as tensões oriundas da relação com os alunos, que veem as aulas de EF como mero espaço de diversão.

Isso impacta na forma como as emoções manifestam-se nas interações com os diferentes sujeitos da escola, de modo que ao planejarem melhores formas de agir no contexto específico e em cada momento da experiência, assumem um agir tático que interfere na forma como o ambiente e as emoções influenciam-se mutuamente (Griffiths; Scarantino, 2009, Scarantino, 2014, 2017, González-Calvo; Varea; Martínez-Álvarez, 2020), condição que deixa o trabalho docente ainda mais exaustivo e, quiçá, desanimador.

Por fim, vale ressaltar que as emoções, vistas a partir das possibilidades de envolvimento hábil e suas intencionalidades (Griffiths; Scarantino, 2009; Scarantino, 2014), marcam as trajetórias dos sujeitos que a vivem e auxiliam na organização de um repertório de práticas docentes que têm implicações para o transcorrer da carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstra que ao oportunizar a reflexão sobre situações da prática, trazendo para o debate questões ligadas ao repertório emocional como uma dimensão da atuação docente, amplia-se as possibilidades de compreensão das interações que interferem na forma como as emoções e ações são manifestas no contexto específico da aprendizagem da docência.

Refletir na formação inicial como as crenças e as percepções do trabalho são transformadas nas interações com o ambiente profissional a partir das emoções vividas, apresenta uma maneira de compreender os componentes do trabalho docente, reconhecendo uma dimensão do

humano que se forja a partir de interações próprias da aprendizagem da docência.

Passar do lugar de estudante para o de professor é um grande desafio a ser enfrentado (Conceição; Frasson; Borowski, 2014; Cardoso; Batista; Graça, 2016, Ávila et al., 2023). A passagem do seu ver-se como estudante para seu ver-se como docente da escola ao longo do processo consiste numa transformação fundamental para a construção das identidades docentes.

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.

REFERÊNCIAS

AMORIM FILHO, M. L. de; RAMOS, G. N. S. Trajetória de vida e construção dos saberes de professoras de educação física. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 02, p. 223-238, jun. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-46902010000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2024.

ÁVILA, D. et al. A construção do “ser professor” de Educação Física de docentes em início de carreira da rede municipal de Florianópolis-SC/Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 104, p. e5508, 27 out. 2023. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5508>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Relação entre formação inicial e ação docente: o desafio político da educação física escolar no centro do debate. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 277–283, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/94m6NnHcSRG3tDNgXSSsxBL/?lang=pt#>. Acesso: 15 jul. 2024.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2029, 2020. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbce/a/7KYGgvKNXfkCfHjwwcPF9Tk/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BAGNARA, I. C. O desafio político da educação física escolar na formação inicial: As ações didático-pedagógicas desenvolvidas pelos professores de uma instituição particular. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, p. e11029, 2023. DOI: 10.21527/2179-1309.2023.120.11029. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/11029>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BISCONSINI, C. R.; OLIVEIRA, A. A. B. de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do processo. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 347–359, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p347. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p347>. Acesso em: 22 jul. 2024.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CARDOSO, I.; BATISTA, P.; GRAÇA, A. A identidade do professor de educação física: um processo simultaneamente biográfico e relacional. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 523–538, 2016. DOI: 10.22456/1982-8918.54129. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/54129>. Acesso em: 23 jul. 2024.

CONCEIÇÃO, V. J. S. da; FRASSON, J. S.; BOROWSKI, E. B. von. A influência da socialização sobre o percurso docente dos professores de educação física no início da carreira. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i2.25359. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/25359>. Acesso em: 23 jul. 2024.

DAL-CIN, J.; REZER, R. Experiência estética e formação inicial de professores: um olhar para o campo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 1, p. 32–38, jan. 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2497/1420>. Acesso em 15 de jul. de 2024.

EUSSE, K. L. Gil; BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 1, p. 11–17, jan. 2016. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2199/1164>. Acesso em 15 de jul. de 2024.

FERNANDES, M. M.; COSTA FILHO, R. A. da; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia Docente de Futuros Professores de Educação Física em Contextos de Inclusão no Ensino Básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 219–232, abr. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/bqmdgfRJdf3wDhWYqpM4Nmj/?lang=pt>.

Acesso em: 15 jul. 2024.

FIGUEIREDO, Z. C.; PLOTEGHER, Â. T.; ALVES, C. A. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.54494. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/54494>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FLORES, P. P. et. al. O processo de identificação docente em um curso de educação física na perspectiva de seus discentes. **Journal of Physical Education**, v. 30, p. e3075, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/43744>.

Acesso em: 15 jul. 2024.

GARIGLIO, J. Â. 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.

GARIGLIO, J. Â. O papel da formação inicial no processo de constituição da identidade profissional de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2-4, p. 11–28, dez. 2010. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/511/587>. Acesso em:

15 jul. 2024.

GONZÁLEZ-CALVO, G.; VAREA, V.; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, L. 'I feel, therefore I am': unpacking preservice physical education teachers' emotions, **Sport, Education and Society**, 25:5, 543-555, 2020. DOI:

10.1080/13573322.2019.1620202.

GRIFFITHS, P.; SCARANTINO, A. Emotions in the wild: the situated perspective on emotion. In: ROBBINS, Philip; AYDEDE, Murat (eds.). **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 437–53.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. 2 ed. Barcelona: Paidós, 1994.

LIMA, G. Al. et al. Comparação do nível de satisfação nas aulas de Educação Física de alunos participantes e não participantes do Programa de Residência Pedagógica. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades -**

Rev. Pemo, [S. l.], v. 5, p. e510025, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e510025.

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10025>. Acesso em: 19 jul. 2024.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. dos S.; NASCIMENTO, J. V. do. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 3, p. 776–787, jul. 2010. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/1980-6574.2010v16n3p776>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINY, L. E.; GOMES-DA-SILVA, P. N. A transposição didática na Educação Física escolar: a reflexão na prática pedagógica dos professores em formação inicial no estágio supervisionado. **Revista da Educação Física / UEM**, v. 25, n. 1, p. 81–94, jan. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/20885>. Acesso em: 15 jul. 2024.

MARTINY, L.; SOUZA, I.; GOMES-DA-SILVA, P. N. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, [S. l.], n. 40, p. 51–66, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p51. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p51>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PAIVA, H. F. F. B. et al. Licenciatura em educação física e a realidade da educação básica: a percepção de futuros professores. **Journal of Physical Education**, v. 32, p. e3240, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jpe/a/m9pMWb9h8HhKnJDZ6f8P9ZK/?lang=pt#>. Acesso em: 15 jul. 2024.

PEREIRA, G. da S.; FIGUEIREDO, Z. C. C. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação.

Motrivivência, [S. l.], v. 30, n. 56, p. 62–75, 2018. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n56p62. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p62>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PIRES, V.; FARIAS, G. Oliveira; BATISTA, P. M. F. Construção da identidade profissional docente de estagiários em educação física. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. e104, 2019. DOI: 10.24215/23142561e104.

Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCe104>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PIRES, V. et al. Identidade docente e educação física: um estudo de revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 35–60, 2017.



DOI: 10.21814/rpe.7415. Disponível em:
<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7415>. Acesso em: 19 jul. 2024.

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

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

YONEZAWA, F. 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.

Recebido em: 15 de outubro de 2024.

Aprovado em: 16 de outubro de 2024.

Publicado em: 07 de novembro de 2024.

