



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINE SILVA BOZOKI

**O LUGAR DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO**

Rondonópolis – MT

2025

KARINE SILVA BOZOKI

O LUGAR DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS  
UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO

Dissertação apresentada como requisito para a defesa no Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Políticas, Formação e Práticas Educativas, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suellen Rodrigues de Oliveira Maier

Rondonópolis-MT

2025

### Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

B6621

Bozoki, Karine Silva.

O LUGAR DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO [recurso eletrônico] / Karine Silva Bozoki. – Dados eletrônicos (1 arquivo : 143 f., il. color., pdf). – 2025.

Orientador(a): Suellen Rodrigues de Oliveira Maier.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Afetividade. 2. Formação Docente. 3. Educação Física. 4. Currículo. 5. Universidade. I. Maier, Suellen Rodrigues de Oliveira, *orientador*. II. Título.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO: “O LUGAR DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE MATO GROSSO”**

**AUTORA: MESTRANDA KARINE SILVA BOZOKI**

Dissertação defendida e aprovada em **05 de dezembro de 2025**.

**COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA**

1. **DOUTORA SUELLEN RODRIGUES DE OLIVEIRA MAIER** (Presidente da Banca / Orientadora)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
2. **DOUTORA EGLEN SILVIA PIPI RODRIGUES** (Membro Examinador Interno)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
3. **DOUTOR GRACIANO ALMEIDA SUDRÉ** (Membro Examinador Externo)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS/FCS
4. **DOUTORA MERILIN BALDAN** (Membro Examinador Suplente)  
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS

**RONDONÓPOLIS, 05/12/2025.**



Documento assinado eletronicamente por **Suellen Rodrigues de Oliveira Maier**, **Docente - UFR**, em 08/12/2025, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Graciano Almeida Sudré**, **Docente - UFR**, em 26/12/2025, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eglen Sílvia Pipi Rodrigues**, **Docente - UFR**, em 29/12/2025, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0613727** e o código CRC **1A4E20B5**.

Referência: Processo nº 23853.016794/2025-54

SEI nº 0613727

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha filha e a todas as crianças que nos convidam a olhar o mundo por seus olhos. Crianças que merecem crescer cercadas de atenção, cuidado e afeto, em seus lares e nas instituições de ensino. Que encontrem adultos que escutem suas emoções, respeitem seus corpos e valorizem suas experiências, reconhecendo a importância da presença afetiva em cada encontro de aprendizagem.

## AGRADECIMENTOS

Enquanto escrevo estes agradecimentos, “*Stand by Me*” envolve meus ouvidos como um abraço. Sua melodia repousa em mim como um acalanto, e sua letra me recorda que, mesmo quando o chão parece ceder, nunca estive sozinha. E de fato, não estive. Nesta travessia tão intensa e veloz, que é uma das características do mestrado, encontrei mãos estendidas, olhares que me sustentaram e presenças que se fizeram firmes ao meu lado. Cada palavra aqui nasce da certeza de que a caminhada foi partilhada, e que a força que me trouxe até este instante nasceu de escolhas, de estudos, mas também do amor, da fé, do apoio e dos encontros preciosos que a vida me ofertou.

Agradeço à mulher que me tornei. Uma mulher marcada por cicatrizes e experiências, mas que aprendeu, mesmo diante das adversidades, a permanecer erguida. Em cada escolha, reconheço a fé que me sustenta e a presença de um Deus que me guia e me protege com ternura.

Agradeço à minha maior preciosidade, minha filha Ísis. Desde o ventre, ela já me transformava, e desde então decidi ser uma pessoa melhor. Ela me ensinou a ser uma mãe real, imperfeita, mas perseverante, que busca, a cada dia, educar sem violência, sem chantagens, com muito afeto e orientação. Não é fácil. Mas mesmo quando me sinto falhar, percebo o quanto já percorri outro caminho, e me orgulho disso. Ísis é o resgate da minha humanidade, a chama da minha sensibilidade, a lente que me ensina a ver e ouvir as crianças de um modo novo. Ela é semente viva, que germinou também este trabalho.

Ao meu amado esposo João, companheiro de 17 anos, agradeço por seu amor e sua presença fiel. João é mais do que meu parceiro de vida, é meu maior incentivo, meu espelho profissional e um exemplo de professor que me enche de orgulho. Ao seu lado, aprendi que caminhar junto é mais do que compartilhar passos, é dividir sonhos, medos, conquistas e silêncios. Obrigada, João. Eu te escolho todos os dias.

À minha família, minha mãe e meu pai, irmãos e cunhadas, agradeço pelo apoio sem reservas, pela acolhida nos momentos em que precisei de abrigo e, sobretudo, por acreditarem em mim. Minhas escolhas sempre foram amparadas pelo calor do incentivo e pelo amor deles.

Aos amigos e amigas que o mestrado me presenteou, sou imensamente grata pelas trocas de experiências, pelo riso que amenizou as horas pesadas e pelo acolhimento que suavizou os dias difíceis.

À minha querida orientadora, professora Suellen, dedico minha eterna gratidão. Desde o primeiro encontro, ela acreditou em mim, confiou no meu trabalho e me guiou com firmeza

e generosidade. Carrego comigo o privilégio de ser sua primeira orientanda, e este vínculo se tornará para sempre um marco luminoso em minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço aos professores deste programa de pós-graduação, que em cada aula me fizeram enxergar, durante os debates críticos e diante da preocupação com os rumos que a educação tem tomado, a presença viva de sua humanidade e sensibilidade. Estiveram presentes em suas falas, nas escolhas dos textos, na forma como tudo foi cuidadosamente organizado e pensado para que nós, alunos mestrandos, pudéssemos ser tocados, inspirados a nos tornarmos pesquisadores e motivados a seguir lutando por uma educação libertadora e verdadeiramente humanizadora.

Aos participantes desta pesquisa, minha sincera gratidão. Que confiaram em mim, abrindo suas vivências com tamanha delicadeza, e é dessa sensibilidade que este estudo se nutre e se torna vivo. E aos membros desta banca, agradeço pela generosidade de estarem comigo neste momento tão especial e importante da minha vida, suas sugestões foram extremamente importantes para que esse trabalho se tornasse cientificamente significativo.

Por fim, agradeço à própria vida. Como a canção que agora me embala, ela me ensinou que nunca estive só. Cada lágrima, cada sorriso e cada desafio foram parte de um caminho partilhado. Sou feita de encontros, de afetos e de escolhas que me trouxeram até aqui.

Assim como a letra da música *Stand by Me*, sigo acreditando que, mesmo que o mundo desabe, o que nos mantém de pé é a presença daqueles que não nos deixam sós. Sou fruto de amores que me deram asas, de dores que ainda sentidas em sua intensidade se converteram em força e de presenças que me ensinaram a voar. E é com essas asas que desejo continuar voando, aprendendo e semeando humanidade discutindo afetividade por onde eu passar.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Preparação do <i>corpus</i> textual.....	87
<b>Figura 2</b> - <i>Corpus</i> textuais inseridos no <i>software</i> em arquivos separados.....	90
<b>Figura 3</b> - Agrupamento em eixos, categorias e subcategorias das narrativas dos participantes.....	103
<b>Figura 4</b> - Dendrogramme da CHD do <i>corpus</i> textual do eixo: Afetividade e formação inicial.....	104

**LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1:</b> Distribuição dos <i>corpus</i> textuais analisados no IRaMuTeQ®.....	91
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - As principais abordagens da Educação Física e suas relações com a afetividade.	73
<b>Quadro 2</b> - Síntese dos períodos marcantes da formação em Educação Física na legislação federal.....	75
<b>Quadro 3</b> - Eixos e Perguntas orientadoras.....	86
<b>Quadro 4</b> - Etapas do método de análise de conteúdo.....	88
<b>Quadro 5</b> - Presença de termos relacionados à afetividade nas DCN (2018).....	93
<b>Quadro 6</b> - A afetividade nos (PPCs) de Educação Física.....	97
<b>Quadro 7</b> - Caracterização dos participantes da pesquisa.....	102
<b>Quadro 8</b> - Categorias 1ª e 2ª de análise do eixo: Afetividade e formação inicial.....	105
<b>Quadro 9</b> - Categorias 3ª e 4ª de análise do eixo: Aplicação curricular.....	115
<b>Quadro 10</b> - Categorias 5ª e 6ª de análise do eixo: desafios e perspectivas.....	120

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CHD** - Classificação Hierárquica Descendente

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**IRAMUTEQ** - Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

**NDE** - Núcleo Docente Estruturante

**PPC** - Projeto Pedagógico de Curso

**IP** - Instituição Pública

**UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso

**UNEMAT** - Universidade Estadual de Mato Grosso

**UFR** - Universidade Federal de Rondonópolis

**IFMT** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

**EAD** - educação a Distância

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, debruça-se sobre o tema da afetividade na formação inicial de professores de Educação Física. Parte-se da seguinte questão: a afetividade está integrada ao currículo formativo dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso? O objetivo geral consiste em investigar o lugar da afetividade no currículo da formação inicial de professores de Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso, tanto em documentos oficiais quanto nas percepções docentes. A relevância do estudo reside na necessidade de refletir sobre o papel da afetividade enquanto conhecimento sistematizado na formação docente, reconhecendo sua importância nas relações entre professores e alunos e no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa foi organizada em duas etapas. A primeira envolveu a análise documental da Diretriz Curricular Nacional e dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de cinco instituições públicas de Mato Grosso. A segunda consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com representantes do NDE de uma dessas instituições, cujos dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que a afetividade está ausente de forma explícita na DCN e que essa ausência se mantém na maioria dos PPCs analisados, sendo identificada somente uma menção indireta a termos como emoções, sentimentos e dimensão emocional. Essa lacuna também aparece nas percepções dos participantes, ainda que reconheçam a relevância da afetividade para a prática docente. Sugere-se que a afetividade permanece negligenciada tanto nas formulações curriculares quanto na sistematização como conhecimento científico para a formação de professores de Educação Física. À luz das teorias que embasam este estudo, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a afetividade no currículo da formação docente, reafirmando sua importância como elemento essencial no processo educativo e como possibilidade de resignificação das práticas pedagógicas, frente aos desafios pós-contemporâneos.

**Palavras-chave:** Afetividade; Formação Docente; Educação Física; Currículo; Universidade.

## ABSTRACT

This qualitative research focuses on the theme of affectivity in the initial training of physical education teachers. It starts from the following question: is affectivity integrated into the training curriculum of physical education degree courses at public institutions in Mato Grosso? The overall objective is to investigate the place of affectivity in the initial training curriculum for physical education teachers at public institutions in Mato Grosso, both in official documents and in teachers' perceptions. The relevance of the study lies in the need to reflect on the role of affectivity as systematized knowledge in teacher training, recognizing its importance in teacher-student relationships and in the teaching and learning process. The research was structured in two stages. The first involved a documentary analysis of the National Curriculum Guidelines and the Pedagogical Course Projects (PPCs) of five public institutions in Mato Grosso. The second consisted of conducting semi-structured interviews with representatives of the NDE of one of these institutions, whose data were treated using content analysis. The results indicate that affectivity is explicitly absent from the DCN and that this absence is maintained in most of the PPCs analyzed, with only one indirect mention of terms such as “emotions,” “feelings,” and “emotional dimension” being identified. This gap also appears in the participants' perceptions, even though they recognize the relevance of affectivity for teaching practice. It is suggested that affectivity remains neglected both in curriculum formulations and in systematization as scientific knowledge for the training of physical education teachers. In light of the theories that underpin this study, the research contributes to broadening the debate on affectivity in the teacher training curriculum, reaffirming its importance as an essential element in the educational process and as a possibility for reframing pedagogical practices in the face of post-contemporary challenges.

**Keywords:** Affectivity; Teacher Training; Physical Education; Curriculum; University.

## SUMÁRIO

<b>1 INÍCIO DO DIÁLOGO</b> .....	14
<b>2 APORTES TEÓRICOS DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA</b> .....	20
2.1 CONCEITO DE AFETIVIDADE .....	21
2.2 AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE WALLON.....	25
2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E AFETIVIDADE .....	27
2.3.1 Afetividade na teoria do desenvolvimento cognitivo .....	29
2.3.2 Afetividade na teoria do apego .....	31
2.3.3 Afetividade na teoria do desenvolvimento psicossocial.....	33
2.3.4 Afetividade na teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....	38
2.4 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO .....	41
2.4.1 As contribuições de Carl Rogers a luz da afetividade.....	44
2.4.2 As contribuições de Paulo Freire e as manifestações da afetividade .....	49
2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA E AFETIVIDADE .....	53
2.5.1 A abordagem da psicomotricidade e o papel da afetividade .....	58
2.5.2 A abordagem desenvolvimentista e o papel da afetividade .....	60
2.5.3 A abordagem construtivista-interacionista e o papel da afetividade.....	62
2.5.4 A abordagem crítico-superadora e o papel da afetividade.....	63
2.5.5 A abordagem sistêmica e o papel da afetividade .....	64
2.5.6 A abordagem crítico-emancipatória e o papel da afetividade.....	66
2.5.7 A abordagem cultural e o papel da afetividade .....	67
2.5.8 A abordagem dos jogos cooperativos e o papel da afetividade.....	68
2.5.9 A abordagem da saúde renovada e o papel da afetividade.....	70
2.5.10 A abordagem cidadã, os PCNs e o papel da afetividade .....	72
2.6 EDUCAÇÃO FÍSICA, AFETIVIDADE, HISTÓRIA E DIRETRIZES.....	75
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	78
3.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS DOCUMENTAL .....	80
3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS.....	81
3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS .....	82
3.3.1 Caminho metodológico para o uso do software IRaMuTeQ® .....	85
3.3.2 Percurso metodológico utilizando a técnica de análise do conteúdo .....	88
3.3.2.1 Organização da análise: pré-análise .....	89
3.3.2.2 Organização da análise: exploração do material.....	90
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	93
4.1 O (IN)VISÍVEL DA AFETIVIDADE NOS DCNS E PPCS .....	93
4.2 PERCEPÇÕES DO NDE SOBRE A AFETIVIDADE.....	101
4.2.1 Eixo de análise: afetividade e formação inicial .....	103
4.2.2 Eixo de análise: aplicação curricular .....	115
4.2.3 Eixo de análise: desafios e perspectivas .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	128
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	131
<b>ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</b> .....	138
<b>APÊNDICE – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA</b> .....	139

## 1. INÍCIO DO DIÁLOGO

É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar de amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, se não de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro.

Paulo Freire

A epígrafe que ilustra o capítulo introdutório desta dissertação faz referência à concepção que possuo sobre a educação, seja ela formal, não formal ou informal<sup>1</sup> (Libâneo, 2005). Também ressalto o cuidado desse olhar para os alunos que frequentam nossa educação institucional. Para terem um pouco mais de afinidade comigo, farei uma retrospectiva histórica de minha experiência na docência e dos caminhos que me levaram à construção desta proposta de investigação.

Após me tornar professora de Educação Física, deparei-me com a realidade da profissão: salas de aula lotadas, normas institucionais a serem seguidas, conteúdos a serem organizados e desenvolvidos para diferentes turmas, dificuldades com materiais pedagógicos, com espaço pedagógico, e principalmente, a grande responsabilidade social em formar os alunos no que se refere à cultura corporal<sup>2</sup> (Bracht, 1997).

Essas eram questões que, de certo modo, eu já imaginava enfrentar ao assumir a docência. Durante minha formação, foram realizadas discussões e problematizações dos possíveis desafios enfrentados pelos professores de Educação Física no seu cotidiano de trabalho. Algumas dessas discussões foram conduzidas, com base em autores como (Marques

---

<sup>1</sup>Educação formal: práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino. Educação não formal realizada em instituições não convencionais de educação, mas com certo nível de intencionalidade e sistematização, tais como as que se verificam nas organizações profissionais, nos meios de comunicação, nas agências formativas para grupos sociais específicos. E educação informal são práticas educativas que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação de modo não intencional e não institucionalizado (Libâneo, 2005).

<sup>2</sup>Cultura Corporal é o que confere especificidade à Educação Física no interior da Escola. Mas o movimento corporal ou movimento humano, que é seu tema, não é qualquer movimento, não é todo movimento. É o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento que é tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos, de exercícios ginásticos, de esporte, de dança, etc. (Bracht, 1997, p. 16).

*et al.* 2011, Gaspari *et al.* 2006), possibilitando reflexões sobre as práticas docentes em Educação Física.

Por outro lado, enfrentei também o desafio de me relacionar com crianças em diferentes etapas do desenvolvimento, desde a educação infantil, ensino fundamental I e II até o ensino médio. Nesse percurso, convivi com alunos que vivenciam intensas transformações emocionais, imersos em um ambiente escolar que geralmente é repleto de estímulos, descobertas e regras que moldam suas experiências cotidianas.

A ausência de conhecimento sistematizado sobre a afetividade no campo relacional, durante minha formação inicial, despertou em mim a necessidade de estudar e refletir sobre as relações entre afetividade e a prática pedagógica. Foi no contato direto com os alunos e suas confusões emocionais que percebi a importância dessa temática para a atuação docente.

Aqui descrevo um ponto de vista pessoal embasado em minhas experiências, mas as consequências que a ausência de discussões e problematizações a respeito da afetividade na formação docente pode gerar diretamente no espaço escolar, por vezes transformando a sala de aula em um ambiente marcado pela rigidez, pelo distanciamento e pela ênfase em resultados cognitivos. O que pode contribuir para a desmotivação dos alunos, para a perda do sentido da aprendizagem e, em casos mais extremos, mas ainda muito recorrente: a evasão escolar.

A formação inicial de professores, quando negligencia a dimensão afetiva, arrisca formar professores despreparados para lidar com as relações emocionais. A ausência de preparo para lidar com emoções e com a criação de vínculos no ambiente escolar não apenas fragiliza a prática docente, mas também compromete o desenvolvimento integral dos estudantes. Afinal, aprender não é apenas acumular conteúdos, envolve confiança, acolhimento e a possibilidade de construir autonomia em um espaço de convivência.

Se o curso de educação superior — especialmente os de licenciatura — ignora esse aspecto, acaba por entregar à sociedade profissionais que, embora dominem técnicas e teorias, têm dificuldade em reconhecer a relevância das relações humanas no processo educativo. Nessa condição, a escola arrisca se limitar a reproduzir desigualdades, formando indivíduos com instrução acadêmica, mas frágeis no campo emocional e pouco preparados para os desafios sociais. Essa lacuna na formação docente reflete-se de maneira ainda mais evidente na experiência cotidiana dos professores iniciantes, que frequentemente dependem do senso comum para guiar sua prática afetiva.

No início da minha trajetória como professora recém-formada, se me perguntassem em uma entrevista se eu considerava a afetividade importante para a aprendizagem, eu responderia que sim, mesmo sem compreender, etimologicamente, o seu significado. Isso porque sempre me pareceu óbvio que o afeto estava relacionado ao respeito que eu deveria ter pelos meus alunos, à necessidade de ser uma professora paciente e de tratá-los com carinho e consideração. Essa visão inicial está alinhada ao que Querido (2007) aponta em seu estudo, ao afirmar que o senso comum sobre a afetividade na relação pedagógica frequentemente se restringe às manifestações de carinho, levando muitos professores a associá-la somente a elogios.

Com o decorrer da minha experiência na docência e por meio de leituras sobre a afetividade, tornou-se possível reconhecer — resumidamente — que, na relação pedagógica, a afetividade desempenha um papel fundamental. Ela influencia, sobretudo, a natureza das interações estabelecidas entre professor e aluno, assim como a mediação do conhecimento.

Essa questão sempre me causou inquietação, pois a ausência de discussões de aplicações/vivências fundamentadas em conhecimento científico sobre a importância de compreender a afetividade como um elemento essencial da formação humana parece representar uma negação ao futuro profissional da educação. É como se houvesse a presunção de que o conhecimento sobre o desenvolvimento das relações pessoais e sociais que envolvem as manifestações da afetividade fosse inato, dispensando a necessidade de estudo.

Querido (2007) destaca a importância de que os programas de formação de professores desenvolvam propostas pedagógicas que possibilitem aos futuros docentes o acesso a conhecimentos sobre as manifestações afetivas nas relações que se constroem entre professor e aluno. Segundo a autora, essas relações são permeadas por sentimentos e emoções, o que torna fundamental compreender como esse processo acontece e de que forma pode influenciar a prática docente. Com base nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, há uma tendência que influencia, seja positiva ou negativamente, o interesse do aluno em aprender.

Reconheço, com base na minha vivência enquanto aluna no programa de pós-graduação, que o professor tem um papel fundamental na sensibilização do aluno para a vida, indo além do ensino de conteúdos e alcançando aspectos mais profundos da formação humana. Digo isso, pois fui sensibilizada por um professor enquanto aprendia, fui motivada justamente quando achava que não seria capaz. Guardo até hoje a memória de um professor que, ao

perceber minha descrença na educação, me disse: “existem brechas nas frestas” e que eu ainda poderia fazer a diferença na vida dos meus alunos.

Essa lembrança memorável me orienta na caminhada e me inspira a buscar novos caminhos. Vejo uma “brecha” justamente nas relações afetivas — nas manifestações da afetividade — como uma forma potente de mediar o conhecimento da minha área, a Educação Física, e contribuir para a formação de cidadãos conscientes de suas próprias vidas. É nesse contexto que busco apresentar a importância da afetividade nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino da Educação Física.

Para isso, apresentarei como a afetividade é considerada para o ensino da Educação Física. Querido (2007) descreve que, ao analisar a história da Educação Física, notou que a afetividade foi negligenciada tanto na educação básica quanto na educação superior. Isso pode ser reflexo de uma herança de compreensão de homem que divide o corpo e o espírito.

A autora supracitada não apresenta como essa compreensão foi concluída. Diante disso, buscarei na história e nas mudanças que ocorreram na Educação Física no Brasil para identificar em quais momentos a afetividade foi considerada e/ou negligenciada e em que contexto. Essa análise será aprofundada no capítulo de fundamentação teórica, pois reconhecer a história da Educação Física e quais as abordagens que surgem e sustentam a legitimação da Educação Física no contexto escolar torna-se fundamental para identificar a presença ou ausência da afetividade nos cursos de licenciatura em Educação Física.

Segundo Darido (2003), a Educação Física escolar tem sido caracterizada como uma (sub)área que constantemente busca legitimar sua identidade para garantir sua importância na sociedade. Isso se deve a uma bagagem histórica que envolve diferentes papéis, especialmente no Brasil. Assim, a Educação Física no contexto escolar teve como ponto de partida uma perspectiva higienista, meados da década de 1930.

Nesse período, as preocupações estavam associadas aos hábitos de higiene e saúde, com ênfase no desenvolvimento físico e moral a partir dos exercícios. Com o passar dos anos, especialmente entre as décadas de 1960 e 1970, transformações sociais e interesses hegemônicos deram origem ao chamado movimento ginástico, utilizado pelos militares como uma ferramenta de alienação e controle. O objetivo era moldar um corpo ao mesmo tempo forte e obediente.

Já entre os anos 1970 e 1980, a Educação Física passou a ser utilizada como meio de seleção de talentos para o esporte de alto rendimento. Essa lógica acabou gerando exclusão

no ambiente escolar, principalmente daqueles alunos considerados menos habilidosos (Moreira, 2006).

Nesses períodos, ficou evidente a tentativa de “educar” o corpo com finalidades específicas, sempre em conformidade com os interesses dominantes, priorizando o condicionamento físico em detrimento de uma formação mais ampla. Nesse contexto histórico da Educação Física, não se observam preocupações diretas com os aspectos afetivos.

Tal situação pode ser explicada pela concepção dualista que perdurou por séculos, influenciando fortemente a ciência na compreensão do ser humano, que passou a ser visto como dividido entre razão e emoção. Essa dualidade tem raízes na antiguidade e se fortalece com a separação cartesiana entre corpo e alma na modernidade, levando à ideia de que os afetos, como parte da dimensão da alma, não poderiam ser objeto de estudos científicos (Leite, 2012).

Como observam Gaspari *et al.* (2006), a partir da década de 1970, com a criação dos primeiros cursos de pós-graduação na área e o retorno de professores doutores formados no exterior, houve um crescimento expressivo na produção de conhecimento, aumentaram as publicações de livros, revistas e a realização de eventos científicos voltados especificamente para a Educação Física.

Segundo Carneiro (2012), foi nesse contexto de novas perspectivas que surgiram autores que passaram a questionar o modelo tradicional da Educação Física e a propor novos caminhos para a disciplina. Esse período ficou marcado pelo que se convencionou chamar de movimento renovador da Educação Física. Em decorrência dessas mudanças e das reflexões de diversos autores sobre novas propostas pedagógicas para a Educação Física, surgem abordagens que buscam romper com o modelo tradicional, mecanicista e esportivista, historicamente enraizado (Soares, 2007). Entre elas estão: a Abordagem Desenvolvimentista, a Abordagem Crítico-superadora, a Abordagem Sistêmica e a Abordagem Construtivista-interacionista (Darido, 2003).

Essas abordagens buscam promover uma educação integral do ser humano, abrangendo, além do motor e cognitivo, também os domínios afetivo e social. Para Oliveira (2005), embora os aspectos motores e sociais sejam frequentemente enfatizados, a dimensão afetiva recebe pouca atenção. Oliveira (2005) argumenta que abordagens como a construtivista e a desenvolvimentista fazem referência à dimensão afetiva, mas não estabelecem claramente quais seriam os objetivos almejados pela Educação Física nesse contexto.

Frente ao exposto, observou-se que, apesar do evidente movimento para superar o modelo tradicional de ensino da Educação Física, ainda existe uma escassez de investigações sobre como os cursos de formação de professores de Educação Física abordam os aspectos da afetividade na formação inicial. Com base nessa constatação e em minha vivência despertou o interesse em investigar de que maneira a afetividade é considerada na formação inicial de professores de Educação Física.

Levando ao seguinte problema de pesquisa: a afetividade está integrada ao currículo formativo dos cursos de licenciatura em Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso? Com o intuito de responder ao problema, elencou-se o objetivo geral que consiste em investigar o lugar da afetividade no currículo da formação inicial de professores de Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso, tanto em documentos oficiais quanto nas percepções docentes.

Em resposta a ele, dois objetivos específicos foram estabelecidos: 1) Identificar a presença/ausência do conceito de afetividade na Diretriz Curricular Nacional de 2018 e nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso; 2) Evidenciar as percepções dos representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre a afetividade como parte do currículo na formação inicial de professores de Educação Física de uma universidade pública de Mato Grosso.

Para a realização das entrevistas, correspondentes à etapa do objetivo específico II, é importante destacar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A aprovação foi concedida por meio do Parecer Consubstanciado nº 7.307.756, emitido em 19 de dezembro de 2024.

A seguir, apresento o referencial teórico que fundamenta esta investigação, abordando o conceito de afetividade sob diferentes perspectivas e sua relação com o desenvolvimento humano e a formação docente.

## 2. APORTES TEÓRICOS DA AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO HUMANA

As indagações apresentadas no capítulo introdutório permitiram pavimentar o ponto de partida desta pesquisa, propondo reflexões que serão fundamentadas em uma abordagem humanista, na qual reconheço o sujeito como protagonista na construção do saber. Busco, assim, compreender o papel da afetividade na criação de um ambiente educativo dialógico, afetivo, participativo e significativo. A partir dessa perspectiva, neste capítulo apresento os referenciais teóricos a respeito da afetividade e sua interface no desenvolvimento humano, na educação, com especial atenção à formação de professores de Educação Física.

Por essa razão, inicio o capítulo reconhecendo os conceitos de afetividade, enfatizando como ela tem sido compreendida por diferentes autores e qual sua importância no desenvolvimento das relações interpessoais. Apresento o conceito de afetividade de acordo com Wallon (1971), sendo ele uma das principais referências dessa pesquisa. É com base nele que conceituo afetividade. Em seguida, descrevo a relação entre a afetividade e algumas das principais teorias do desenvolvimento humano, analisando como as interações afetivas afetam os processos de aprendizagem e o crescimento, ou seja, o desenvolvimento dos sujeitos ao longo de suas vidas.

No contexto educacional, apresento as contribuições de Paulo Freire (1987) e Carl Rogers (1969). As contribuições de Paulo Freire estão voltadas a partir de sua pedagogia dialógica, cenário em que destaca a afetividade e amorosidade como elementos importantes para uma educação libertadora e humanizadora, e Rogers (1969), devido à sua contribuição voltada para uma abordagem centrada na pessoa, com ênfase na empatia, na aceitação incondicional e na autenticidade como pilares para um ambiente de ensino significativo.

No penúltimo e último tópico desse capítulo, apresento um breve panorama histórico da Educação Física escolar no Brasil, destacando os caminhos que essa área percorreu no sistema educacional e as diferentes abordagens pedagógicas que marcaram, e ainda marcam, sua prática ao longo do tempo tanto na educação básica quanto na educação superior. Ao traçar esse percurso, busco elucidar de que forma a afetividade tem sido considerada, se é de maneira explícita, implícita ou se, por vezes, é simplesmente negligenciada. Frente ao exposto, pretende-se com este capítulo estabelecer as bases teóricas para compreender o papel da afetividade na formação inicial de professores de Educação Física, além de refletir sobre suas possíveis contribuições para uma educação mais significativa, sensível, humanista e libertadora.

## 2.1 CONCEITO DE AFETIVIDADE

No dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa, pode-se procurar a palavra “afetividade” ou “*affectum*” e aprender que ela se origina da palavra latina “produzir impressão”. É composto pelo verbo “*facere*”, que significa “fazer”, “agir” ou “produzir”, e o particípio “em” ou “para”. O verbo “*afficere*”, *affectus*, tem o último particípio *affectus*, que implica “tocar” ou “comover o espírito”. Portanto, *affectus* pode alternativamente ser interpretado como “unir” ou “fixar” no sentido de “apegar-se” (Fernandes, 1989, p. 41).

O conceito de afetividade tem muitos significados literários, e sua definição conceitual é bastante diversa, principalmente relacionada à emoção, sentimento e paixão que podem ser encontrados como sinônimos. Esses conceitos não são interpretados consistentemente por diferentes pesquisadores, levando a uma variedade de terminologia, tornando desafiador, pois seus sentidos díspares se misturam, dificultando a distinção.

Após revisar a literatura no campo da psicologia sobre emoções, Almeida (2008) observou que essa temática ainda gera discussões. Pois a variedade de sentidos não permite uma compreensão única, conforme ela apresenta, diferentes autores seguem perspectivas distintas a respeito das emoções.

Enquanto alguns autores, como, por exemplo, Goleman (1995), identificam emoção com sentimento, outros distinguem-nos, como Damásio (1994). E outros, ainda, não somente os distinguem, mas sobrepõem um ao outro. É o exemplo de Rogers e Kinget, dado por Mahoney (1993), que consideram o termo sentimento como o mais abrangente (Almeida, 2008, p. 344).

Entre esses teóricos, Henri Wallon (1968), um filósofo francês que atuou nos campos da medicina e da psicologia, é considerado um dos principais autores que define o conceito de afetividade e faz a distinção entre paixão, emoção e sentimento. Para ele, afetividade está em uma categoria maior e engloba emoção, sentimento e paixão, e esses conjuntos afetivos são como sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo.

Em sua teoria, o autor descreve a afetividade como um dos principais componentes do desenvolvimento humano, sendo inseparável da cognição e da motricidade. Nessa perspectiva, a afetividade, o ato motor e o cognitivo, são domínios funcionais que se referem às áreas específicas do desenvolvimento humano, que se combinam e interagem, mas mantêm suas especificidades (Wallon, 1968).

Esses domínios não funcionam isoladamente, eles estão interligados, e a cada estágio<sup>3</sup> de desenvolvimento da criança pode ocorrer maior ou menor funcionalidade de cada domínio dependendo do momento, mas isso não significa que os outros deixem de existir ou não sejam importantes (Wallon, 1968).

Entre os vários estudos encontrados a respeito da afetividade (Amado, *et al.* 2009), (Vasconcelos, 2004), (Machado, 2007), (Madrigal, 2019), (Oliveira, 2005), (Querido, 2007), (Francelino, 2023), (Mendes, 2020), (Monteiro, 2020), (Teixeira, 2024) e (Garcia, 2022), observa-se que muitos têm se embasado nas definições de Wallon para conceituar o termo, visto ser uma das renomadas referências das teorias do desenvolvimento humano. Sob o mesmo ponto de vista, utilizo como base principal, para fundamentar e conceituar afetividade, as definições de Wallon (1968, 1971). Ao considerar que afetividade é um dos principais domínios funcionais do desenvolvimento humano e que emoção, sentimento e paixão são as exteriorizações da afetividade.

Autores como Vygotsky (1998) também contribuem para essa definição, pois apesar de não ter como foco em sua teoria a afetividade, ele apresenta importantes reflexões a respeito das emoções. Em sua perspectiva, as emoções deslocam-se do plano individual, inicialmente biológico, para um plano de funções superiores, de caráter simbólico, constituído por significações e sentidos promovidos pela cultura. Assim, as emoções, como manifestações afetivas, tornam-se mais complexas à medida que as pessoas crescem e amadurecem. Ou seja, o desenvolvimento emocional passa a ser influenciado pelo pensamento e pela capacidade de raciocínio. Para que essa evolução ocorra, a interação em um ambiente social torna-se fundamental.

Por exemplo, uma criança pequena na primeira infância tende a experimentar emoções de maneira mais imediata e direta, ainda sem reconhecer ou nomear essas emoções. Já um adolescente ou um adulto têm o poder de perceber e reconhecer suas emoções com base em experiências anteriores, regras sociais e expectativas.

Apesar de Vygotsky (1993) não dar ênfase ao conceito de afetividade, ele proporciona reflexões sobre afetividade, principalmente ao promover crítica à separação histórica entre afetividade e cognição, o autor reconhece essa divisão como um dos principais problemas da Psicologia em sua época. Ele também questiona as abordagens que tratam os aspectos afetivos de forma puramente biológica.

---

<sup>3</sup>Estágios do Desenvolvimento de acordo com Wallon — ver em detalhes em (Madrigal, 2019, p. 14-16).

De acordo com Vygotsky (1998), as manifestações emocionais, que inicialmente são de natureza orgânica, tornam-se mais complexas à medida que o indivíduo se desenvolve dentro de sua cultura, adquirindo um caráter social. Além disso, o teórico afirma que cognição e afeto estão intrinsecamente ligados e são inseparáveis no processo de desenvolvimento humano, o que dialoga com as ideias de Wallon.

Assim, percebe-se uma aproximação entre as concepções de Wallon e Vygotsky no que diz respeito à emoção. De maneira sintética, pode-se compreender a afetividade como um domínio funcional vinculado a dimensões específicas do desenvolvimento humano, devendo ser distinguida de suas formas de expressão, ou seja, suas manifestações afetivas, como emoção, sentimento e paixão. Essas manifestações afetivas não ocorrem isoladamente, mas estão profundamente entrelaçadas às interações sociais.

Nessa direção, ao relacionar tal compreensão a outras perspectivas, encontrei em Machado (2007) um estudo voltado para a investigação da afetividade nas relações estabelecidas em sala de aula durante a formação docente, ressaltando seu papel essencial no processo de humanização. A autora enfatiza que, do ponto de vista epistemológico, a afetividade.

[...] envolve os sentimentos, as emoções e o afeto como elementos que constituem a subjetividade e que interferem objetivamente no momento de tomar decisões, fazer planos, se relacionar, ensinar e aprender, posto que, o ser humano não pode prescindir desses, sob ameaça de desumanizar-se e embrutecer, tendo-se em vista, que ele é constituído de objetividade, porém é também subjetivo, pois, o pensamento, a razão, ou cognição, assim como a emoção, o afeto ou a paixão são abstrações que fazem contraste entre estados mentais construídos na interação com o mundo (Machado, 2007, p 53).

A autora supracitada argumenta que a afetividade pode ser definida como “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal, desenvolvimento social, motivação, interesse, ternura, inter-relação, sentimentos e emoções” (Machado, 2007, p. 54). O que pode ser observado é que existem várias definições, como essa que envolve também comportamento moral e ético e as diferentes formas de se relacionar.

Engelmann (1978), que buscou compreender a afetividade de acordo com as variações terminológicas e semânticas, considerou que tais fenômenos relacionados a afetividade, referem-se às experiências subjetivas que cada sujeito é afetado pelos acontecimentos vividos. Dentro desses acontecimentos, ele descreve que:

[...] as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo

como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (Engelmann, 1978, p. 130).

Sendo assim, pode reconhecer que os fenômenos afetivos são de natureza subjetiva e dependentes da interação com o meio sociocultural. Leite (2012) acrescenta que a afetividade se desenvolve por meio da apropriação dos processos simbólicos da cultura, permitindo ao sujeito a construção de sua representação do mundo. A autora argumenta que “(...) é um conceito que, além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão” (Leite, 2012, p. 360).

Apesar da dificuldade de um consenso único de conceituação que tem historicamente acompanhado a afetividade, autores como Wallon têm sido base para muitos desses estudos, conceituando afetividade como um domínio funcional do desenvolvimento humano, assim como o motor e o cognitivo, onde afetividade é despertada pelas interações, assim como das mediações entre as interações, ela possui suas exteriorizações por meio da emoção, sentimento e paixão, e essas envolvem componentes orgânicos, subjetivo, cognitivo e representacional.

Desse modo, compreende-se a afetividade como uma categoria maior, tendo suas manifestações por meio da emoção, sentimento e paixão. É a partir dessa compreensão que esta pesquisa se fundamenta. Portanto, o tipo de relação e a qualidade dessas relações sociais podem impactar positiva ou negativamente no processo de desenvolvimento humano, assim como no processo de ensino e aprendizagem nos contextos educacionais.

Embora reconheça que a literatura pedagógica durante muito tempo não deu a devida atenção às manifestações da afetividade, nota-se que existe uma crescente superação, ainda que tímida, ao perceber estudos — conforme mencionado anteriormente — que considerem a importância da afetividade para o desenvolvimento humano, assim como um elemento fundamental na construção da aprendizagem.

Sob essa ótica, pretende-se contribuir com reflexões a respeito da importância para o desenvolvimento humano, no próximo tópico, apresento as definições do conceito de afetividade, emoções, sentimentos e paixões de acordo com Wallon e, em seguida, algumas das concepções teóricas do desenvolvimento humano — que Papalia e Feldman (2013) exploram e apresentam de forma didática — buscando identificar como a afetividade tem sido considerada.

Com base na conceituação de afetividade em Wallon (1968, 1971), em que defende a interdependência entre afetividade, ato motor e cognitivo, serão discutidas outras teorias sobre o desenvolvimento infantil, como as de Piaget e de outros pensadores contemporâneos que vão além da infância. Pretendo, com esse tópico, analisar como cada uma considera o papel da

afetividade no processo de desenvolvimento, de modo a justificar a importância ou não da afetividade no desenvolvimento humano, assim como no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.2 AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE WALLON

Nos próximos parágrafos estão dispostas as distinções desses conceitos: emoção, sentimento e paixão, pois, para compreender a afetividade em todos os contextos, torna-se importante não confundir emoção, sentimento e paixão, visto que esses passam por transformações no decorrer do desenvolvimento humano. E confundi-los pode proporcionar uma compreensão equivocada do conceito principal, conforme o autor nos apresenta:

[...] o erro foi não terem notado a redução simultânea do aparelho verdadeiramente emocional, de terem confundido emoção com sentimento ou paixão, quando afinal daquela para estes se opera uma transferência funcional que, na criança, depende diretamente da idade. Mas os mais emotivos não se tornam necessariamente os mais sentimentais ou os mais apaixonados, longe disso. Trata-se, com efeito, de tipologias diferentes, que dependem de um diferente equilíbrio das actividades psíquicas (Wallon, 1986, p. 153).

Portanto, ao buscar essas distinções conceituais, reconheço em Wallon (1968) a preocupação em explicar suas tipologias. O autor descreve que a afetividade em sua função mais abrangente inicia suas manifestações nos primeiros anos de vida, quando o bebê cria vínculos emocionais com o meio social antes mesmo de desenvolver formas mais elaboradas de pensamento. E que essas manifestações ocorrem por meio das emoções, nos primeiros meses de vida o sorriso do bebê é um exemplo de como as emoções, em sua forma mais pura, funcionam como uma reação orgânica espontânea. O sorriso é inicialmente uma resposta involuntária, induzida por estímulos externos, como o contato com outras pessoas.

Esse comportamento emocional é uma forma de sensibilidade que a criança manifesta sem uma distinção consciente do que está acontecendo. A criança, nesse estágio, ainda não se percebe, ela não compreende suas emoções em relação ao outro, como se fosse uma espécie de confusão emocional desencadeada pelos estímulos do ambiente social. Conforme observamos a seguir nas palavras do autor:

A indução do sorriso pelo sorriso segue tão de perto o seu aparecimento, tem uma segurança de tal modo electiva, que se pode verdadeiramente admitir uma afinidade funcional, devida à própria natureza das manifestações emotivas mais que ao simples jogo dos acontecimentos e dos reflexos condicionados. Mas, seja como for, ele é um exemplo dos processos pelos quais a sensibilidade da criança se estende ao ambiente; ela reproduz os seus traços e não se sabe distinguir deles (Wallon 1968, p.151).

Wallon vai nomear de afetividade orgânica a comunicação primitiva do bebê, onde as emoções são formas iniciais de expressar suas necessidades de sobrevivência. Nessa fase, os domínios afetividade e ato motor possuem grande interação, pois, por meio do choro, do sorriso ou do movimento involuntário, o bebê se comunica com seus cuidadores. As reações íntimas e fundamentais são expressadas por meio do corpo. Wallon (1968) escreve que a manifestação das emoções ocorre antes de qualquer pensamento verbalizado, e é pela motricidade que a criança inicia sua comunicação com o meio social. Em suas palavras:

As influências afectivas que rodeiam a criança desde o berço não podem deixar de exercer uma ação determinante na sua evolução mental. Não porque originem completamente as suas atitudes e as suas maneiras de sentir, à medida que eles vão despertando, aos automatismos que o desenvolvimento espontâneo das estruturas nervosas mantém em potência e, por seu intermédio, às reações íntimas e fundamentais. Assim se mistura o social com o orgânico (Wallon, 1968, p. 149-150).

Sendo assim, compreende-se que o desenvolvimento da criança não é só biológico e nem só social, é uma mistura entre os dois, que ocorre constante e continuamente. Conforme a criança cresce, ela começa a se tornar mais consciente de si mesma e do mundo que a cerca. Nas reflexões de Wallon (1971), as emoções não são somente reações aos estímulos, mas expressões profundas da própria criança em suas interações com o mundo, constituindo-se como uma base para o desenvolvimento cognitivo.

À medida que a criança cresce e se desenvolve, ela passa a interpretar suas emoções e atribuir-lhes significado, o que pode ser transformado posteriormente em sentimento. Por exemplo, o afeto que a criança desenvolve em relação aos pais ou cuidadores não se trata somente de uma emoção passageira, mas de uma experiência afetiva que se estabiliza ao longo do tempo e essa experiência pode contribuir para a formação de seu caráter. Nessa perspectiva, Wallon (1971) advoga que os sentimentos estão no núcleo da formação da personalidade, influenciando diretamente a maneira como a criança se percebe e se relaciona com os outros.

Nesse contexto, os sentimentos contribuem para a constituição do eu social e da identidade. Por exemplo, sentimentos como o medo ou a confiança auxiliam na forma como a criança interage com o mundo. O sentimento de segurança proporcionado pelos pais, cuidadores ou professores permite à criança desenvolver uma autonomia emocional e a capacidade de estabelecer vínculos saudáveis com os outros. Sendo assim, os sentimentos não somente decorrem das emoções, mas, de maneira mais ampla, são constitutivos para seu desenvolvimento pessoal e social. É com eles que a criança estrutura sua identidade, suas relações sociais e sua visão do mundo.

Desse modo, compreende-se que os sentimentos são formas mais elaboradas e estáveis, e vão surgindo à medida que a criança desenvolve a capacidade de representar mentalmente suas experiências. Diferente das emoções que são intensas e passageiras, os sentimentos possuem maior duração e influenciam o comportamento de maneira mais contínua. Conforme descreve Galvão (2003), as emoções são os recursos expressivos das necessidades, diferente dos sentimentos que dependem de representações e experiências.

É assim que o sentimento de confiança, de compaixão se constrói, mediante experiências emocionais com o outro, portanto as emoções e sentimentos são interdependentes e, com o tempo, se integram a processos mais racionais de entendimento do mundo. À medida que a criança cresce, ela começa a compreender melhor seus sentimentos e a regulá-los, permitindo uma integração emocional com as funções cognitivas (Wallon, 1971).

Já a paixão possui uma outra característica que a difere da emoção e do sentimento. Wallon (1968) descreve uma visão da paixão como uma manifestação afetiva profundamente intensa e marcante, que se distingue das emoções e sentimentos tanto pelo seu potencial quanto pela sua condição de autocontrole. Para Querido (2007, p. 38) “A paixão é mais duradoura, encoberta, mais intensa, mais focada, e revela o aparecimento do auto-controle para dominar uma situação [...] a paixão tenta silenciar a emoção. Podemos dizer que é o momento em que conseguimos controlar os impulsos dos sentimentos e emoções.

Nessa perspectiva, Almeida (2008) fundamenta que, ao contrário das emoções, as quais são reações intensas e passageiras, e dos sentimentos, que se formam ao longo do tempo de acordo com as representações e experiências, a paixão é um estado emocional forte, muitas vezes avassalador, que pode interferir no equilíbrio emocional do indivíduo. Ainda que seja intensa, ela possui um caráter racional.

O que se observa nos escritos de Wallon (1968, 1971) é que a paixão não é apenas uma experiência interna, mas que ela se reflete nas interações sociais, sendo influenciada pelo ambiente e pelo contexto em que o sujeito está inserido. Ela não só contribui para a formação da personalidade, podendo deixar influências duradouras no comportamento e nas reações do sujeito, mas também pode afetar suas relações interpessoais, gerando aproximação e afinidades quanto a conflitos, dependendo de como é vivenciada.

### 2.3 DESENVOLVIMENTO HUMANO E AFETIVIDADE

No percurso da evolução humana e do desenvolvimento científico, procurou-se responder à questão de como esse desenvolvimento ocorre. A maioria dos estudos sobre o

desenvolvimento humano se concentrou na primeira infância. Com a constante evolução, o estudo científico passou a reconhecer que o desenvolvimento humano se estende além da infância, ou seja, durante todos os períodos do ciclo da vida, da concepção à morte, ou, em outras palavras, da concepção ao fim da vida (Papalia; Feldman, 2013).

Logo, compreende-se que o desenvolvimento humano é um fenômeno complexo de se estudar. São várias as lentes teóricas que buscam explicar o ser humano. De acordo com as autoras supracitadas, o campo do desenvolvimento humano tem sido estudado por várias áreas do conhecimento, como psicologia, psiquiatria, sociologia, antropologia, biologia, genética, ciências da família, educação, história, medicina, entre outros; todas essas áreas possuem profissionais cientistas pesquisadores com suas especializações, baseados em teorias e experimentos, que ajudam a entender os processos envolvidos no desenvolvimento humano.

Papalia e Feldman (2013, p. 31) descrevem que esses profissionais “observam os aspectos em que as pessoas se transformam desde a concepção até a maturidade, bem como as características que permanecem razoavelmente estáveis”. Com os avanços das pesquisas, possibilitou-se estudar esse fenômeno tão complexo de maneira mais didática, mesmo que sua fundamentação esteja baseada em teorias extensas e complexas.

No livro *Desenvolvimento Humano* (2013), as autoras Diane Papalia e Ruth Feldman oferecem um rico material a respeito do desenvolvimento humano, desde uma compreensão dos primórdios e apresentam as diferentes perspectivas teóricas. Entre elas destacam-se: a Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, proposta por Jean Piaget; a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial, de Erik Erikson; a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner; e a Teoria do Apego, inicialmente formulada por John Bowlby.

Essas são algumas das teorias que têm dado sustentação teórica para muitos estudos que buscam desvendar as complexidades que envolvem o desenvolvimento humano. E tem dado suporte teórico para a criação e manutenção de diferentes abordagens no campo da Educação Física. As autoras anteriormente mencionadas descrevem que hoje é possível estudar o ser humano por meio dos domínios do desenvolvimento, conforme descrevem.

Os cientistas do desenvolvimento estudam os três principais domínios, ou aspectos, do eu: físico, cognitivo e psicossocial. O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do **desenvolvimento físico**. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o **desenvolvimento cognitivo**. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do **desenvolvimento psicossocial** (Papalia; Feldman, 2013, p. 32, grifo das autoras).

Esses domínios estão inter-relacionados, portanto, cada aspecto do desenvolvimento afeta o outro. Essa já é uma compreensão consolidada por várias teorias, inclusive pela própria teoria walloniana, e veremos a seguir nos diferentes campos epistemológicos. Nesse capítulo teórico, não pretendo aprofundar em cada uma dessas teorias (Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Teoria do Apego, Teoria do Desenvolvimento Psicossocial e Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano), pois isso não seria possível, considerando a complexidade conceitual de cada uma e considerando o tempo e a natureza deste estudo. No entanto, busco apresentar suas principais teses e elucidar como a afetividade está disposta no que concerne ao desenvolvimento humano.

Partindo do conceito de afetividade em Wallon (1968, 1971), que a define como um domínio funcional do desenvolvimento humano, abrangendo manifestações afetivas como emoções, sentimentos e paixão, as quais estão intrinsecamente ligadas às relações sociais. É com base nessa definição de afetividade que serão analisadas as teorias a seguir.

Diante disso, nas próximos subtópicos, apresentarei as principais teses das teorias mencionadas anteriormente. Começarei com as duas que têm foco na infância e, em seguida, abordarei as outras duas, que consideram todas as fases do desenvolvimento, da infância até o fim da vida. O recorte feito nesta etapa do texto tem como objetivo evidenciar se há ou não manifestações da afetividade como elemento importante para o desenvolvimento humano nessas quatro teorias distintas, a fim de justificar a relevância — ou não — da afetividade nos processos de desenvolvimento humano que envolvem a aprendizagem e construção da identidade ao longo da vida.

### **2.3.1 Afetividade na teoria do Desenvolvimento Cognitivo**

Esboçando uma breve contextualização da concepção da Epistemologia Genética, que fundamenta a teoria do desenvolvimento cognitivo e que descreve os estágios pelos quais a inteligência se desenvolve. Jean Piaget, um dos principais teóricos da Psicologia evolutiva, contribuiu com estudos a respeito do desenvolvimento infantil, com ênfase na formação da estrutura cognitiva (Papalia; Feldman, 2013).

Nesse contexto, almejo identificar o papel da afetividade na teoria piagetiana, destacando sua relevância para o desenvolvimento cognitivo e social. De acordo com as autoras Papalia e Feldman (2013), a teoria do desenvolvimento cognitivo tem como foco principal a construção da inteligência e do raciocínio lógico ao longo da infância, abordando conceitos

essenciais como os estágios<sup>4</sup> do desenvolvimento — sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal —, além de princípios fundamentais como esquemas, assimilação e acomodação.

Esses conceitos são complexos e exigem um aprofundamento na leitura de seus escritos e em estudos contemporâneos que seguem essa perspectiva, como de La Taille, Kohl de Oliveira e Dantas (2019). A teoria de Piaget se destaca pela forma como explica o desenvolvimento cognitivo, sua abordagem contribui para a compreensão de diversos processos mentais, como percepção, pensamento, linguagem e, sobretudo, inteligência (Papalia; Feldman, 2013).

Na obra *A Psicologia da Criança*, Piaget e Inhelder (2002) descrevem o processo evolutivo do desenvolvimento infantil, enfatizando a relação entre os diversos estágios do pensamento. Segundo eles, a dimensão afetiva não atua independentemente da cognição e está mais intimamente ligada ao processo de desenvolvimento da criança.

Os autores advogam que “o aspecto cognitivo das condutas consiste na sua estruturação e o aspecto afetivo na sua energética” (2002, p. 24). Sendo assim, eles se complementam e descrevem que a afetividade no estágio sensório-motor decorre de uma condição de não diferenciação entre o eu, os objetos físicos e as outras pessoas que os cercam. Ou seja, o bebê nessa fase não consegue construir um reconhecimento das emoções e sentimentos interindividuais entre pessoas e/ou objetos. Nesse contexto, os autores descrevem a respeito da complexidade de estudar a afetividade ao nível sensório-motor.

(...) o estudo da afetividade do bebê é muito mais difícil que o de suas funções cognitivas, pois o risco do adultomorfismo é nele muito maior. A maioria dos trabalhos conhecidos é de natureza psicanalítica e estes se contentaram durante muito tempo, com uma reconstituição dos estádios elementares a partir da psicopatologia adulta (Piaget; Inhelder, 2002, p. 25).

Portanto, nessa fase inicial, o bebê ainda não possui uma distinção do eu e do mundo exterior. Wallon (1968) descreve esse momento como uma espécie de simbiose em que não existe essa diferenciação do eu e do meio social, pois esse ainda se encontra em formação.

Então, Piaget e Inhelder (2002) vão colocar que, à medida em que a criança cresce, começa a descentração afetiva e cognitiva, começando a distinguir-se do outro e do mundo. Dessa maneira, quando uma criança desenvolve a capacidade de representar mentalmente o mundo e reconhecer o eu, separadamente, isso vai contribuir não somente para a aprendizagem

---

<sup>4</sup>Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo como ocorrendo em quatro estágios universais qualitativamente diferentes — ver Tabela 2.2 em Papalia e Feldman (2013, p. 62)

cognitiva, mas para o desenvolvimento emocional e social. Daí iniciam-se as relações afetivas, com base na experiência e nas representações simbólicas.

Como resultado, esse processo de representação, memória e simbolização ajuda a criança a desenvolver sentimentos mais duradouros, como compaixão ou antipatia pelos outros, bem como um senso de si mesmo, de seu próprio valor ou identidade. Ou seja, a capacidade de representar mentalmente as coisas é crucial para o desenvolvimento da inteligência e do emocional e para os relacionamentos sociais da criança (Piaget; Inhelder, 2002).

Piaget, traduzido e organizado por Saltini e Cavenaghi (2014), no livro *Relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento mental da criança*, argumenta que nunca há um estado afetivo sem elementos cognitivos, e vice-versa. Além disso, ele descreve como uma fonte energética, da qual depende o funcionamento da inteligência, mas não muda suas estruturas. Em síntese, a teoria do desenvolvimento cognitivo considera a afetividade um elemento fundamental para o desenvolvimento humano. Embora Piaget não tenha dado uma ênfase específica à afetividade em sua teoria, ele não a negligenciou nesse processo.

Dando continuidade à apresentação das teorias do desenvolvimento humano, com foco no desenvolvimento infantil, apresento, a seguir, a teoria do apego proposta por Bowlby (1990), que, assim como a teoria do desenvolvimento cognitivo, concentrou seus estudos na infância.

### 2.3.2 Afetividade na Teoria do Apego

A teoria do apego proposta por Bowlby (1990) trata essencialmente dos vínculos emocionais formados entre o bebê e seus cuidadores primários: mãe, pai ou figura substituta, conforme descrito pelas autoras:

O apego é um vínculo recíproco e duradouro entre o bebê e o cuidador, cada um contribuindo para a qualidade do relacionamento. De um ponto de vista evolucionista, o apego tem valor adaptativo para o bebê, assegurando que suas necessidades tanto psicossociais quanto físicas sejam satisfeitas. [...] Segundo a teoria, bebês e seus pais estão biologicamente predispostos a se apegarem entre si, e o apego promove a sobrevivência da criança (Papalia; Feldman, 2013, p. 220).

Apoiada nessa teoria, surgiram estudos realizados em laboratórios denominados situação estranha<sup>5</sup>, também estudos em ambientes naturais, assim como a aplicação de Questionário de Classificação de Apego e estudos neurológicos, todos para compreender os

---

<sup>5</sup>A Situação Estranha, uma técnica clássica de laboratório elaborada para avaliar padrões de apego entre bebês. Para mais detalhes, consultar Papalia e Feldman (2013, p. 220 -221).

tipos de padrões de apego. Foi com base nesses estudos que surgiram conceitos como apego<sup>6</sup> seguro, evitativo, resistente e apego desorganizado. Esses tipos de apegos são estabelecidos geralmente com as interações do bebê com a mãe. De acordo com Bowlby (1990), nessa relação o bebê elabora um “modelo de trabalho” do que se pode esperar dela, mas isso é, se a mãe continuar agindo da mesma forma, se o comportamento dela tiver mudanças constantes, o bebê poderá rever esse modelo, e a segurança, o tipo de apego poderá ser alterado.

De acordo com Papalia e Feldman (2013, p. 222) “o modelo de trabalho do bebê está relacionado ao conceito de confiança elementar de Erikson. O apego seguro reflete confiança; o apego inseguro, desconfiança.” As autoras descrevem que os bebês de apego seguro aprenderam a confiar não só em seus cuidadores, mas em sua própria capacidade para obter aquilo de que precisam.

Bowlby (1990) descreve a respeito dos processos, que são sentidos, seja eles o sentimento ou a emoção, e o papel comunicativo deles no processo de desenvolvimento do bebê. Embora ele não utilize o conceito de afetividade, seus conceitos centrais estão intrinsecamente relacionados a ele. Como o papel das emoções e sentimentos como mecanismo de comunicação.

Bowlby também introduz o conceito de modelos internos de funcionamento, que se referem às representações mentais que a criança constrói com base em suas interações iniciais. Os modelos internos de funcionamento são esquemas cognitivos duradouros que moldam nossas percepções, expectativas e comportamentos nas relações interpessoais. Eles começam a se formar nos primeiros anos de vida, com base nas experiências de apego, e influenciam a forma como os indivíduos entendem a si mesmos e os outros ao longo da vida (Bowlby, 1990).

Esses modelos internos se formam com base na consistência ou inconsistência das respostas dos cuidadores às necessidades da criança, e têm um impacto duradouro na forma como a criança lidará com as emoções, relações interpessoais e situações de confiança e rejeição ao longo do desenvolvimento (Bowlby, 1990).

---

<sup>6</sup>**Apego seguro** padrão em que o bebê chora ou protesta quando o cuidador principal se ausenta, procurando-o ativamente quando ele retorna. **Apego evitativo** padrão em que o bebê raramente chora quando separado do cuidador principal, evitando o contato quando ele retorna. **Apego ambivalente (resistente)** padrão em que o bebê torna-se ansioso antes da ausência do cuidador principal, fica extremamente perturbado com sua ausência e, ao mesmo tempo em que procura o cuidador quando este retorna, resiste ao contato. **Apego desorganizado-desorientado** padrão em que o bebê, após a ausência do principal cuidador, demonstra comportamentos contraditórios, repetitivos ou mal direcionados quando ele volta (Papalia; Feldman, 2013. p. 220-221).

Além disso, outro ponto fundamental dessa teoria é a resposta emocional à separação. Bowlby descreve que a ausência da figura de apego pode desencadear estados de angústia, protesto e, em casos mais prolongados, desespero e desapego. Ele explica que “quando uma criança é repetidamente separada de sua mãe sem explicação, sua resposta tende a ser intensa e pode resultar em dificuldades emocionais duradouras” (Bowlby, 1990, p. 67). Essas reações demonstram a importância do vínculo para o equilíbrio emocional da criança.

A partir do exposto, entende-se que a teoria do apego destaca como as interações iniciais influenciam a forma como o indivíduo percebe a si mesmo e os outros ao longo da vida. Sua perspectiva sobre os modelos internos de funcionamento aponta para a importância das primeiras experiências emocionais na construção das relações interpessoais.

Na sequência, apresento a teoria do desenvolvimento psicossocial, que, diferentemente das duas teorias já abordadas, amplia o olhar para além da infância, contemplando todas as etapas do desenvolvimento humano, desde os primeiros anos de vida até a velhice.

### **2.3.3 Afetividade na teoria do Desenvolvimento Psicossocial**

Para estudar a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, faz-se pertinente também conhecer a psicanálise freudiana. De acordo com Papalia e Feldman, Erikson modificou e ampliou a teoria de Freud.

Erik Erikson (1902-1994), psicanalista alemão que originalmente fez parte do círculo de Freud em Viena, modificou e ampliou a teoria freudiana, enfatizando a influência da sociedade no desenvolvimento da personalidade. Erikson foi também um pioneiro ao assumir a perspectiva do ciclo de vida. Enquanto Freud sustentava que as primeiras experiências na infância moldavam permanentemente a personalidade, Erikson afirmava que o desenvolvimento do ego se estende por toda a vida (Papalia; Feldman, 2013, p. 55).

A teoria psicossocial de Erik Erikson foi uma das que se dedicou a compreender e explicar como ocorre o desenvolvimento humano por todas as fases da vida, não se limitando somente à infância. Em sua teoria, defende que o ego se desenvolve ao longo da vida por meio de oito estágios, cada um marcado por uma crise psicossocial que influencia na formação do ego. Sendo assim, farei uma análise das principais características de cada estágio e buscarei reconhecer se as manifestações da afetividade estão presentes.

Confiança versus desconfiança: é a primeira fase, que ocorre no primeiro ano de vida e está ligada ao desenvolvimento da segurança emocional. Essa fase de desenvolvimento corresponde ao período de 18 meses após o nascimento do bebê. Durante esse período, o bebê

forma um vínculo fundamental com a mãe ou com a pessoa que assume o papel de cuidadora, sendo elas que atendem às suas necessidades básicas para a manutenção da vida. Suponha-se que nesse período, se o bebê recebe cuidados, atenção e carinho adequados, ele provavelmente desenvolve um senso básico de confiança, sentindo que aquele é um lugar seguro. Por outro lado, se as necessidades não são atendidas, pode levar a desconfiança e medo, podendo resultar em incertezas e dificuldades em relacionamentos futuros (Rabello; Passos, 2008).

Nessa perspectiva, o afeto torna-se essencial para o desenvolvimento de bem-estar e segurança no bebê. Nessa fase, se estabelece a base para a formação de relações de confiança que poderá influenciar ao longo da vida. De acordo com Leite e Silva (2019), cada estágio envolve um equilíbrio entre uma tendência positiva e uma negativa, portanto, nos primeiros dezoito meses, a criança enfrenta o dilema entre confiança básica e desconfiança. Logo, observa-se que o primeiro estágio nos sugere que é necessário desenvolver confiança no mundo e nas pessoas, e essa se faz pelas relações afetivas.

O segundo estágio, autonomia versus vergonha e dúvida, envolve a conquista da independência. Nas palavras de Papalia e Feldman:

Erikson identificou o período entre 18 meses e 3 anos como o segundo estágio no desenvolvimento da personalidade, **autonomia versus vergonha e dúvida**, marcado pela passagem do controle externo para o autocontrole. Tendo atravessado a primeira infância com um senso de confiança básica no mundo e uma autoconsciência florescente, a criança pequena começa a substituir o julgamento dos cuidadores pelo seu próprio. A “virtude” que emerge durante esse estágio é à vontade. (Papalia; Feldman, 2013, p. 228, grifo das autoras).

Nessa fase, a criança começa a desenvolver maior independência, aprendendo a andar, falar e realizar pequenas tarefas sozinha; nesse período, se os cuidadores demonstram apoio, paciência e encorajamento, a criança tem maior probabilidade de se sentir segura para experimentar e desenvolver sua autonomia, o que pode fortalecer sua autoestima e senso de controle sobre suas ações. Por outro lado, se os pais ou responsáveis (professores, cuidadores) reprimem excessivamente, criticam ou não oferecem suporte emocional, a criança pode desenvolver sentimentos de vergonha e dúvida, o que pode prejudicar sua autoconfiança e levar a dificuldades emocionais no futuro (Rabello; Passos, 2008).

Concernente ao exposto, nota-se que a afetividade desempenha um papel essencial na construção da confiança da criança em sua própria capacidade de explorar o mundo. Nesse estágio, observa-se que as relações afetivas existentes entre a criança e o adulto responsável são fundamentais para o equilíbrio entre independência e segurança emocional, pois essa relação

poderá proporcionar condições para a criança poder construir uma base sólida para desafios futuros no desenvolvimento do ego.

No terceiro estágio, iniciativa versus culpa, a criança aprende a planejar e agir de forma autônoma. Papalia e Feldman descrevem o que marca esse estágio na teoria de Erikson:

A necessidade de lidar com sentimentos conflitantes sobre si próprio está na essência do terceiro estágio do desenvolvimento psicossocial identificado por Erikson, **A iniciativa versus culpa**. O conflito surge do crescente desejo de planejar e executar atividades e as crescentes dores de consciência que a criança pode ter a respeito desses planos. Crianças em idade pré-escolar podem fazer – e querem fazer – cada vez mais. Ao mesmo tempo, elas estão aprendendo que algumas das coisas que querem fazer são aprovadas socialmente, enquanto outras não. Como as crianças conciliam seu desejo de fazer com seu desejo de aprovação? Esse conflito marca uma divisão entre duas partes da personalidade: a parte que permanece criança, cheia de exuberância e ansiosa por experimentar coisas novas e testar novos poderes, e a parte que está se tornando adulta, que constantemente examina a propriedade dos motivos e das ações. Crianças que aprendem a regular esses impulsos conflitantes desenvolvem a “virtude” do propósito, a coragem de imaginar e buscar metas sem serem indevidamente inibidas pela culpa ou pelo medo da punição (Papalia; Feldman, 2013, p. 288, grifo das autoras).

Nesse estágio, a criança começa a explorar o mundo de forma mais ativa, formulando ideias, assumindo pequenos desafios e tomando iniciativas em suas ações. Observa-se que, se os adultos responsáveis — pais, professores e demais cuidadores — proporcionarem um ambiente afetivo que seja encorajador e acolhedor, a criança provavelmente sentirá segurança para experimentar, expressar sua criatividade e desenvolver um senso saudável de iniciativa.

Portanto, nesse estágio, as manifestações da afetividade que envolvem as relações afetivas estão presentes no apoio emocional dos adultos, demonstrando ser importante, pois esse apoio permite que a criança compreenda seus limites sem medo de errar. Entretanto, se esses responsáveis criticam severamente, reprimem ou desencorajam a curiosidade e a autonomia da criança, ela pode desenvolver sentimento de culpa, tornando-se insegura e evitando tomar iniciativas no futuro.

Por conseguinte, entende-se que, no estágio três a relação afetiva e o apoio emocional são importantes para a criança aprender a agir com autonomia, confiança e senso de propósito e sem julgamentos, o acolhimento diante dos desafios se torna essencial para seu desenvolvimento emocional e social que logo se expandirá no estágio quatro.

O quarto estágio, produtividade versus inferioridade, ocorre na idade escolar entre seis a doze anos e está ligado à construção da autoestima. Papalia e Feldman apresentam as definições desse estágio.

De acordo com Erikson um importante determinante da autoestima é a visão que a criança tem de sua capacidade para o trabalho produtivo. Este quarto estágio do desenvolvimento psicossocial focaliza-se na **produtividade versus inferioridade**. A terceira infância é o tempo em que as crianças devem aprender habilidades valorizadas em sua sociedade (Papalia, Feldman, p. 356-357, grifo das autoras).

Nesse período, elas começam a interagir mais em ambientes diferentes e aumentam as relações sociais que vão além do núcleo familiar. Ao iniciar a escolarização, criam novas relações sociais, e é nesta fase que elas começam a aprender habilidades práticas e cognitivas mais complexas (Leite; Silva, 2019).

Assim como nos estágios anteriores, a relação com os pais, professores e cuidadores tem um impacto significativo. Nesse período especificamente, a criança percebe seu desempenho e suas capacidades e, nesse processo, se ela recebe elogios, apoio emocional — acolhimento, respeito, empatia, reconhecimento por seus esforços — ela desenvolverá um senso de produtividade e provavelmente se sentirá capaz de enfrentar desafios e de aprender novas habilidades. Esse suporte afetivo ajuda a construir uma boa autoestima.

Por outro lado, se a criança é constantemente criticada ou ignorada, pode começar a sentir-se inferior em relação aos outros, o que afeta sua confiança nas próprias habilidades. O desenvolvimento de um senso de inferioridade pode resultar em dificuldades emocionais, como a falta de motivação e o medo de fracassar em atividades futuras. Nesse contexto, é possível reconhecer as manifestações da afetividade, pois é por meio da relação afetiva entre professores e alunos, pais e filhos que podem ocorrer influências positivas ou negativas no processo de construção da autoestima da criança e no desenvolvimento de competências e habilidades sociais.

O quinto estágio, identidade versus confusão de identidade, marca a adolescência e o desenvolvimento da identidade pessoal, período entre doze e dezoito anos. Essa fase é caracterizada pela busca da identidade em não ser mais criança, mas também não ser um adulto. Papalia e Feldman descrevem esses conceitos.

A principal tarefa da adolescência, dizia Erikson, é confrontar a crise de identidade versus confusão de identidade, ou confusão de **identidade versus confusão de papel**, de modo a tornar-se um adulto singular com uma percepção coerente do self e com um papel valorizado na sociedade. [...] Os adolescentes que resolvem essa crise de identidade satisfatoriamente desenvolvem a virtude da fidelidade: lealdade constante, fé ou um sentimento de integração com uma pessoa amada ou com amigos e companheiros. Fidelidade também pode ser uma identificação com um conjunto de valores, uma ideologia, uma religião, um movimento político, uma busca criativa ou um grupo étnico. [...] Erikson via como o principal perigo desse estágio a confusão de identidade ou de papel que pode atrasar consideravelmente a

maturidade psicológica (Papalia; Feldman, 2013, p. 422-423, grifo das autoras).

De acordo com essa perspectiva, o adolescente busca entender quem ele é, quais são seus valores e como se posicionar em relação ao mundo ao seu redor. Aqui tornam-se perceptíveis as manifestações da afetividade, por meio da relação afetiva, quando o jovem interage com familiares e com novas amizades. Essas interações sociais possibilitam que o adolescente possa explorar diferentes papéis e opções de vida.

Suponha-se que, quando os adultos responsáveis oferecem uma relação afetiva baseada na compreensão, escuta e permitem espaço para a exploração, o jovem tem maior probabilidade de sentir-se mais seguro para experimentar diferentes aspectos de sua identidade, como a escolha de carreira, liberdade para falar de orientação sexual e valores pessoais, sem medo de rejeição. Esse apoio cria um ambiente onde o jovem pode integrar suas experiências de forma saudável e desenvolver sua identidade.

Em contrapartida, se não existir uma relação afetiva, e o adolescente for rejeitado, não compreendido ou pressionado a seguir expectativas rígidas de outros, ele pode experimentar uma confusão de papéis, o que pode resultar em insegurança e dificuldades em definir sua própria identidade. Conforme Rabello e Passos (2008), descrevem que a falta de apoio afetivo pode levar a uma sensação de perda de direção e ao desenvolvimento de uma identidade fragmentada. Dessa forma, sugerem novamente as manifestações da afetividade por meio do apoio emocional oferecido seja por familiares e/ou amigos.

Nos sexto, sétimo e oitavo estágios do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson, a afetividade, mesmo que não sendo mencionada pelo teórico, segue influenciando o processo de formação da personalidade, a exemplo do sexto estágio, intimidade versus isolamento, onde as relações afetivas são fundamentais para a construção de vínculos profundos e duradouros, permitindo que o indivíduo desenvolva a capacidade de compartilhar sentimentos e construir intimidade.

Assim como o sétimo estágio, geratividade versus estagnação, a relação afetiva se manifesta na capacidade de cuidar e orientar as próximas gerações, seja por meio da paternidade, mentoria ou contribuição social, gerando um sentimento de propósito e continuidade. Por fim, o oitavo estágio, integridade versus desesperança, é caracterizado pela fase em que o indivíduo reflete sobre a vida com aceitação e gratidão, favorecendo a sensação de realização e paz interior (Papalia; Feldman, 2013).

Até aqui, sugere-se que a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson não aborda diretamente o conceito de afetividade. Mas suas manifestações estão evidentes em cada um dos

estágios propostos pelo teórico, é possível reconhecer que a afetividade está subjetivamente ligada às relações interpessoais, as quais aparentemente contribuem para a resolução das crises psicossociais. Por sua vez, são superadas a partir das relações afetivas estabelecidas em cada estágio do desenvolvimento.

Enquanto a teoria de Erikson enfatiza a construção da identidade ao longo do desenvolvimento psicossocial, a teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1917–2005) amplia essa perspectiva ao considerar o impacto dos diferentes contextos ambientais sobre o desenvolvimento humano, conforme apresento a seguir.

### 2.3.4 Afetividade na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano, assim como outras abordagens teóricas que são complexas, exige um aprofundamento teórico adequado. Discuti-la sem uma leitura cuidadosa pode levar a interpretações equivocadas ou parciais. Por isso, tomei cuidado em analisar as produções de autores que têm dedicado suas reflexões sobre essa temática. Sendo assim, nos próximos parágrafos, apresentarei as principais características dessa teoria, alguns de seus conceitos centrais e buscarei evidenciar o papel da afetividade. Utilizando estudos como o de Barreto (2016), Vasconcelos (2004) e Papalia; Feldman (2013), para identificar o papel da afetividade na teoria bioecológica.

Nessa perspectiva epistemológica, o indivíduo é influenciado por uma complexa interação entre múltiplos sistemas, do ambiente imediato, como a família e a escola, até influências mais amplas, como políticas educacionais e culturais. Nas palavras de Papalia e Feldman.

**A teoria bioecológica** [...] identifica cinco níveis de influência ambiental, variando do mais íntimo para o mais amplo: microsistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema. Para entender a complexidade das influências sobre o desenvolvimento, devemos ver a pessoa dentro do contexto desses múltiplos ambientes (Papalia; Feldman, 2013, p.67, grifo das autoras).

O microsistema refere-se ao ambiente imediato no qual o sujeito está inserido e com o qual interage diretamente, nele, ocorrem as relações mais próximas, como as estabelecidas com a família, a escola e os amigos. Papalia e Feldman (2013, p. 68) descrevem que o “microsistema é o ambiente do dia a dia, no lar, na escola, no trabalho ou na vizinhança, incluindo relacionamentos face a face com o cônjuge, filhos, pais, amigos, colegas de classe, professores, empregadores ou colegas de trabalho.”

Barreto (2016) destaca que é nesse contexto que operam os processos proximais, que são interações contínuas e regulares nos ambientes imediatos e são essenciais para o desenvolvimento humano, ressaltando que essas interações precisam ser frequentes e duradouras, moldando as habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Vasconcelos (2004) argumenta que nessa teoria, enquanto os indivíduos influenciam o ambiente em que vivem, esse ambiente também exerce uma influência crucial sobre eles e essa dialética constitui o ser social, moral, intelectual e emocional.

Da mesma forma que nas demais teorias anteriormente mencionadas, não foi encontrada na teoria bioecológica a palavra afetividade, ela não trata diretamente desse conceito. Contudo, evidencia-se sua relevância no processo de interações, especialmente ao abordar a qualidade das relações interpessoais no microsistema. O suporte emocional, o vínculo e a segurança afetiva nos ambientes imediatos influenciam diretamente o desenvolvimento, e essa relação se expande para os demais sistemas.

Conforme exposto no microsistema, o desenvolvimento humano também é influenciado por contextos mais amplos, como as influências do mesossistema, que se refere às conexões entre diferentes microsistemas nos quais o indivíduo participa ativamente, como a relação entre a família e a escola ou entre o ambiente doméstico e o local de trabalho. Nas palavras das autoras:

O mesossistema é o entrelaçamento de vários microsistemas. Poderá incluir vínculos entre o lar e a escola (como as reuniões de pais e mestres) ou entre a família e o grupo de colegas (como as relações que se desenvolvem entre famílias de crianças que brincam juntas numa vizinhança). Por exemplo, um mau dia de um dos pais no trabalho poderá afetar as interações com o filho de um modo negativo no final do dia. Apesar de nunca ter ido ao local de trabalho, mesmo assim a criança é afetada (Papalia; Feldman, 2013, p. 68).

Desse modo, o mesossistema compreende ambientes nos quais a pessoa não está diretamente inserida, mas cujos eventos impactam indiretamente seu desenvolvimento. Nessa perspectiva, essa distinção demonstra a complexidade das interações ecológicas, reforçando a importância de considerar não somente os ambientes imediatos, mas também aqueles que exercem influência indireta ao longo da vida. Como observamos nas definições dos demais sistemas:

O exossistema consiste em vínculos entre um microsistema e sistemas de instituições externas que afetam a pessoa indiretamente. Como o sistema de trânsito de uma comunidade afeta as oportunidades de trabalho? A programação na televisão que encoraja o comportamento pró-social torna as crianças mais prestativas? O macrosistema consiste em padrões culturais abrangentes, como as crenças e ideologias dominantes, e sistemas econômicos

e políticos. Como um indivíduo é afetado por viver numa sociedade capitalista ou socialista? Finalmente, o cronossistema adiciona a dimensão do tempo: a mudança ou constância na pessoa e no ambiente. Isso pode incluir mudanças na estrutura da família, no lugar de residência ou no emprego, e também mudanças culturais abrangentes, como guerras e ciclos econômicos (períodos de recessão ou de relativa prosperidade) (Papalia; Feldman, 2013, p. 68).

Alicerçada a esses sistemas, a teoria bioecológica se sustenta por meio da dinamicidade entre eles. Por exemplo, a classificação de espaços, instituições, essas relações não são fixas, podendo transformar-se de acordo com fatores internos e externos ao indivíduo. O estudo de Barreto, *et al.* (2009) ilustra essa flexibilidade ao mostrar como um abrigo, inicialmente um exossistema para uma criança vítima de violência, torna-se seu microsistema ao se tornar seu ambiente de convivência direta, enquanto a família assume a posição de mesossistema. Portanto, essas mudanças, conhecidas como transições ecológicas, são essenciais para compreender como os contextos se reconfiguram ao longo da vida.

O que se nota nessa teoria é que a interconexão entre os sistemas ecológicos destaca a complexidade das influências que moldam o desenvolvimento humano. O mesossistema sugere como as interações entre diferentes ambientes, como família e escola, impactam diretamente o indivíduo, enquanto o exossistema demonstra que fatores externos, mesmo distantes, podem exercer influência indireta.

Para entender essa dinâmica de forma mais abrangente, Barreto (2016) descreve que é necessário examinar o macrosistema, que abrange elementos culturais, ideológicos e estruturais que influenciam todos os outros sistemas e moldam o desenvolvimento humano ao longo da vida, por envolver valores, crenças, estilos de vida e oportunidades compartilhados dentro de um grupo social.

A partir do exposto, nota-se que a afetividade não está mencionada diretamente, mas é possível reconhecer suas manifestações nas interações, por meio da qualidade dos vínculos afetivos dentro e entre os sistemas, e como essas relações podem tanto fortalecer quanto fragilizar os processos de desenvolvimento, adaptação e aprendizado. A partir dessa exposição da teoria bioecológica.

Com base no exposto dessas quatro teorias, é possível considerar que, independentemente da abordagem teórica, a afetividade se configura como um elemento essencial para o desenvolvimento cognitivo, motor e social. Pois nota-se que, por meio da interação com o ambiente e com as figuras de apego, assim como o suporte emocional em diferentes contextos, a relação afetiva, permeada pelas manifestações da afetividade, aparece

como um fator fundamental para o fortalecimento da identidade, da aprendizagem e da formação de habilidades sociais.

Dessa forma, acredita-se que as dimensões da afetividade estão intrinsecamente relacionadas ao processo de desenvolvimento humano, em algumas teorias mais evidentes e em outras de modo mais abstruso. A questão é que essa evidência explícita e implícita reforça a necessidade de discussões sobre o tema nos cursos de graduação, notadamente os de licenciatura, visto que o seu trabalho envolve diretamente as relações com seres humanos em diferentes fases de desenvolvimento.

Frente ao exposto, compreender a afetividade em suas múltiplas dimensões poderá contribuir para a formação de professores no quesito de proporcionar conhecimento a respeito da afetividade. Que, apesar de ser considerada importante nas teorias até aqui analisadas, sua abordagem não tem sido problematizada de modo que faça sentido para a atuação docente, ficando seu entendimento e importância no campo abstrato.

Além de Wallon, para falar especificamente do contexto educacional e da importância das relações afetivas nesse ambiente, no próximo tópico, apresento as contribuições de Paulo Freire (1987, 1996, 1997) e Carl Rogers (1972, 1997), cujas perspectivas sobre a educação e a afetividade têm influenciado práticas pedagógicas que priorizam a humanização e a valorização das emoções no processo de ensino e aprendizagem.

## 2.4 AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO

Farei uma breve explanação acerca da escolha de Paulo Freire e Carl Rogers para fundamentar as reflexões teóricas sobre educação e afetividade, visto que ambos possuem perspectivas teóricas distintas, porém com aspectos em comum. Nesse sentido, e embasada nessas interlocuções, apresento a sustentação teórica do objeto desta pesquisa.

Observa-se nas obras de Freire (1987, 1996, 1997) entre as inúmeras e potentes reflexões, a ideia de que, por meio da educação, deve-se libertar o oprimido de uma consciência alienada, imposta por um sistema social dominado por uma classe opressora. É nessa perspectiva que Freire aborda conceitos como liberdade, autoridade democrática, consciência crítica, autonomia, amorosidade e horizontalidade na relação de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, Rogers (1972, 1997), embora também reconheça uma certa dimensão alienadora nas práticas educacionais em seu país — Estados Unidos —, não dá ênfase em seus escritos em uma sociedade injusta em relação à distribuição de bens e possibilidades sociais.

Ainda que ele reconheça isso, sua crítica está voltada para um modelo de educação que desconsidera a experiência do aluno.

Mesmo partindo de objetivos diferentes, Freire e Rogers compartilham pontos em comum, especialmente no que diz respeito à relação entre professor e aluno e à valorização das manifestações da afetividade no processo de ensinar e aprender. Ambos compartilham uma abordagem humanista em seus métodos. Para Branco, Monteiro e Felix (2016), as perspectivas desses dois autores se complementam ao vislumbrarem um ensino que valoriza o diálogo, o respeito pela individualidade e a transformação pessoal e social.

Para Freire (1987, 1996, 1997), humanismo está profundamente entrelaçado com a ideia de libertação e com o despertar da consciência dos oprimidos. A educação, sob essa ótica, deve ir além da simples transmissão de conteúdos, ela precisa ser um instrumento de transformação social. Freire defende que, ao compreenderem as condições que os limitam, os indivíduos tornam-se capazes de atuar de forma crítica na construção de suas próprias histórias enquanto sujeitos ativos nesse processo.

Nessa perspectiva, a educação humanista rompe com o modelo tradicional e bancário de ensino, modelo esse, em que o professor deposita conhecimento no aluno como se este fosse um recipiente vazio. Em vez disso, Freire propõe uma prática pedagógica centrada no diálogo e na escuta mútua. O educador, nesse processo, não é visto como alguém que sabe tudo, mas como um parceiro na construção coletiva do saber. É por meio da troca constante entre educador e educando, em contato direto com a realidade social em que estão inseridos, que o conhecimento ganha sentido e propósito. Para Freire, aprender não é aceitar passivamente verdades prontas, mas participar ativamente da criação de um mundo mais justo e consciente.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação (Freire, 1996, p. 54).

Logo, a aprendizagem deve ocorrer com o outro, mediada pela realidade social e cultural que ambos compartilham. O autor Freire (1996) enfatiza que o mundo não é um ambiente neutro, mas um espaço que desafia e provoca reflexões e ações. É justamente dessas trocas entre educador e educando que nascem temas que fazem sentido. Esses temas refletem as vivências,

inquietações, sonhos e desafios dos alunos, e por isso, tornam-se ponto de partida para uma aprendizagem mais significativa. Isso aponta para a importância de uma educação que esteja conectada com a realidade dos estudantes, valorizando suas trajetórias e percepções, em vez de se limitar à transmissão de conteúdos genéricos, muitas vezes distantes do cotidiano que vivenciam.

Conforme as palavras de Freire (1996) expostas acima, ele alerta para um dos equívocos do humanismo ingênuo, que tenta definir um modelo ideal de homem, ignorando a situação concreta das pessoas, ou seja, desconsiderando as condições reais em que as pessoas vivem. Para ele, esse tipo de visão ignora que a verdadeira humanização só acontece quando se reconhece e se enfrenta a realidade concreta dos sujeitos, levando-os à consciência de sua própria humanidade.

Nessa perspectiva, a educação deixa de ser apenas um ato técnico ou neutro e passa a ser entendida como uma prática ética, política e existencial. Ensinar e aprender se tornam, então, partes de um mesmo processo de diálogo e reflexão crítica sobre o mundo, com o compromisso de transformá-lo (Freire, 1996). À luz dessa compreensão, ele destaca a importância do papel do professor na criação de condições que permitam aos alunos questionar a realidade e buscar formas de transformação.

Nessa esteira de reflexões, Carl Rogers (1972), ao discutir o humanismo na educação, propõe um caminho de ensino que coloca o estudante como figura central no processo de aprendizagem. Inspirado pela Psicologia Humanista, ele valoriza a autonomia do aprendiz e sua vivência subjetiva. Em sua perspectiva, ensinar é, antes de tudo, reconhecer e respeitar a individualidade de cada aluno, criando um ambiente emocionalmente seguro e propício ao aprendizado que tenha significado real. Para Rogers, a aprendizagem só acontece verdadeiramente quando o aluno se envolve afetivamente com o conteúdo, percebe utilidade pessoal no que aprende e estabelece uma relação sincera e empática com o professor.

Na perspectiva de Rogers, a educação tem como papel fundamental despertar nos alunos a consciência de suas próprias capacidades e incentivá-los a crescer integralmente, como seres humanos. O humanismo, em sua concepção, está ligado ao reconhecimento das emoções e vivências dos estudantes, valorizando cada trajetória individual. Para que isso aconteça, é essencial criar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da autenticidade, da consciência de si e do senso de responsabilidade pessoal (Rogers, 1972).

Em um estudo realizado por Branco, Monteiro e Felix (2016), eles evidenciam as distinções e os pontos em comum entre Freire e Rogers. Nas palavras dos autores:

Consideramos que a finalidade de Freire é despertar uma consciência política de leitura e atuação no mundo contra mecanismos sociais alienadores; a intenção de Rogers é ampliar uma experiência consciente em que o aluno é capaz de se voltar para o seu processo de aprendizagem, estabelecendo um processo autônomo de significação de mundo e posicionamento nele. O desígnio do oprimido conscientizado, em Freire, implica em dar-se conta das situações opressoras, decodificando-as. Após isso há o movimento para uma transformação dessa realidade, através de uma libertação coletiva, direcionada para mudanças macrossociais. O lugar do aluno no processo rogeriano de aprendizagem consiste, em suma, em dar-se conta do seu potencial criativo e autônomo. O que decorre disso depende da experiência do aluno. Com efeito, no método rogeriano, a autonomia da aprendizagem e sua consequente libertação não pressupõem uma relação dialética entre indivíduo e sociedade, oprimido e opressor, tal como ocorre no pensamento freiriano (Branco; Moteiro; Felix, 2016. p. 123-124).

Portanto, reconheço que os dois possuem finalidades diferentes, mas durante o processo ambos consideram a horizontalidade na relação entre professor e aluno para o ensino-aprendizagem pautada na escuta, no respeito, no reconhecimento dos sentimentos e das emoções. Sendo assim, a escolha de Freire e Rogers como bases teóricas se justifica pelo fato de que, apesar das diferenças, compartilham uma visão humanista da educação. Para eles, o professor não pode ser um mero transmissor de conhecimento, mas um mediador/facilitador que possibilita ao aluno a construção de novos saberes.

Rogers concentra-se no desenvolvimento pessoal e emocional do indivíduo, promovendo um ambiente que favoreça o crescimento e a autoconsciência. Enquanto Freire vai além, ele tem uma ênfase política e social, buscando a libertação dos oprimidos e a transformação das estruturas sociais, considera e valoriza a todo momento a importância da relação afetiva entre professor e aluno.

Seguindo essa breve apresentação a respeito de Freire e Rogers, a seguir são exploradas mais especificamente as reflexões de Carl Rogers, que propõe um modelo de ensino que valoriza o protagonismo do estudante, no qual a criação de um ambiente seguro e empático é fundamental para o processo de aprendizagem. Posteriormente, essa reflexão será retomada à luz das contribuições de Paulo Freire, aprofundando sua visão sobre a horizontalidade na relação de ensino e aprendizagem e como as manifestações da afetividade estão envolvidas nesse processo.

#### **2.4.1 As contribuições de Carl Rogers a luz da afetividade**

Carl Rogers, além de sua atuação como psicólogo, também dedicou parte de sua carreira à docência, lecionando em instituições como a Universidade de Ohio e a Universidade de

Chicago. Esses espaços acadêmicos serviram como campo fértil para que ele colocasse em prática suas ideias sobre educação e aprendizagem. Naquele período, Rogers já questionava os modelos tradicionais de ensino, baseados no autoritarismo e na transmissão passiva de conteúdo, propondo, uma abordagem centrada no estudante, mais dinâmica, aberta ao diálogo e à participação ativa. É justamente essa atenção à qualidade da relação entre professor e aluno que me leva a fundamentar reflexões a partir de sua perspectiva.

Em sua obra *Liberdade para Aprender*, Rogers (1972) defende que a aprendizagem só ganha sentido verdadeiro quando ocorre em um ambiente que valoriza a autonomia, o respeito mútuo e a aceitação do estudante como ele é. Para ele, aprender não deve ser um ato passivo, condicionado por um modelo em que o professor é o único detentor do saber. Ao contrário, Rogers acredita em uma educação em constante construção, onde o conhecimento se transforma a partir das experiências e interações entre os sujeitos. Nessa visão, o educador assume o papel de facilitador do processo, ajudando a criar um espaço de convivência e troca — uma comunidade de aprendizes, da qual ele também faz parte.

Rogers argumenta que um ambiente assim poderá proporcionar a liberdade e a curiosidade, permitirá que os estudantes assumam o encargo de seguir em novas direções ditadas por seus próprios interesses, poderá desencadear o senso de pesquisa e reconhecer que tudo se acha em processo de mudança. Em suas experiências, ele relata que, quando isso ocorre:

[...] eis uma experiência que nunca me posso esquecer. Nem sempre é isso realizável nos grupos com que tenho tido contato, mas quando o é, parcial ou amplamente, torna-se, então, experiência de grupo dessas de fato inesquecíveis. De tal contexto emergem verdadeiros estudantes, aprendizes reais, cientistas, eruditos e profissionais com capacidade criadora. Aquela espécie de pessoas que podem viver num delicado, mas sempre mutável equilíbrio entre que hoje se conhece e os fluentes, móveis, alteráveis problemas e fatos do futuro (Rogers, 1972, p. 105).

Nesse contexto, Rogers sustenta a facilitação da aprendizagem como a forma de colocar o homem entregue ao estudo, o modo como podemos aprender a viver como pessoas em processo de transformação. Para o autor uma facilitação da aprendizagem significativa, além dos recursos de ensino e do conhecimento científico da área, é fundamental a qualidade da relação interpessoal, pois o comportamento que o educador demonstra no relacionamento pessoal com o aluno, vai facilitar ou dificultar o interesse pela aprendizagem (Rogers, 1972).

Construir um relacionamento genuíno no ambiente educacional significa estar disposto a conhecer o outro, escutá-lo com atenção, acolher suas emoções, respeitar seus limites e também ajudá-lo a compreender os limites que tornam a convivência possível. A aprendizagem

não se limita apenas ao conhecimento, planejamento de currículo e matérias pedagógicas, conforme Rogers apresenta:

[...] a aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo no uso de subsídios audio-visuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a facilitação da aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre facilitador e o aprendiz (Rogers, 1972, p. 105-106).

Certas atitudes do educador — como saber escutar com atenção, demonstrar empatia, acolher as diferenças e tratar cada estudante com respeito — são essenciais para construir um ambiente em que o aprendizado possa realmente acontecer. Mais do que seguir um planejamento de conteúdo ou se apoiar unicamente em seu conhecimento, também se faz necessário o cultivo das relações afetivas com os alunos. Nesse tipo de vínculo afetivo, o estudante não somente reconhece a autoridade intelectual do professor, mas também pode se sentir parte do processo, o que pode despertar seu interesse, sua confiança e seu desejo de aprender.

Rogers (1972) descreve quais são as qualidades, ou seja, as atitudes, que podem facilitar a aprendizagem, sendo: autenticidade do facilitador de aprendizagem; apreço, aceitação, confiança; compreensão empática. Desse modo, busca-se na exploração dessas atitudes propostas por Rogers reconhecer as manifestações da afetividade. Para o autor supracitado, a autenticidade é considerada uma das qualidades essenciais do professor que deseja facilitar a aprendizagem. A relação entre educador e educando deve ser genuína, baseada na transparência que corresponda à situação emocional do educador. Isso significa que não é adequado adotar uma postura artificial e distante. Mas sim, expressar seus sentimentos e pensamentos de maneira honesta no ambiente educacional, conforme se observa adiante.

Quando o facilitador é uma pessoa real, se apresenta tal como é, entra em relação com o aprendiz, sem ostentar certa aparência ou fachada, tem muito mais probabilidade de ser eficiente. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão a seu alcance, estão disponíveis ao seu conhecimento, que ele é capaz de vivê-los, de fazer deles algo de si, e, eventualmente, de comunicá-los. Significa que se encaminha para um encontro pessoal direto, com o aprendiz, encontrando-se com ele na base de pessoa-a-pessoa. Significa que ele está sendo ele próprio, que não se está negando (Rogers, 1972. p. 106).

Nesse contexto, a probabilidade de o professor criar um espaço seguro e de confiança é maior. Onde os alunos podem se sentir à vontade para explorar seus próprios ideais, desenvolvendo autonomia de maneira significativa no processo de aprendizagem. Nessa

perspectiva, quando o educador é autêntico, ele permite que o aluno também seja, favorecendo uma relação mais humana e empática.

Rogers (1972) ressalta a importância de o professor se apresentar como uma pessoa real em sua relação com os alunos, demonstrando sentimentos genuínos sem a necessidade de mascará-los ou impô-los. Ele enfatiza que essa abordagem permite que ele expresse entusiasmo, interesse ou até mesmo frustração naturalmente, sem que tais emoções sejam usadas como julgamento sobre a qualidade do estudante ou de seu desempenho.

Quando o professor se permite agir com autenticidade, ele ultrapassa o papel tradicional de simples repassador de conteúdo. Em vez de se manter distante e preso a uma postura impessoal, torna-se uma presença viva e acessível no cotidiano da sala de aula. Essa postura favorece vínculos mais verdadeiros com os estudantes e transforma o ambiente de aprendizagem em um espaço mais leve, humano e aberto à troca. Nessa dinâmica, ensinar deixa de ser somente uma tarefa técnica ou burocrática e é uma jornada compartilhada, na qual tanto o educador quanto os alunos estão em constante movimento, aprendendo e se transformando juntos (Rogers, 1972).

A relação entre professor e aluno ganha outro significado quando é atravessada pela escuta, pela presença e pelo cuidado. Não se trata somente de ensinar conteúdos, mas de estabelecer um vínculo onde a troca é real e carrega afetos. Esse olhar encontra relação direta com as ideias de Henri Wallon (1968), que reconhece as emoções como parte essencial do desenvolvimento humano. Para ele, o aprendizado não acontece isolado da vida emocional, ao contrário, sentimentos, estados de ânimo e relações interpessoais influenciam diretamente a forma como o estudante se envolve com aquilo que aprende. Assim, ensinar e aprender deixam de ser somente ações técnicas e se tornam experiências essencialmente humanas.

Ao refletir sobre os conceitos de autenticidade em Rogers (1972) e de afetividade em Wallon (1968), nota-se um ponto de encontro importante: ambos destacam a sensibilidade como elemento central na prática docente. Para Rogers, o educador deve atuar como alguém que acolhe, que escuta e que cria um espaço seguro, onde o estudante se sinta à vontade para aprender e se expressar. Já Wallon, ao colocar as emoções no centro do desenvolvimento humano, reforça que o professor não pode ignorar os sentimentos presentes no cotidiano da sala de aula. Em ambos os olhares, o vínculo entre professor e aluno tem força para impulsionar o aprendizado, tornando-o mais significativo.

De maneira semelhante, Rogers (1972) destaca que atitudes como apreço, aceitação e confiança, quando genuinamente demonstradas pelo educador, tornam-se fundamentais para a

aprendizagem acontecer. Para ele, acolher o aluno — não apenas suas ideias, mas também seus sentimentos e seu modo de ser — revela um interesse sincero, não no sentido de posse ou controle, mas como reconhecimento do outro em sua totalidade. Trata-se de aceitar o estudante como alguém real, com limites e potencialidades, digno de respeito e escuta.

Outro ponto essencial em sua abordagem é a empatia, entendida não como simples compreensão racional do que o outro sente, mas como a capacidade de se aproximar da experiência do aluno com sensibilidade, sem julgamentos.

Essa forma de se relacionar cria um ambiente propício ao aprendizado, ao fortalecer os vínculos humanos e valoriza a dimensão emocional da educação. Nas palavras do autor, “quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como o aluno vê o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a probabilidade de aprendizagem significativa” (Rogers, 1972, p. 112).

Rogers enfatiza que essa atitude empática fortalece a confiança entre professor e aluno, tornando o processo de ensino mais humano e transformador. Além disso, ele destaca que essa compreensão não deve ser somente superficial, mas genuína, demonstrando real interesse pelo outro. Essa atitude de estar na situação do outro, de constatar pelos olhos do aluno, quase não se encontra em uma sala de aula, argumenta-se que se pode dar atenção e reconhecer centenas de interações em uma sala de aula usual, sem deparar com uma compreensão empática, evidentemente comunicada, sensivelmente exata. Mas o autor afirma que, quando essa ocorre, verifica-se um grande efeito de libertação (Rogers, 1972).

Esse olhar para a educação como um processo vivo e humanizado reforça a necessidade de considerar o estudante em sua totalidade, valorizando suas emoções, experiências e individualidades. Essa ideia tem muito a ver com o que Paulo Freire defende sobre a educação. Para ele, aprender não é algo que acontece de maneira rígida ou imposta. Pelo contrário, é algo que se constrói entre o professor e o aluno, de forma aberta e verdadeira.

Ambos trocam experiências, o professor carrega sua bagagem intelectual, e o conhecimento vai surgindo nesse processo de troca, onde é possível refletir e questionar. Assim, Freire (1987, 1996, 1997) não vê a educação como uma simples transmissão de conteúdos, mas sim como uma forma de libertar o aluno, de torná-lo mais consciente de si e do seu papel no mundo. Assim como Rogers propõe um ambiente acolhedor, Freire coloca a realidade e as vivências dos alunos no centro da educação, permitindo que eles cresçam de forma autônoma e livre.

Dito isso, na próxima subseção, será explorado como as ideias de Freire se conectam com tudo o que já foi discutido, contribuindo para ampliar a compreensão sobre como as manifestações da afetividade são importantes no ensino-aprendizagem.

#### **2.4.2 As contribuições de Paulo Freire e as manifestações da afetividade**

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Paulo Freire

Em minha perspectiva, Paulo Freire (1996, 1997) tem uma habilidade única em sua escrita, capaz de tocar seus leitores. Ao ler suas obras, observa-se a sua defesa firme, sensível e coerente da educação como um caminho para a liberdade. Para ele, ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos, é um ato de promover condições para a autonomia, consciência crítica e transformação social.

Mesmo tratando de questões densas e atravessadas pelas contradições do sistema capitalista neoliberal, ele consegue despertar uma sensibilidade nos leitores. Essa sensibilidade é dupla, por um lado, a indignação diante das injustiças sociais; de outro, a esperança e a coragem de resgatar a própria humanidade e lutar por um mundo mais digno e solidário. O autor advoga sobre a importância de o professor se posicionar politicamente, a necessidade inquestionável de uma formação permanente, e a condição de reconhecer que a educação deve valorizar a dimensão humana, não sendo somente um processo técnico e racional, mas uma experiência que envolva o sujeito em sua totalidade.

Com isso, emerge a necessidade de aprofundar a discussão sobre a afetividade e a relação entre educador e educando, elementos cuja contribuição para uma educação libertadora se observou em Freire (1996, 1997). Em seus escritos, aborda o conceito de afetividade, permitindo compreender que ela é um componente indissociável da prática docente. Para ele, a afetividade não diminui a seriedade do professor, mas a complementa de maneira ética e transformadora, sendo essencial para o processo de humanização e emancipação no contexto educativo.

Freire (1996) rejeita a ideia de que os educadores precisem ser frios, distantes e severos para serem considerados bons professores e atender às exigências curriculares impostas. Pelo contrário, é preciso “não ter medo do carinho, não se fechar à carência afetiva dos seres

interditados de estar sendo. Só os mal-amados e mal-amadas entendem a atividade docente como um que-fazer de insensíveis, de tal maneira cheios de racionalismo que se esvaziam de vida e de sentimentos” (Freire, 1997, p. 47). Ele argumenta que a afetividade não está excluída da cognoscibilidade; ou seja, aprender e ensinar são processos que envolvem tanto a razão quanto a emoção. Mas faz um alerta, que a afetividade não pode ser confundida com complacência, de modo que não deve comprometer a imparcialidade e o compromisso ético do educador.

Além disso, Freire destaca que a prática educativa deve unir alegria, afetividade, clareza política e formação científica rigorosa. Ele argumenta que uma educação puramente técnica, sem emoção ou criticidade, pode resultar na acomodação ao mundo em vez de sua transformação. Assim, a afetividade, junto com a curiosidade e a criatividade, deve ser estimulada no processo de ensino-aprendizagem, mas sempre aliada a um pensamento crítico, conforme descreve:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (Freire, 1996, p. 90).

Do mesmo modo, Freire (1997) defende que a atuação do docente deve estar integralmente envolvida, com suas emoções, paixões e sentimentos, alicerçada em uma formação científica que lhe proporcione clareza política e pensamento crítico. Ele também destaca a importância dessa mesma perspectiva no campo da pesquisa, argumentando ser necessário evitar certos medos impostos pelo cientificismo, como o receio de nossas emoções, desejos e sentimentos, por temer que comprometam a cientificidade. Freire sustenta que o conhecimento é construído com o corpo inteiro, ou seja, com uma mente crítica, mas também com sentimentos, emoções e intuições. No entanto, enfatiza que esse processo deve ser conduzido com rigor e seriedade, sem que esses elementos sejam desprezados.

Quando Rogers (1972) destaca a importância de o professor ser autêntico e demonstrar seu 'eu real' para estabelecer uma relação genuína com seus alunos, Freire (1997) dialoga com essa visão ao afirmar que os educadores devem mostrar sua humanidade aos educandos. Ele defende que é necessário ter a liberdade de expressar sentimentos, reconhecer o direito ao medo e nunca negar a figura do educador. Para Freire, os educadores não são seres invulneráveis, mas sim seres humanos, com sentimentos e emoções, assim como seus alunos (Freire, 1997).

Embora pareça óbvio afirmar isso, ao considerar o modelo de ensino tradicional, que

historicamente fortaleceu uma relação autoritária entre professores e alunos, essas discussões ainda se tornam necessárias, mesmo que pareçam evidentes.

Freire (1997) destaca que um dos saberes indispensáveis à prática educativa crítica é a maneira como os educadores lidam com a relação entre autoridade e liberdade. Para ele, tanto o autoritarismo quanto a licenciosidade rompem o equilíbrio necessário entre esses dois elementos. Nenhum dos extremos tem o poder de promover um ambiente de aprendizagem baseado no respeito genuíno e no interesse pelo conhecimento, conciliando liberdade e responsabilidade.

Enquanto o autoritarismo impõe regras rígidas e sufoca a liberdade, a licenciosidade, por sua vez, ao não estabelecer limites, compromete a autoridade. Diante disso, Freire argumenta que a verdadeira educação surge da interação dialógica entre autoridade e liberdade, na qual ambas se fortalecem mutuamente por meio do respeito e da participação ativa dos envolvidos.

Freire (1996) afirma que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Para ele, a segurança com que a autoridade docente deve estar alicerçada está na responsabilidade moral e ética da sua atuação profissional. O professor deve levar a sério sua formação, deve estudar, deve estar em constante formação, para ter competência para coordenar as atividades de sua classe. Mas ele alerta que isso não determina que o professor ou a professora tenha uma prática democrática. Afirmando que existem professores cientificamente preparados, mas de uma postura extremamente autoritária, e que a incompetência profissional também desqualifica a autoridade do professor.

Outra qualidade indispensável à autoridade está relacionada à liberdade e à generosidade. Freire descreve o comportamento e o respeito do educador ou da educadora na relação com seus alunos.

Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com a liberdade é a generosidade. Não há nada mais que inferiorize mais a tarefa formadora da autoridade do a mesquinhez com que se comporte. A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que se julga ou com que julga os seus. A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce em relações justas, sérias, humildes generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formados do espaço pedagógico (Freire, p.56-57, 1996).

Em suma, Freire (1997) considera que a autoridade no contexto educativo não deve ser confundida com autoritarismo. Ao contrário, trata-se de uma autoridade ética, construída na

relação dialógica entre educador e educando, fundada no respeito mútuo, na escuta sensível e no compromisso com a libertação dos sujeitos. O educador exerce sua autoridade ao assumir a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem, sem negar a autonomia do outro. Portanto, a autoridade é uma mediação necessária à prática pedagógica crítica, pois implica coerência entre discurso e prática, favorecendo a construção coletiva do conhecimento.

Freire sustenta que a verdadeira autoridade se consolida quando o educador se coloca como sujeito em permanente formação, aberto ao inédito e disposto ao inacabamento, rompendo, assim, com a lógica verticalizada do saber e do poder na escola.

Nessa perspectiva, a relação entre educador e educando é concebida como uma via de mão dupla, pautada pela dialogicidade e pela construção compartilhada do conhecimento. O professor não é aquele que detém o saber absoluto, mas alguém que, ao mesmo tempo em que ensina, aprende com seus educandos. De igual modo, o estudante, ao aprender, também ensina, numa dinâmica em que ambos se reconhecem como sujeitos históricos e inacabados (Freire, 1987). Essa compreensão rompe com a educação bancária<sup>7</sup> e propõe uma prática pedagógica libertadora, na qual a escuta, a sensibilidade e o compromisso político-pedagógico tornam-se fundamentais para o florescimento de uma educação humanizadora.

A escuta e a sensibilidade são elementos importantes para a construção das relações afetivas autênticas entre professor e aluno. Para o autor, educar é um ato profundamente humano e, portanto, exige abertura, empatia e disponibilidade para acolher o outro em sua totalidade — com seus saberes, sentimentos, experiências e contextos. Nessa perspectiva, a afetividade constitui-se como um componente importante no processo educativo. Pois o vínculo afetivo possibilita o fortalecimento da confiança mútua. Freire (1996) destaca que é na relação respeitosa e amorosa com o educando que o professor revela seu compromisso ético e político com a emancipação dos sujeitos, reafirmando a educação como um ato de amor, coragem e esperança.

Desse modo, pode-se considerar que, para Freire, a afetividade é uma dimensão indissociável da prática educativa, pois o ato de ensinar exige não somente competência ao conhecimento científico, mas também compromisso ético e presença afetiva. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire afirma que “não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de

---

<sup>7</sup>Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão, a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (Freire, 1987, p. 38).

objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p.12).

Lendo as cartas de Freire (1997), é possível reconhecer que ele coloca a afetividade e a amorosidade no centro da vida e da educação. A afetividade aparece como aquilo que sentimos e como essas emoções moldam nossas relações com os outros. Mas a amorosidade não se limita a sentir, ela exige cuidado, respeito e responsabilidade em cada gesto e palavra. Amar, para Freire, é também enfrentar aquilo que desumaniza, é um ato que pede coragem e atenção genuína ao outro. Na escola, isso se traduz em ouvir de verdade, observar com sensibilidade e reconhecer o valor de cada pessoa como sujeito. Dessa forma, a amorosidade surge como a expressão viva da afetividade, um amor que se manifesta em ações concretas, comprometido com a dignidade e a liberdade de quem aprende.

A afetividade, nesse contexto, manifesta-se como uma atitude de abertura ao outro, pautada nas relações sociais — sustentada pelo respeito, pela escuta sensível e pela valorização da autonomia do educando — que envolve as manifestações afetivas, emoções e sentimentos. Freire enfatiza que ensinar exige acolhimento, alegria, esperança e amorosidade, elementos que não se opõem à rigorosidade científica, mas a fortalecem, ao humanizar a relação pedagógica e contribuir para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente conscientes.

Diante disso, pensar a afetividade como parte essencial do desenvolvimento humano — como foi apresentado anteriormente — e também como um aspecto importante constitutivo da prática docente, conforme explorado nessa subseção, é com base nesse percurso que direciono o olhar investigativo para a Educação Física no contexto escolar.

Na intenção de reconhecer essas manifestações da afetividade no contexto da Educação Física, a seguir, apresento uma breve trajetória da Educação Física no Brasil, com ênfase em sua consolidação nas escolas. Esse percurso permitirá compreender como — e em que circunstância — a afetividade foi considerada ao longo da história dessa disciplina no contexto educacional brasileiro.

## 2.5 EDUCAÇÃO FÍSICA E AFETIVIDADE

Analisar o papel da afetividade na trajetória da Educação Física no Brasil é também olhar para a forma como os vínculos emocionais, as relações interpessoais e o cuidado com o outro foram ganhando ou deixando de ganhar espaço ao longo do tempo. A história da Educação

Física no país acompanha as transformações da própria educação e da sociedade, refletindo avanços, retrocessos e diferentes maneiras de entender o ser humano em sua totalidade.

De acordo com Darido (2003), ao longo do último século, a Educação Física passou por diferentes transformações em seus objetivos e propostas pedagógicas. Cada uma dessas mudanças, mesmo as mais antigas, ainda exerce influência significativa tanto na forma como os profissionais da área são formados quanto nas práticas educativas que os professores desenvolvem em seu cotidiano.

A autora supracitada argumenta que essas transformações revelam uma construção histórica marcada por influências políticas, sociais e ideológicas que moldaram as finalidades e práticas da Educação Física ao longo do tempo. Descrevendo que sua inclusão oficial no currículo escolar ocorreu em 1851, com a reforma Couto Ferraz, que refletia uma preocupação que já se manifestava na Europa desde o século XVIII, por meio de pensadores como Rousseau, Pestalozzi e Guths Muths, que defendiam os exercícios físicos no ambiente escolar (Darido, 2003). Ao longo do século XX, a disciplina passou a ser moldada por diferentes concepções, destacando-se as perspectivas higienista e militarista.

Segundo Ghiraldelli (2004), a Educação Física no Brasil foi influenciada por cinco tendências no decorrer dos anos. Sendo Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930–1945), Educação Física Pedagógica (1945–1964), Educação Física Competitivista (pós-1964) e Educação Física Popular. Essas tendências correspondem a orientações históricas, políticas e filosóficas que marcam o ensino da Educação Física em determinados períodos, elas estão relacionadas diretamente ao contexto histórico mais amplo, como o militarismo, o tecnicismo e o pensamento crítico.

Essas tendências são bem exploradas por Ghiraldelli (2004, p. 19–22). Elas conferiam a Educação Física como uma forma de moldar corpos saudáveis e produtivos, prontos para defender a nação, muitas vezes sem uma base teórica mais profunda para sustentar essas ideias, conforme o excerto.

A partir de meados da década de 30, a concepção dominante na Educação Física é calcada na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, a partir do exercício. [...] Os métodos ginásticos procuravam capacitar os indivíduos no sentido de contribuir com a indústria nascente e com a prosperidade da nação. No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso era importante selecionar os indivíduos "perfeitos" fisicamente, excluir os incapacitados, contribuindo para uma maximização da força e do poderio da população (Darido, 2003, p. 01-02).

Nesse período histórico, percebe-se que o modelo de ensino da Educação Física nas escolas não dava atenção à dimensão afetiva, seja nas relações entre professores e alunos, seja como um aspecto essencial para o desenvolvimento humano. Ao que tudo indicava, isso não fazia parte das prioridades e dos interesses dominantes da época. Assim, pode-se entender que essa dimensão foi negligenciada, dando lugar a práticas centradas em uma disciplina rígida e na valorização do desempenho físico. Com base nesse contexto, reforça ainda mais a necessidade de se discutir a afetividade na Educação Física.

Esse modelo de ensino da Educação Física perdurou por muitos anos. De acordo com Darido (2003), foi a partir da influência do movimento escolanovista, com base nos princípios da Escola Nova, especialmente a partir da década de 1940, que a Educação Física passou a ser vista como uma prática pedagógica para o desenvolvimento integral do aluno, adotando uma visão mais ampla. No entanto, as mudanças no discurso nem sempre se refletiram nas práticas pedagógicas, que, em grande parte, continuaram atreladas aos modelos tradicionais.

Durante o período do regime militar, por exemplo, a Educação Física foi usada como uma ferramenta ideológica, estreitamente ligada ao esporte de rendimento e ao projeto político de tornar o Brasil uma potência. Esse cenário fortaleceu a função disciplinadora da Educação Física, desviando-a de sua função educativa para atender aos interesses estratégicos do Estado (Castellani Filho, 1999).

Como observa Darido (2003), não se tratava de um esporte pensado pedagogicamente para os estudantes, mas sim de um esporte imposto à escola, em que os objetivos da prática esportiva se sobrepunham às finalidades educativas:

[...] a influência do esporte no sistema educacional é tão forte que não é o esporte da escola, mas sim o esporte na escola. O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador. É nessa fase da história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios está mais presente no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática uma repetição mecânica dos movimentos esportivos (Darido, 2003, p. 3).

Essa orientação acabou por transformar o papel do professor, que, longe de ser reconhecido como um docente em igualdade com os demais, passou de instrutor a treinador. As metodologias adotadas passaram a valorizar o desempenho, a seleção dos mais habilidosos e os resultados, afastando-se cada vez mais de uma proposta de formação integral, voltada para a autonomia, a consciência crítica e práticas corporais com sentido na vida dos alunos. Nesse contexto, as aulas se tornaram mais rígidas, com o professor no centro e os alunos apenas

repetindo movimentos, sem reflexão ou participação. Era um ensino baseado no modelo tradicional, nos moldes da educação bancária criticada por Freire (1992).

Com o decorrer do tempo, a crítica institucional a esse modelo veio da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo (CENP, 1990), que denunciou a desconsideração dos saberes prévios dos alunos e a imposição de conteúdos desvinculados de suas realidades culturais e sociais, onde as tarefas eram padronizadas, executadas em ritmo uniforme, desrespeitando a singularidade dos sujeitos e reduzindo a experiência corporal à obediência e ao rendimento (Darido, 2003).

A autora supracitada aponta que o foco exagerado no desempenho impulsionou pesquisas em áreas como fisiologia, biomecânica e treinamento. Embora importantes para o avanço da Educação Física como ciência, esse uso inicial acabou reforçando uma visão reducionista do corpo e da prática pedagógica na escola, ignorando outras dimensões igualmente relevantes.

Entre as dimensões ignoradas, a afetiva merece destaque. Pois, a Educação Física, marcada por uma visão dualista que separava corpo e mente, focava quase exclusivamente no desenvolvimento físico e no desempenho esportivo. Isso acabava reforçando a exclusão no ambiente escolar, já que os alunos com menos habilidade nas práticas esportivas eram frequentemente deixados de lado. Infelizmente, esse cenário ainda persiste em algumas escolas.

O modelo esportivista influenciou profundamente a forma como se entendia a Educação Física, a ponto de reduzi-la, por muito tempo, somente à prática esportiva, o que levou ao surgimento de várias críticas a essa distorção de sua finalidade no contexto escolar. Como destaca Darido (2003), a crítica ao modelo esportivista começou a ganhar força nos meios acadêmicos a partir da década de 1980, impulsionada por um novo contexto político e social, com a redemocratização do país e a valorização do conhecimento científico.

A criação de programas de pós-graduação, o retorno de profissionais formados no exterior e o debate sobre a motricidade humana como objeto científico da Educação Física ajudaram a desviar, ainda que parcialmente, o foco exclusivo no desempenho atlético. Segundo Castellani Filho (1999), essas mudanças foram impulsionadas por dois fatores principais: a inadequação do modelo educacional em atender às demandas de uma formação crítica e a reconfiguração das exigências do mundo do trabalho, naquela época marcada pela automação e pela diminuição da centralidade do corpo produtivo. Com isso, a Educação Física começou a reavaliar suas bases epistemológicas, buscando novos sentidos para sua atuação nas escolas.

É nesse momento que a Educação Física passa por uma ressignificação. Darido (2003) aponta o surgimento de novas abordagens pedagógicas, distintas das tendências — higienista, militarista, pedagogicista, competitivista e popular — essas novas perspectivas apresentam fundamentação teórica em diferentes teorias do desenvolvimento humano, têm como característica proposições para aplicação na prática pedagógica, algumas foram até influenciadas por determinadas tendências, buscando focar na metodologia e na prática educativa.

Essas abordagens surgem com algo em comum, que é a busca por romper com o modelo tradicional de ensino da Educação Física escolar. Conforme vimos anteriormente, algumas das tendências que influenciaram modelos de ensino tradicionais, historicamente dominantes, priorizavam o corpo forte, saudável e de alto rendimento, desconsiderando uma perspectiva pedagógica e afetiva. Seus objetivos eram voltados para a construção de um corpo dócil e performático, negligenciando outras dimensões do desenvolvimento humano.

A partir do final da década de 1970, impulsionados por um novo contexto histórico e social no Brasil, surgem novos movimentos na educação em geral e na Educação Física em particular, com o objetivo de ir além da vertente tecnicista, esportivista e biologista. Para Carneiro (2012), é nesse cenário de novas perspectivas que autores como Medina (1983), Castellani Filho (1999), Freire (1989), Betti (1991), Bracht (1991), Taffarel (1987), Ghiraldelli Junior (1988), Darido (1999), entre outros, começam a questionar o modelo tradicional e a propor novos olhares para o campo epistemológico da disciplina. Esse período ficou conhecido como o movimento renovador da Educação Física.

Segundo González e Fensterseifer (2010), o chamado movimento renovador da Educação Física representou um conjunto de ações voltadas à transformação da disciplina no contexto escolar. Esse movimento tinha como objetivo resgatar a importância pedagógica da Educação Física, tirando-a da posição marginal, vista somente como atividade esportiva ou recreativa, para colocá-la como um componente curricular legítimo, com função educativa reconhecida.

A partir dessa renovação, novas questões passaram a integrar o debate pedagógico da área, como as relações entre corpo, cultura, sociedade e subjetividade. Antes, esses temas eram ignorados ou considerados irrelevantes para a disciplina. Assim, o movimento renovador abriu espaço para que teorias pedagógicas mais críticas e reflexivas passassem a questionar o papel e os sentidos da Educação Física na formação dos estudantes (González; Fensterseifer, 2010).

Conforme Darido (2003) descreve, coexistem na área da Educação Física várias

concepções que surgem após esse movimento, todas com o objetivo comum de romper com o modelo mecanicista/tecnicista e esportivista. Entre essas concepções, destacam-se as abordagens Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, da Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, apoiada nos Jogos Cooperativos, no modelo da Saúde Renovada e, também, a abordagem cidadã relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A autora discorre reflexões importantes sobre os avanços da área, mesmo diante da diversidade de abordagens que passaram a compor o campo da Educação Física escolar no Brasil. Em sua obra *Educação Física na Escola: Questões e Reflexões* (2003), ela apresenta um panorama de cada uma dessas abordagens e suas finalidades, promovendo reflexões necessárias para a área. Argumenta ainda que, embora essas novas tendências tenham sido desenvolvidas e debatidas, isso não resultou no completo abandono dos modelos tradicionais, como o esportivismo, o biológico e o recreacionista, que continuam bastante presentes na prática docente (Darido, 2003).

Mas é necessário reconhecer que, com o desenvolvimento dessas novas abordagens, ocorre um avanço significativo na compreensão do que é a Educação Física. O campo passou a ser compreendido de forma mais ampla, considerando não somente o corpo ou o rendimento físico, mas também os aspectos psicológicos, sociais, cognitivos, afetivos e políticos do aluno, entendido agora como um ser integral.

Diante desse breve contexto histórico, nos próximos parágrafos, analisaremos as principais propostas de cada abordagem apresentadas por Darido (2003). A partir dessa análise, buscamos entender de que forma a afetividade, em suas diversas manifestações, é considerada, destacando se está presente de maneira explícita ou implícita e como é abordada nessas diferentes perspectivas para o ensino da Educação Física no contexto escolar.

### **2.5.1 Abordagem da Psicomotricidade e o papel da afetividade**

A abordagem da Psicomotricidade tem como principal foco o desenvolvimento da criança, atrelando o ato de aprender aos processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Segundo Darido (2003), o teórico francês Jean Le Bouch foi uma das principais influências do pensamento psicomotor no Brasil. Baseando-se em autores como Piaget e Wallon, ele ajudou a consolidar a psicomotricidade como uma prática multidisciplinar, que vai além da Educação Física e atraiu o interesse de psicólogos, neurologistas, professores e outros profissionais envolvidos no desenvolvimento infantil.

Essa abordagem faz uma crítica à Educação Física tradicional por seu foco excessivo no desempenho e nos aspectos mecânicos do movimento, deixando de lado elementos fundamentais como o controle e a consciência corporal — aspectos centrais na psicomotricidade. Nessa perspectiva, o ensino deve partir dos movimentos espontâneos da criança, promovendo o desenvolvimento da imagem corporal, vista como um componente essencial da formação da personalidade.

De acordo com Darido (2003), Le Bouch também defende que a psicomotricidade deve ser uma base da educação, importante inclusive para crianças que não apresentam dificuldades aparentes, por contribuir para a organização do esquema corporal, orientação espacial e temporal, além de favorecer o desenvolvimento da lateralidade e da coordenação motora. Essa atuação desde os primeiros anos, segundo o autor, pode ajudar a prevenir dificuldades futuras de aprendizagem.

Conforme aponta Resende (1994), a psicomotricidade propõe a integração entre os domínios motor, afetivo e cognitivo no processo de ensino. Essa proposta gera uma mudança na identidade do professor de Educação Física, que passa a ser visto como educador, comprometido com os processos de aprendizagem, e não mais somente como um técnico voltado para o desempenho.

Ao buscar identificar as manifestações afetivas, logo de início, observa-se que a psicomotricidade se preocupa com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores. Nessa perspectiva, a afetividade não aparece isoladamente, mas sim articulada a outras dimensões do desenvolvimento.

A educação psicomotora na opinião do autor refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas, e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta a possibilidade da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (Darido, 2003, p. 14).

Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são compreendidos como formas de expressar e organizar a afetividade. A construção da imagem corporal está intimamente ligada ao desenvolvimento da personalidade, incluindo emoções e vínculos afetivos. A afetividade, por sua vez, é entendida como algo que pode ser cultivado, equilibrado e fortalecido por meio das vivências corporais e das interações sociais. Com esse olhar, a psicomotricidade se destaca como um avanço na Educação Física, ao reconhecer que as dimensões física, emocional e cognitiva do ser humano são inseparáveis.

Contudo, a psicomotricidade é alvo de muitas reflexões, especialmente por parte de pensadores da Educação Física que defendem perspectivas mais críticas. A partir das discussões presentes na literatura, como em Coletivo de Autores (1992), Darido (2003) e Freire (2006), observa-se que essa abordagem tende a tratar o desenvolvimento infantil de forma excessivamente individualizada, aproximando-se de uma perspectiva clínica e deixando em segundo plano as dimensões sociais, culturais e políticas do processo educativo.

Freire (2006) reconhece a importância do corpo e da afetividade, mas faz algumas ressalvas à psicomotricidade por não situar o corpo em um contexto social e cultural. O autor argumenta haver o risco de reduzir o corpo à individualidade do aluno, desconsiderando suas vivências coletivas, sua classe social e sua cultura. Ele enfatiza que a Educação Física não pode ser uma prática isolada, centrada exclusivamente na motricidade e nas emoções do indivíduo, pois o corpo é, antes de tudo, histórico, social e político.

Kunz (1991) e Darido (2003) sustentam a psicomotricidade como um avanço em relação ao modelo esportivista, principalmente por seu enfoque no desenvolvimento global da criança. Mesmo reconhecendo os avanços da psicomotricidade, os autores destacam a importância de uma proposta mais pedagógica, que considere o contexto histórico, social e político dos estudantes. Nesse cenário, outras abordagens começaram a se fortalecer, como a desenvolvimentista, que propõe integrar as diversas dimensões do desenvolvimento humano e construir práticas pedagógicas mais próximas da realidade dos alunos.

### **2.5.2 Abordagem desenvolvimentista e o papel da afetividade**

A abordagem desenvolvimentista, segundo Darido (2003, p. 4), “defende a idéia de que o movimento é o principal meio e fim da Educação Física, propugnando a especificidade do seu objeto. Sua função não é desenvolver capacidades que auxiliem a alfabetização e o pensamento lógico-matemático, embora tal possa ocorrer como um subproduto da prática motora.”

Desse modo, o desenvolvimento físico-motor é o elemento prioritário a ser promovido pela Educação Física. Darido (2003, p. 22) destaca dois pontos que considera importantes nessa abordagem: “na questão da garantia da especificidade da área e na valorização do conhecimento sobre as necessidades e expectativas dos alunos nas diferentes faixas etárias.”

De acordo com Darido, os principais autores dessa abordagem são Tani (1987), Tani *et al.* (1988) e Manoel (1994).

[...] dirigida especificamente para crianças de quatro a quatorze anos e busca nos processos de aprendizagem e desenvolvimento uma fundamentação para a Educação Física escolar. Segundo eles é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar (Darido, 2003, p. 4).

Percebe-se, então que, embora a abordagem desenvolvimentista reconheça a importância dos aspectos afetivos, eles não são seu foco principal. Nessa perspectiva, a Educação Física deve oferecer ao aluno condições para que seu comportamento motor evolua por meio da ampliação e da complexidade progressiva dos movimentos.

Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores. A partir desta perspectiva passou a ser extremamente disseminada na área a questão da adequação dos conteúdos ao longo das faixas etárias. Como no domínio cognitivo, uma taxionomia para o desenvolvimento motor, ou seja, uma classificação hierárquica dos movimentos dos seres humanos, do nascimento à morte, deve ser estabelecida (Darido, 2003, p. 5).

Os conteúdos nessa perspectiva, devem seguir uma lógica de condições físicas de executar as habilidades, ou seja, habilidades motoras básicas que devem ser desenvolvidas do mais simples para o mais complexo, até chegar nas habilidades específicas. “As habilidades básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (por exemplo: andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (por exemplo: arremessar, chutar, rebater, receber) e de estabilização (por exemplo: girar, flexionar, realizar posições invertidas)” (Darido, 2003, p. 5).

Percebe-se que essa abordagem contribuiu para repensar a Educação Física, rompendo com marcas tradicionais de ensino. Ao propor o ensino dos conteúdos progressivamente, considerando as habilidades próprias de cada fase do desenvolvimento, trouxe novas perspectivas para a área, mencionando a importância de outras dimensões do desenvolvimento humano.

Ao buscar reconhecer como a afetividade se manifesta na abordagem desenvolvimentista, percebe-se que, embora seja mencionada como parte do desenvolvimento global, portanto, incluindo aspectos físicos, fisiológicos, motores, cognitivos e sociais, ela não ocupa uma posição central. A afetividade é reconhecida quando descrevem aspectos afetivos, mas não há uma ênfase evidente ou aprofundada nesse aspecto no processo de ensino-aprendizagem. O foco permanece voltado principalmente ao desenvolvimento motor e às etapas biológicas do crescimento.

Segundo Darido (2003, p. 5), “(...) uma das limitações da abordagem desenvolvimentista, assim como da psicomotora, é a escassa discussão sobre a influência do contexto sociocultural que está por trás da aquisição das habilidades motoras.” Além disso, observa-se que a afetividade não é tratada aprofundadamente, sendo deixadas de lado questões emocionais, relações sociais e aspectos subjetivos dos alunos. Em suma, embora as dimensões afetivas sejam mencionadas, sua abordagem é superficial e pouco explorada.

### **2.5.3 Abordagem Construtivista-Interacionista e o papel da afetividade**

A abordagem Construtivista-Interacionista, conforme apresentada por Darido (2003), surge como uma alternativa crítica às abordagens tradicionais da Educação Física escolar, especialmente ao modelo mecanicista. Ela se configura como uma escolha metodológica pensada de maneira cuidadosa, fundamentada em princípios que se distanciam das perspectivas anteriores.

Ao contrário da visão mecanicista, que vê o corpo como uma máquina a ser moldada, essa abordagem coloca em foco a importância de entender o aluno integralmente, considerando suas particularidades físicas, emocionais e sociais. A proposta critica a padronização e a ênfase excessiva no rendimento, que frequentemente desconsidera as diferenças individuais e as necessidades de cada estudante.

É apoiada principalmente nos estudos de Jean Piaget, que entende a aprendizagem como um processo de construção ativa do conhecimento, mediado pela interação do sujeito com o meio. Assim, o ensino de Educação Física deixa de ser um simples repasse de técnicas ou habilidades motoras e é um espaço de descoberta, experimentação e reorganização de saberes, valorizando o aluno como sujeito do processo (Darido, 2003).

Em vista disso, pode-se identificar uma relação direta com a afetividade, ainda que o termo não seja mencionado explicitamente. É notório reconhecer, ao passo que Darido (2003) descreve que deve-se valorizar as experiências do universo cultural do aluno. Isso implica acolher quem ele é, de onde vem e o que já sabe. Esse acolhimento é uma forma de reconhecer o aluno de maneira integral e, nessa compreensão, toca diretamente a esfera da afetividade.

Pois, ao sentir-se respeitado e reconhecido, a probabilidade do aluno se envolver significativamente no processo e, por conseguinte, estabelecer uma relação de confiança com o professor e com os colegas. Nessa abordagem, o jogo é considerado o principal modo de ensinar e deve ocorrer em um ambiente lúdico e prazeroso para a criança.

Na proposta construtivista o jogo, enquanto conteúdo/estratégia, tem papel privilegiado. É considerado o principal modo de ensinar, é um instrumento pedagógico, um meio de ensino, pois enquanto joga ou brinca a criança aprende. Sendo que este aprender deve ocorrer num ambiente lúdico e prazeroso para a criança (Darido, 2003, p. 8).

O ambiente lúdico e prazeroso descrito pode ser considerado um espaço onde há afeto, bem-estar emocional e motivação intrínseca. O prazer de aprender, especialmente por meio da brincadeira, pode favorecer a criação de vínculos afetivos com os professores e com o próprio conhecimento. Para Darido (2003), essa abordagem possui propostas de avaliação que caminham no sentido do uso da avaliação não punitiva, vinculada ao processo, e com ênfase na autoavaliação. Assim, pode-se reconhecer que essa rejeição da punição e a valorização da autonomia remetem a uma prática pedagógica mais sensível e empática. A autoavaliação, por exemplo, permite que o aluno reflita sobre seu percurso, reconheça avanços e enfrente dificuldades sem medo ou repressão, reforçando sua autonomia e autoconfiança.

Embora a análise de Darido (2003) referente à abordagem Construtivista-Interacionista não revele explicitamente a afetividade, a presença dessa dimensão está implícita em vários princípios da proposta. Destaca-se a valorização da cultura do aluno, o foco na ludicidade em proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para explorar, o respeito pelas diferenças, a promoção da autonomia e a rejeição das práticas punitivas.

Isso permite reconhecer uma prática pedagógica que considera o papel das emoções, dos vínculos e relações humanas no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, considera-se que a afetividade não é algo à parte nessa abordagem, mas sim uma dimensão silenciosa, que contribui, que sustenta e dá sentido ao modo como o conhecimento é construído na Educação Física escolar.

Partindo dessa compreensão da afetividade como um elemento silencioso, porém importante na prática pedagógica, é possível avançar para a análise de outra perspectiva que também reconhece a complexidade do processo educativo, a abordagem crítico-superadora. Essa proposta, ao articular aspectos políticos, sociais e culturais da educação, permite uma leitura ampliada do papel da Educação Física na formação dos sujeitos, o que nos proporciona refletir, também, sobre como a afetividade pode se manifestar em seu interior.

#### **2.5.4 A abordagem crítico-superadora e o papel da afetividade**

A abordagem crítico-superadora também surge com a contestação ao modelo mecanicista. Apresentando um viés político e social, comprometido com a justiça social e

embasado nas teorias marxistas e neomarxistas. Ela se preocupa em entender o conhecimento como uma produção histórica, contextualizada e atravessada por relações de poder. Assim, a Educação Física não deve apenas ensinar como se faz um movimento, mas por que ele é feito, quem o legitima, quem se beneficia e quais são seus sentidos históricos e culturais (Darido, 2003).

Além disso, valoriza conteúdos com relevância social, promove a confrontação entre o senso comum e o conhecimento científico, e propõe simultaneidade no ensino, em vez de uma progressão por etapas. Os conteúdos centrais são compreendidos como expressão da cultura corporal, como o jogo, a ginástica, o esporte e a capoeira. Crítica também à avaliação tradicional, propõe romper com práticas meritocráticas, seletivas e discriminatórias, ligadas à lógica da competição, e defende uma avaliação mais justa, que considere o processo de aprendizagem e não apenas os resultados (Darido, 2003).

Também é uma abordagem que não menciona a afetividade. Mas considerando o conceito que tem sustentado essa pesquisa, identifica-se uma implicação afetiva e relacional nessa abordagem, que pode ser interpretada quando trata da valorização da história e do contexto do aluno. Ao propor que o aluno compreenda o conhecimento em sua dimensão histórica e social, essa abordagem considera o aluno como sujeito de direitos, de cultura, de vivências, ou seja, não como alguém que executa ordens. Subentende-se que esse reconhecimento da individualidade e da coletividade remete a uma relação afetiva baseada no respeito, escuta e valorização das experiências, mas isso não está de forma explícita.

### **2.5.5 Abordagem Sistêmica e o papel da afetividade**

A abordagem Sistêmica de Educação Física escolar, elaborada por Betti (1991), parte da ideia de que a Educação Física é um sistema hierárquico aberto, ou seja, um campo influenciado por contextos sociais mais amplos, como políticas públicas e cultura, e que também os influencia. Essa concepção utiliza a teoria geral dos sistemas como estrutura conceitual para pensar o currículo, baseando-se nos conceitos de hierarquia. Darido descreve como esse sistema hierárquico aberto é entendido.

Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influência (Darido, 2003, p.10).

Além de reconhecer as múltiplas influências que atravessam a Educação Física no contexto escolar, essa abordagem destaca que a essência dessa área está justamente na relação entre corpo e movimento. O movimento não deve ser visto apenas como instrumento, mas também como objetivo da ação educativa. Essa proposta pedagógica busca integrar o aluno à cultura corporal, oferecendo oportunidades para que ele experimente, compartilhe, ressignifique e reproduza práticas como o jogo, a dança, o esporte e a ginástica. Com isso, o aluno não apenas desenvolve habilidades, mas também constrói sua identidade e participa ativamente da vida em sociedade.

Dentro dessa abordagem, também se apresenta uma crítica à prática puramente técnica, aquela que se limita a ensinar movimentos de forma mecânica e desconectada do contexto. Defende-se que não basta ensinar o “como fazer”, mas é fundamental refletir sobre o “por que fazer”. Ou seja, a Educação Física precisa ir além da execução de gestos motores, deve promover uma aprendizagem que envolva também o pensar, o sentir e o conviver.

Nesse caminho, dois princípios são essenciais. O primeiro é o da inclusão, nenhuma proposta deve deixar alunos de fora. O segundo é o da diversidade, é importante valorizar diferentes formas de expressão corporal, para que não haja uma repetição excessiva de um só conteúdo, como o esporte, nem o foco em apenas uma modalidade, como o futebol, por exemplo (Darido, 2003).

A afetividade nessa abordagem está presente de maneira implícita, por exemplo, quando Betti (1991) destaca que não se trata apenas de aprender cognitivamente, mas também de vivenciar o movimento, ele está reconhecendo outras dimensões, suponha-se que as manifestações afetivas estão consideradas, mas não são problematizadas. Isso pode ser reconhecido quando a vivência contempla sentimentos, emoções e vínculos subjetivos que o aluno estabelece com a prática.

Quando Betti (1991) escreve sobre integração e pertencimento, ao mesmo tempo em que defende o princípio da não exclusão, ele está apontando para algo essencial, a necessidade de que cada aluno se sinta parte do grupo, acolhido e valorizado no ambiente escolar. Não se trata apenas de uma questão de participação, mas de criar laços afetivos com a escola, com os colegas e com o próprio corpo.

A proposta de ensinar o respeito ao adversário, entendendo-o como alguém com quem se compartilha o jogo — e não como um oponente a ser derrotado a qualquer custo — também revela um olhar sensível para as relações humanas. Esse tipo de vivência nas práticas corporais

favorece o desenvolvimento da empatia e do reconhecimento mútuo, aspectos diretamente ligados à dimensão afetiva da experiência educativa.

Assim, a abordagem sistêmica apresentada por Betti (1991) convida a uma Educação Física que vai além do treino físico ou do domínio técnico. Ela promove a vivência plena do movimento, a inclusão de todos e a valorização da diversidade como princípios fundamentais. Mais do que desenvolver habilidades, essa concepção busca formar sujeitos que encontrem sentido, prazer e identidade na prática pedagógica. Embora a afetividade não seja nomeada diretamente, ela atravessa a proposta como um fio invisível, sustentando uma formação mais humana, integral e significativa.

### **2.5.6 A abordagem crítico-emancipatória e o papel da afetividade**

A abordagem crítico-emancipatória na Educação Física começou a ganhar força a partir dos anos 1980, como um movimento que contestava o modelo dominante até então, aquele focado quase exclusivamente no rendimento esportivo e na aptidão física. De acordo com Darido (2003), essa proposta surge com o objetivo de transformar a prática pedagógica na Educação Física em algo mais democrático, onde o ensino não seja imposto de forma autoritária, mas construído coletivamente, com espaço para reflexões e diálogo, promovendo uma emancipação por meio da linguagem.

A linguagem, nesse contexto, permite que os alunos participem das decisões, formulem seus próprios interesses e desenvolvam criticamente uma relação com a cultura corporal. Nas palavras da autora:

A linguagem tem papel importante no agir comunicativo e funciona como uma forma de expressão de entendimentos do mundo social, para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo em que se está inserido e do trabalho no esforço de conhecer, desenvolver e apropriar-se de cultura (Darido, 2003, p. 16).

A autora sugere que ensinar, nessa perspectiva, vai muito além de planejar aulas e aplicar atividades. A proposta é fazer com que os alunos se reconheçam nas práticas, que sintam que estão realmente aprendendo algo que diz respeito a eles. Isso acontece em três momentos que se complementam.

Primeiro, eles exploram livremente os movimentos, experimentam, erram, acertam, essa é a fase da descoberta. Depois, são incentivados a expressar o que viveram. Pode ser falando, dramatizando, desenhando, entre outros, o importante é dar forma à experiência. E, por fim,

vem o momento mais reflexivo, parar, pensar, fazer perguntas sobre o que aquilo tudo significou. Esse tipo de prática aproxima o ensino da vida real, do cotidiano do aluno. E, quando isso acontece, o conhecimento deixa de ser algo distante e passa a ter sentido.

Na busca de identificar a afetividade nesse contexto, ainda que de forma indireta, é possível reconhecer a relação nas três fases mencionadas. A valorização da experiência pessoal, ao permitir que o aluno descubra por si os meios de participação e, depois, expresse o que vivenciou, possibilita nessa abordagem reconhecer o aluno como sujeito ativo. Isso promove um ambiente de acolhimento e escuta, importante para o desenvolvimento afetivo.

Quando propõe um espaço para o diálogo e expressão, ao colocar a linguagem como eixo central da prática pedagógica, cria-se um espaço de confiança onde o aluno pode falar, ser ouvido e se posicionar, aumentando a probabilidade de fortalecer laços, de exercer a empatia, do respeito e reconhecimento entre professor e alunos, e também entre os próprios colegas.

Na terceira fase, a construção do significado cultural da aprendizagem, ao incentivar o aluno a questionar, refletir e compreender o sentido das atividades, essa prática tem maior probabilidade de envolver o aluno emocionalmente com o conteúdo, criando vínculos afetivos com o conhecimento e com a prática corporal.

Desse modo, sugere-se que a afetividade não emerge como um elemento à parte, mas é atravessada pela forma como o ensino é estruturado, ainda que não explícito, é notável por meio do respeito à individualidade do aluno, pelo incentivo ao diálogo e pela construção coletiva de significados.

### **2.5.7 A abordagem cultural e o papel da afetividade**

A abordagem cultural da Educação Física, apresentada por Daólio (1993), aparece como uma resposta crítica à maneira como, por muito tempo, o corpo foi tratado nas escolas. Nessa visão mais antiga, o corpo era visto quase que exclusivamente sob um olhar biológico, como um conjunto de músculos, ossos e articulações. Essa leitura reducionista dava a entender que todos os corpos funcionavam do mesmo jeito e, por isso, poderiam ser conduzidos pelas mesmas práticas, ignorando histórias, culturas e contextos diversos.

Tal perspectiva rompe com essa forma de compreender o ensino., mostrando que o corpo é, acima de tudo, um lugar de cultura, e que cada aluno carrega em si vivências únicas que devem ser consideradas no ambiente escolar. Nas palavras da autora, “o ponto de partida da Educação Física é o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, uma

vez que toda técnica corporal é uma técnica cultural, e não existe técnica melhor ou mais correta” (Darido, 2003, p. 17). Assim, nas abordagens anteriormente apresentadas, a crítica central está no modelo da Educação Física tradicional, que valoriza padrões de excelência e eficiência inspirados em práticas de rendimento, ignorando as expressões corporais múltiplas, os repertórios pessoais e os significados que os alunos trazem em suas vivências culturais.

Essa abordagem sugere o uso do princípio da alteridade, isto é, a valorização das diferenças como parte essencial da experiência humana. Essa proposta se opõe à ideia de que diferenças são falhas ou deficiências, defendendo que a diversidade deve ser compreendida e acolhida, não corrigida (Darido, 2003).

Embora não trate diretamente do conceito de afetividade, carrega em sua essência elementos que dialogam fortemente com essa dimensão. Um dos principais pontos é a valorização do aluno como alguém único, com uma história, uma forma de se expressar e um corpo que carrega experiências próprias. Quando essa perspectiva defende que o trabalho do professor deve partir do repertório corporal que o aluno já traz, está, de certa forma, propondo uma relação pedagógica mais sensível e respeitosa, um encontro que reconhece e acolhe o outro como ele é.

Isso fica notável no princípio da alteridade, que convida o educador a olhar o aluno a partir do seu mundo, da sua cultura, sem julgamentos nem imposições. Esse tipo de postura não se sustenta sem empatia, sem escuta genuína, sem uma abertura real ao diferente e todos esses são aspectos profundamente afetivos. Mesmo que o texto não nomeie diretamente a afetividade, ela está ali, nas entrelinhas, permeando a proposta. Apesar disso, identifica-se uma lacuna quanto a uma discussão mais direta sobre sua importância por continuar no campo do não dito, da subjetividade que muitas vezes passa despercebida.

### **2.5.8 A abordagem dos jogos cooperativos e o papel da afetividade**

A abordagem dos jogos cooperativos é pautada na valorização da cooperação em detrimento da competição, uma crítica exclusivamente à competição excludente no interior da escola. De acordo com Darido (2003), o autor principal dessa abordagem é Brotto (1995), que se fundamenta nos estudos antropológicos de Margaret Mead, os quais afirmam que o comportamento competitivo dos indivíduos não é inato, mas moldado pela estrutura social.

Conforme Darido (2003) apresenta, é com base nessa perspectiva que essa abordagem propõe o uso dos jogos cooperativos como uma estratégia pedagógica transformadora. Tais

jogos têm como foco a diversão coletiva, o sentimento de vitória para todos e o estímulo à aceitação mútua. Em contraste, os jogos competitivos tradicionalmente praticados são prazerosos somente para os mais habilidosos e geram exclusão e sentimentos de derrota e inferioridade na maioria.

A abordagem enxerga os jogos como uma mensagem pedagógica, eles representam oportunidades prazerosas de comunicação, criação simbólica e experimentação de valores sociais, como solidariedade e justiça. Segundo os pensadores dessa abordagem, os jogos cooperativos não são somente atividades recreativas, mas espaços de construção cultural e pedagógica (Darido, 2003).

Apesar do potencial que a proposta dos jogos cooperativos apresenta, a autora supracitada destaca que ainda há caminhos a percorrer, principalmente no sentido de aprofundar a reflexão sociológica e filosófica sobre o tema. Ela descreve que alguns autores apontam, por exemplo, que é preciso considerar com mais atenção os efeitos do sistema capitalista, que valoriza intensamente a lógica da competição.

Não se pretende aprofundar nessas questões neste momento, pois o foco está em, compreender de que forma a afetividade aparece em cada uma dessas abordagens pedagógicas. No caso dos jogos cooperativos, embora o conceito de afetividade não seja tratado diretamente, fica evidente que ele atravessa toda a proposta. Ao promover a colaboração entre os alunos e tirar o foco da vitória individual, essa abordagem ajuda a construir um espaço mais acolhedor e seguro. Nesse ambiente, cada estudante pode se sentir parte de um grupo, favorecendo o sentimento de pertencimento e contribuindo para a construção da autoestima, aspectos ligados à dimensão afetiva do processo educativo.

Em síntese, na abordagem dos jogos cooperativos, o que está em jogo não é vencer, mas conviver. Essa abordagem convida os alunos a enxergar o outro não como um adversário a ser superado, mas como alguém com quem se pode compartilhar conquistas, dificuldades e aprendizados. Em vez de premiar/valorizar somente o desempenho individual, ela valoriza o esforço coletivo e a qualidade das relações que se constroem no processo. É nesse espaço de trocas, onde há abertura para o erro, para o riso e para o cuidado mútuo, que a afetividade ganha força, mesmo sem ser nomeada diretamente.

Quando o aluno percebe que pode participar sem medo de julgamento, quando sente que pertence ao grupo e que sua presença faz diferença, ele se envolve de maneira mais genuína com a experiência de aprender. Essa é uma das principais riquezas da cooperação: ela educa

não só o corpo, mas também os vínculos, e nos lembra que aprender junto pode ser tão transformador quanto aprender bem.

### **2.5.9 A abordagem da saúde renovada e o papel da afetividade**

Passa-se, agora, a refletir sobre a abordagem da saúde renovada, que surge como uma crítica às trajetórias tradicionais da Educação Física na escola, sobretudo no que se refere ao peso da área biológica na produção de saberes. Embora seja inegável a contribuição das ciências biológicas — especialmente a partir dos anos 1970, com o avanço de estudos em fisiologia do exercício e avaliação física —, grande parte dessas investigações acabou se voltando para contextos distantes da realidade escolar.

O foco que predominava no desempenho esportivo, na performance individual e nas práticas desenvolvidas em academias ou com atletas de alto rendimento. Isso deixou lacunas quando se tratava de pensar a saúde e o corpo no ambiente educacional, onde as necessidades e os objetivos são bem diferentes (Darido, 2003).

A partir dessa perspectiva, a abordagem da saúde renovada redefine o papel da Educação Física escolar, ela deixa de estar a serviço do rendimento atlético ou do desempenho físico, sendo pensada como um espaço para promover saúde de forma ampla e acessível. O foco não está mais em formar atletas, mas sim em auxiliar os alunos a entenderem o valor das práticas corporais para seu bem-estar e qualidade de vida.

Nesse caminho, incluir todos os estudantes, independentemente de seu condicionamento físico, histórico de sedentarismo, peso corporal ou eventuais limitações, se torna uma prioridade. A diversidade passa a ser vista como um ponto de partida e não como um obstáculo, nas palavras de Darido (2003, p. 18–19): “esta perspectiva procura atender a todos os alunos, principalmente os que mais necessitam, os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e as pessoas com deficiências.” Rompe-se, assim, com aquele modelo antigo que priorizava somente os mais “aptos” fisicamente, deixando de lado muitos outros que também tinham muito a aprender e a viver nas aulas de Educação Física.

Ela vai além da simples execução de exercícios físicos, defendendo uma prática que combine movimento com reflexão, permitindo que os alunos compreendam, de forma crítica, como suas escolhas cotidianas influenciam o bem-estar e a qualidade de vida, conforme Darido ressalta:

[...] a importância das informações e conceitos relacionados a aptidão física e saúde. A adoção destas estratégias de ensino contempla não apenas os

aspectos práticos, mas também a abordagem de conceitos e princípios teóricos que proporcionem subsídios aos escolares, no sentido de tomarem decisões quanto à adoção de hábitos saudáveis de atividade física ao longo de toda a vida (Darido, 2003, p. 19).

A ideia é criar um espaço onde os estudantes possam refletir sobre seus hábitos, compreender os impactos do sedentarismo, reconhecer os benefícios da atividade física e desenvolver autonomia para tomar decisões conscientes sobre seu corpo e sua saúde. Nessa perspectiva, o papel do professor é estimular o pensamento crítico e oferecer vivências diversificadas.

A aula deixa de girar exclusivamente em torno dos esportes mais tradicionais e competitivos, como futebol, handebol ou vôlei, e inclui outras práticas corporais, como a dança, a caminhada, o alongamento, o ioga e atividades de lazer, que podem ser mais inclusivas e significativas para diferentes perfis de estudantes. Isso amplia o repertório dos alunos e torna a aula mais acessível para quem, por diferentes razões, não se identifica com o modelo tradicional baseado em desempenho (Darido, 2003).

Ao defender uma Educação Física que respeita as diferenças, que valoriza cada aluno em seu contexto e que promove escolhas saudáveis para a vida, essa abordagem busca não somente formar bons praticantes de atividade física, mas cidadãos conscientes do cuidado com o próprio corpo. A saúde, nessa visão, deixa de ser um privilégio associado ao desempenho, sendo compreendida como um direito que deve ser garantido a todos, independentemente de suas condições físicas ou sociais.

A partir dessa proposta, percebe-se possíveis conexões com a dimensão afetiva, mesmo que isso não esteja dito diretamente nos textos que a fundamentam. Quando a abordagem busca romper com modelos antigos que excluía, padronizavam corpos e ensinavam de forma mecânica, ela acaba abrindo espaço para algo mais humano, o reconhecimento das singularidades de cada aluno. Ao incluir quem tem menos aptidão física, quem vive o sedentarismo ou enfrenta limitações, a escola passa a valorizar mais que o desempenho, valoriza o vínculo, o respeito e o cuidado com o outro.

Essa mudança de olhar contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor, onde todos possam se sentir parte, respeitados em sua forma de ser e de se mover. Isso, ainda que de maneira implícita, reforça uma atmosfera mais afetiva e verdadeiramente inclusiva na Educação Física escolar.

Sob essa perspectiva, analisam-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as orientações que oferecem à prática da Educação Física, ao destacarem a

importância de uma abordagem que considere as diferentes realidades dos alunos. Os PCNs propõem diretrizes voltadas ao desenvolvimento físico, à inclusão e ao respeito à diversidade, sob uma ótica cidadã.

### **2.5.10 A abordagem cidadã, os PCNs e o papel da afetividade**

A abordagem cidadã teve forte influência na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Física Escolar. Especialmente no Ensino Fundamental, onde representou um marco na tentativa de reorganizar e qualificar a prática pedagógica da área no contexto escolar. Nas palavras da autora:

De acordo com o grupo que organizou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), estes documentos têm como função primordial subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Darido, 2003, p. 19).

Conforme se observa em Darido (2003), a proposta dos PCNs fundamenta-se na valorização da pluralidade cultural, no respeito mútuo, na solidariedade e na promoção da saúde individual e coletiva, indo além da mera reprodução de práticas esportivas tradicionais. Propõe uma Educação Física comprometida com a inclusão, com o desenvolvimento de diferentes dimensões do conhecimento, sendo procedimental, conceitual e atitudinal<sup>8</sup>, e com o enfrentamento de temas sociais urgentes por meio de temas transversais<sup>9</sup>.

Quando os PCNs propõem a cidadania como eixo central da Educação Física, estão, na verdade, sugerindo um papel muito mais amplo para a disciplina do que somente ensinar regras de jogos ou técnicas corporais. Tal aspecto pode ser entendido como um grande avanço para a área. Trata-se de promover o respeito às diferenças, incentivar a autonomia dos alunos e despertar neles uma postura crítica diante da realidade. Ainda que na abordagem cidadã não se mencione diretamente sobre afetividade, ela aparece nas entrelinhas, no cuidado com o outro,

---

<sup>8</sup>Com base nos estudos de Zabala e Arnau (p. 85, 2010), foram classificadas as dimensões: conceitual (o que saber), procedimental (o que saber fazer) e atitudinal (de que forma ser deve ser referente a valores e atitudes a serem incorporados).

<sup>9</sup>Os PCNs são compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares (Darido, 2003, p. 19).

na dignidade com que se acolhem as diferenças e na construção de vínculos pautados na solidariedade.

Portanto, com base nas análises realizadas em cada abordagem, reconhece-se que a afetividade está presente na maioria delas, mas de forma implícita, sem que haja uma problematização direta dessa temática. Assim, a afetividade se torna algo subentendido, silencioso, e talvez aí resida uma questão que merece ser considerada com mais atenção.

As abordagens apontam propostas pautadas na dimensão afetiva no campo das relações humanas, mas não a tratam como um elemento que pode impactar diretamente a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. Questões como essa precisam ser ressaltadas de forma explícita, pois, historicamente, foram negligenciadas. Quando não são mencionadas de maneira evidente, acabam não sendo vistas nem reconhecidas como elementos importantes para o desenvolvimento humano e para o processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo a perspectiva de Darido (2003) entende-se que romper com os moldes tradicionais de ensino exige a incorporação de diferentes enfoques, os mais psicológicos, como as abordagens psicomotora, desenvolvimentista, construtivista e de jogos cooperativos; os sociológicos e políticos, como as abordagens crítico-superadora, crítico-emancipatória, cultural, sistêmica e a proposta dos PCNs; e até mesmo um novo olhar biológico, como na abordagem da saúde renovada. A autora reconhece que, apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a ser percorrido até que se chegue a consensos sobre os rumos da Educação Física escolar.

Seguindo esse caminho, considerando o exposto, a seguir apresento um quadro que ilustra a identificação das manifestações da afetividade em cada uma das abordagens da Educação Física escolar, que tem em comum a intenção de superar o modelo tradicional de ensino, mecanicista/tecnicista, esportivista, biologicista e recreativista.

**Quadro 1:** As principais abordagens da Educação Física e suas relações com a afetividade.

<b>ABORDAGEM</b>	<b>PROPOSTA CENTRAL</b>	<b>RELAÇÃO COM A AFETIVIDADE</b>
<b>Construtivista-interacionista</b>	Valoriza o desenvolvimento global da criança, considerando suas experiências, emoções e interações sociais.	A dimensão afetiva é reconhecida como componente importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem, mas não tem muitas explicações efetivas.
<b>Crítico-superadora</b>	Propõe uma prática crítica e contextualizada, centrada nos conteúdos da cultura corporal.	Afetividade não é explicitamente tratada, mas pode estar presente nas relações pedagógicas e na mediação docente.

<b>Sistêmica</b>	Integra múltiplos aspectos do ser humano (biológico, psicológico, social e econômico).	A afetividade está presente de maneira implícita, quando destaca que não se trata somente de aprender cognitivamente, mas também de vivenciar o movimento, subentendendo que está reconhecendo outras dimensões, como a afetiva das práticas corporais.
<b>Crítico-emancipatória</b>	Enfatiza a superação de desigualdades e o empoderamento dos sujeitos por meio da reflexão crítica.	Afetividade pode emergir nas relações dialógicas e democráticas, mas não é foco explícito da abordagem.
<b>Cultural</b>	Valoriza a pluralidade de manifestações da cultura corporal e o respeito às diferenças.	De forma implícita, a afetividade aparece nas relações de respeito, inclusão e valorização da identidade dos alunos.
<b>Jogos cooperativos</b>	Foca na cooperação, solidariedade e inclusão por meio do jogo.	Afetividade não é central, mas aparecem elementos como promover cooperação, vínculo, respeito e construção coletiva.
<b>Saúde renovada</b>	Reinterpreta a relação com a saúde a partir de uma perspectiva crítica e inclusiva.	A afetividade não é mencionada diretamente, mas pode estar presente na valorização do bem-estar, do cuidado e do acolhimento nas práticas corporais.
<b>Abordagem Cidadã</b>	Propõem a Educação Física como componente da formação cidadã, valorizando a inclusão e o respeito à diversidade.	Embora não mencionem diretamente a afetividade, incentivam práticas que valorizam o vínculo, o acolhimento e o diálogo.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Considerando as reflexões desenvolvidas nesta seção, espero que tenha sido possível reconhecer como a afetividade — ou melhor, suas múltiplas manifestações — é abordada nesses diferentes contextos. Inicialmente, apresentado no desenvolvimento humano em uma perspectiva mais ampla, avançando para uma análise no campo da educação, até chegar à Educação Física escolar. Esse percurso, que partiu de um olhar abrangente até alcançar a especificidade da área, conduz agora a próxima subseção, no qual será explorada a presença (ou ausência) da afetividade no contexto da educação superior, especificamente na formação inicial de professores de Educação Física.

Conforme foi possível reconhecer ao analisar as diferentes abordagens pedagógicas da área, nota-se que a afetividade é raramente tratada como um elemento central nos debates e nas práticas formativas. Ainda assim, suas expressões estão presentes, embora muitas vezes nas

entrelinhas, em espaços pouco visíveis, permanecendo, em muitos casos, silenciadas em detrimento de outros objetivos considerados prioritários.

## 2.6 EDUCAÇÃO FÍSICA, AFETIVIDADE, HISTÓRIA E DIRETRIZES

A formação inicial em Educação Física tem se moldado ao longo das décadas, acompanhando as transformações sociais, políticas e pedagógicas que impactam diretamente o cenário educacional brasileiro (Darido, 2003). Ao longo dos séculos XX e XXI, esse processo formativo passou por diversos marcos importantes, refletindo mudanças nas concepções de educação, corpo e ensino.

Mezner e Drigo (2021) sintetizam esses diferentes momentos históricos em um quadro que reúne os principais dispositivos legais que nortearam esse percurso. Não tenho pretensão de aprofundar cada uma dessas fases, visto o vasto conteúdo histórico existente, mas apresento a seguir o quadro 2, que ilustra em suma o caminho histórico da formação docente em Educação Física no Brasil e busco reconhecer as manifestações da afetividade principalmente na LDB e nas DCNs que norteiam a formação docente em Educação Física.

**Quadro 2:** Síntese dos períodos marcantes da formação em Educação Física na legislação federal

Ano	Instrumento Legal	Principais Aspectos
1939	Decreto-lei nº 1.212	Criação da Escola Nacional de Educação Física e Desportos; cursos variados (Educação Física, técnica desportiva, treinamento, massagem e medicina do esporte). Curso superior: 2 anos.
1945	Decreto-lei nº 8.270	Redefinição da duração dos cursos. Curso superior de Educação Física passa a ter 3 anos.
1961	LDB nº 4.024	Determina que a formação de professores tenha um currículo mínimo.
1962	Parecer nº 292	Define o currículo mínimo para licenciaturas e estipula 1/8 da carga horária para formação pedagógica.
1969	Resolução nº 69	Limita a formação a duas graduações: Licenciado em Educação Física e Técnico de Desportos, com 3 anos de duração.
1987	Resolução nº 03	Institui a formação em cursos que conferem título de Bacharel e/ou Licenciado; carga horária mínima de 2.880h em 4 anos.
1996	LDB nº 9.394	Estabelece que a formação de docentes para a Educação Básica deve ocorrer ao nível superior, na modalidade de licenciatura.
1998	Lei nº 9.696	Regulamenta a profissão de Educação Física no Brasil.
2002	Resolução nº 01	Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em cursos de licenciatura.
2002	Resolução nº 02	Define carga horária mínima de 2.800 horas para cursos de licenciatura, em no mínimo três anos.
2004	Resolução nº 07	Institui as DCN específicas para o curso de graduação em Educação Física. Licenciatura: 2.800h (3 anos); Bacharelado: 3.200h (4 anos).
2009	Resolução nº 04	Uniformiza a carga horária dos cursos de graduação em Educação Física para 3.200 horas em no mínimo quatro anos.

Ano	Instrumento Legal	Principais Aspectos
2015	Resolução nº 02	Reafirma a carga horária mínima de 3.200 horas para licenciaturas, em no mínimo quatro anos.
2018	Resolução nº 06	Formação com ingresso único e duas etapas (Comum + Específica: Licenciatura e Bacharelado), cada uma com 1.600 horas, totalizando 3.200 horas.

**Fonte:** Adaptado de (Metzner; Drigo, 2021, p. 20)

Conforme discutido anteriormente, no que se refere à relação entre Educação Física e afetividade, destacam-se as abordagens que surgiram como contraponto a um modelo tradicional baseado em práticas tecnicistas, militarizadas e centradas exclusivamente no rendimento esportivo. Essas novas perspectivas provocaram importantes reflexões e influenciaram mudanças tanto no currículo quanto no modo como os professores vêm sendo formados ao longo do tempo.

Essas transformações, ao longo dos anos, vêm moldando o perfil dos profissionais da área e influenciando diretamente a forma como a Educação Física é concebida e vivenciada no espaço escolar. Para Darido (1995), diversos pesquisadores vêm se debruçando sobre as especificidades da formação do professor de Educação Física escolar, reconhecendo os múltiplos desafios e exigências dessa prática pedagógica. Nas palavras da autora:

Os mais clássicos, só para citar alguns, são: MEDINA (1983), COSTA (1985), CARMO (1985), MOREIRA (1991) e DAÓLIO (1993). De uma maneira geral, os resultados destes estudos são bem pouco animadores, e concluíram que a formação do profissional de Educação Física se dá de maneira acrítica, que existe uma ênfase na formação esportivista ligada ao rendimento máximo, seleção dos mais habilidosos, e que os profissionais são formados na perspectiva do saber fazer para ensinar (Darido, 1995, p. 1).

Foi ao longo da década de 1980 que algumas instituições de ensino superior começaram a questionar os caminhos tomados até então na formação em Educação Física. A predominância de um modelo pautado em práticas esportivas voltadas ao rendimento já não correspondia às necessidades que emergiam dentro e fora da escola. Conforme observa Darido (1995), esse cenário impulsionou mudanças nos currículos de formação inicial, inspiradas também pelas transformações que se desenhavam na educação básica.

As propostas que surgiram buscavam ampliar o olhar sobre o papel do professor, valorizando uma formação que unisse conhecimento pedagógico, fundamentos científicos e a compreensão da complexidade humana. Nesse enfoque mais pedagógico e científico, houve uma articulação das múltiplas dimensões do ser humano no processo de ensino e aprendizagem (Vasconcelos; Serafim; Oliveira, 2018).

O que permite supor que a dimensão afetiva também deveria estar considerada nessas novas propostas, mas conforme foi apresentado na subseção anterior, as abordagens da Educação Física não mencionam a afetividade de forma explícita, mas sim no campo do subentendimento conforme sintetizado no quadro 1. Essa assertiva é reforçada nos instrumentos legais apresentados no quadro 2, por exemplo, a LDB nº 4.024/1961 não contempla a dimensão afetiva de maneira direta ou indireta. Isso reforça que, historicamente, a formação docente no Brasil esteve centrada em aspectos técnicos e cognitivos. E, posteriormente, a LDB nº 9.394/1996, a lei trata principalmente da estrutura, organização e finalidades da educação, com foco técnico-normativo.

Assim como a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura de nível superior, não menciona de forma explícita o termo afetividade, nem a reconhece como uma dimensão estruturante da formação docente. E nem a Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Educação Física — tanto para licenciatura quanto bacharelado — menciona explicitamente a palavra “afetividade” ou qualquer termo diretamente relacionado com suas manifestações emocionais, como “emoção”, “sentimento” ou “afeto”.

Percebe-se, assim, que a afetividade e suas manifestações têm sido historicamente negligenciadas nos documentos oficiais e nas legislações que orientam a formação inicial de professores de Educação Física. Ainda que algumas abordagens pedagógicas reconheçam, de forma implícita, a importância das relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem, essa dimensão permanece pouco visibilizada e raramente é tratada de maneira direta ou estruturante nos marcos legais da área.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente dissertação segue uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 2003), e de caráter exploratório (Gil, 2002). Está organizada em duas grandes etapas, sendo, a primeira uma análise documental e a segunda, pesquisa de campo utilizando como instrumento de coleta de dados, um roteiro semiestruturado para nortear as entrevistas com representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição pública de Mato Grosso.

Atualmente, o estado de Mato Grosso conta com quatro Instituições públicas de educação superior, entre federais e estadual: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja sede está localizada em Cuiabá e que mantém campi em municípios como Barra do Garças, Pontal do Araguaia, Sinop e Várzea Grande; a Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sediada na cidade de Rondonópolis, que oferece uma variedade de cursos de graduação e pós-graduação; e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com administração central em Cáceres possui ainda treze unidades espalhadas por diferentes cidades do Estado entre elas Alta Floresta, Barra do Bugres, Sinop, Diamantino e Tangará da Serra.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) que é uma instituição pública federal de ensino superior e técnico, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), localizada nos municípios de Cuiabá, Cáceres, Barra do Garças, Pontes e Lacerda, Rondonópolis, Sinop, Alta Floresta, Várzea Grande, Primavera do Leste, Confresa, Juína, Campo Novo do Parecis, Sorriso, Lucas do Rio Verde, Diamantino e São Vicente.

Entre essas instituições, o IFMT, UFMT e a UNEMAT oferecem o curso de licenciatura em Educação Física presencial. O IFMT oferece um curso de licenciatura na cidade de Cuiabá, a UFMT conta com dois cursos, um em Cuiabá e outro em Barra do Garças, enquanto a UNEMAT oferece o curso nos campi de Cáceres e Diamantino. Assim, o Estado dispõe de cinco cursos de licenciatura em Educação Física presencial oferecidos por instituições públicas.

Com base nesse panorama, a primeira etapa desta pesquisa - voltada à análise documental - concentrou-se nas três instituições públicas citadas que ofertam o curso de licenciatura em Educação Física presencial: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Foram analisados os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos cinco cursos de graduação, sendo dois vinculadas à UFMT (Cuiabá e Barra do Garças), um do IFMT (Cuiabá) e dois da UNEMAT (Cáceres e Diamantino), abrangendo, portanto, quatro municípios distintos.

O objetivo desta etapa foi identificar de que maneira a afetividade está contemplada nos documentos oficiais dos cursos. A seleção das instituições para essa etapa da pesquisa se justificou pela oferta do curso de graduação em Educação Física. Além dos PPCs, também foi analisada a Diretriz Curricular Nacional do curso de graduação em Educação Física (Brasil, 2018), uma vez que este documento normativo orientou a elaboração das versões mais recentes dos projetos pedagógicos analisados.

Antes do início da realização da pesquisa de campo, o projeto de pesquisa foi submetido via Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). A pesquisa recebeu a aprovação do CEP, por meio do Parecer Consubstanciado, sob o número: 7.307.756, em 19 de dezembro de 2024.

A escolha de realizar a pesquisa de campo apenas com os docentes do NDE de um curso de Educação Física de uma das instituições configura uma amostragem não probabilística, uma estratégia metodológica amplamente reconhecida em pesquisas qualitativas. De acordo com Gil:

[...] amostras não probabilísticas, selecionadas pelo critério de intencionalidade. Uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa (Gil, 2002, p. 145).

Essa decisão se justifica pela disponibilidade e acessibilidade dos participantes, uma vez que a instituição foi a única, entre as selecionadas na etapa anterior, que forneceu a anuência para a realização do estudo. Assim, a amostragem permitiu a coleta de dados de forma viável e consistente, garantindo que as informações obtidas fossem representativas do contexto específico investigado.

Os participantes foram docentes que contribuíram para a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme a última diretriz curricular nacional para os cursos de graduação em Educação Física (Brasil, 2018). Esses docentes atuaram como representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Educação Física de uma universidade pública do estado de Mato Grosso.

Dos sete docentes vinculados ao NDE do curso de Educação Física de determinada instituição que participou dessa etapa, cinco participaram da pesquisa concedendo a entrevista. Os participantes foram identificados por códigos alfanuméricos (P1 a P5), com o objetivo de preservar sua identidade, conforme preconizado pelos princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos.

Todos os docentes possuem formação em Educação Física e titulação de doutorado. A seleção dos participantes considerou, principalmente, sua atuação no curso e a participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE). Para o critério de inclusão, os participantes deveriam ter participado do processo de reformulação do PPC do curso, de acordo com a diretriz de 2018. Além disso, deveria estar oficialmente como representante do NDE na portaria vigente do período da reformulação do PPC. Como critério de exclusão, foram considerados os participantes que possuíssem vínculos de parentesco com a pesquisadora.

### 3.1 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS DOCUMENTAL

Segundo Marconi e Lakatos (2017), a pesquisa documental é realizada por meio de arquivos públicos ou privados das instituições, que podem servir como fonte de informações para a elaboração de uma pesquisa científica. Nesse estudo, a coleta de dados da pesquisa documental foi realizada por meio de etapas; a primeira foi a definição de quais PPCs seriam analisados. Optou-se pela escolha das instituições públicas do estado de Mato Grosso, por reconhecer seu potencial formativo e sua condição de acesso gratuito. Além da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões que sustentam o tripé das universidades públicas. Isso aumenta a probabilidade de um compromisso ético formativo com a sociedade.

A escolha pela modalidade presencial se justifica pela possibilidade das interações sociais, pedagógicas e institucionais diretas, que os cursos de formação presencial oferecem. Outro aspecto que direcionou à escolha dos cursos presenciais é a acessibilidade dos PPCs, bem como a praticidade de padronização da metodologia de coleta e análise. Dessa forma, a escolha pelos cursos presenciais também se enquadra na lógica da amostragem não probabilística, uma estratégia metodológica reconhecida em pesquisas qualitativas (Gil, 2002) que permite selecionar unidades de análise de acesso imediato, garantindo maior praticidade e viabilidade na coleta e interpretação dos dados.

A segunda etapa foi a coleta dos materiais — no caso, os documentos — os PPCs e a DCN foram baixados e salvos, considerando a versão atual disponível nos sites das instituições. Após ter acesso aos PPCs e à DCN, realizou-se o arquivamento dos mesmos em drive institucional e no notebook particular da pesquisadora, em uma pasta destinada a essa finalidade.

Na terceira etapa, foram definidos os descritores “afetividade”, “relação afetiva”, “paixão”, “emoção”, “emocional” e “sentimentos”, com o objetivo de orientar a análise das matrizes curriculares e das ementas dos componentes curriculares, buscando identificar

excertos que dialoguem com a dimensão afetiva. A seleção desses descritores foi fundamentada no referencial teórico adotado no estudo.

A partir deles, procurou-se identificar manifestações da dimensão afetiva, como, por exemplo: apego, acolhimento, empatia, respeito, escuta, entre outros. Quando esses termos aparecessem nos documentos, seria analisado em que contexto estavam inseridos e de que maneira se relacionavam com a formação docente.

Em prosseguimento, a quarta etapa foi a exploração dos documentos, os referidos PPCs e a DCN de 2018 foram acessados, no intuito de identificar os descritores e em que contexto estavam sendo referenciados. Após a identificação ou não dos descritores nos documentos, foi analisada a matriz curricular do curso, a fim de encontrar componentes curriculares voltados à afetividade ou suas manifestações na Educação Física.

A quinta etapa consistiu na análise dos resultados, apresentação dos dados obtidos entre os cinco cursos das três instituições, bem como a normativa da Diretriz Curricular Nacional (2018). A intenção foi verificar se a hipótese inicial, de que as abordagens sobre a afetividade e as relações afetivas são pouco exploradas na formação inicial em Educação Física, se sustentava.

### 3.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA AS ENTREVISTAS

A segunda etapa estruturante foi a pesquisa de campo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas, orientadas por um roteiro semiestruturado composto por dez questões, sendo duas perguntas destinadas à função e tempo no NDE e oito questionamentos abordaram a percepção dos docentes sobre a afetividade e sua opinião sobre essa dimensão nos componentes curriculares do curso de graduação. Além disso, buscou-se identificar o conhecimento dos participantes sobre a presença ou ausência da afetividade na organização do último documento elaborado para o curso, bem como os desafios e suas sugestões para esse processo.

A entrevista, com roteiro semiestruturado, foi escolhida por permitir certa flexibilidade durante sua condução, possibilitando aprofundar as respostas dos participantes sem se afastar dos objetivos da investigação (Minayo, 2001).

Após a aprovação do comitê de ética em pesquisa, o primeiro contato com os participantes se deu por meio do e-mail institucional de cada um, mediante um convite formal para participar da pesquisa. Cinco deles responderam demonstrando interesse em participar.

Após essa confirmação, definimos a data e o local da entrevista, que ocorreu individualmente, em local e horário definidos pelo participante.

Antes de iniciar a entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em duas vias, ambas assinadas pela pesquisadora responsável. Uma via da pesquisadora, para arquivamento, e a outra, em posse do participante, conforme regulamentam os dispositivos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016). Após a leitura e assinatura do TCLE, deu-se início à entrevista.

A cada entrevista, o participante foi previamente informado sobre o início da gravação e autorizou sua realização, garantindo que se sentisse à vontade durante todo o processo. Ao término da entrevista, o áudio foi armazenado com segurança em dispositivo pessoal da pesquisadora e, posteriormente, transferido para o Drive institucional para fins de arquivamento.

A transcrição foi realizada com o apoio do *software TurboScribe®*, que utiliza tecnologia de reconhecimento de voz para transcrever automaticamente falas em diferentes idiomas, com pontuação inserida automaticamente. A ferramenta também permite revisão e ajustes manuais diretamente na plataforma, além de possibilitar a exportação dos arquivos em diversos formatos, como .txt, .docx e .pdf (TurboScribe, 2025).

Após a transcrição automática realizada pelo *software TurboScribe®*, foi realizada uma revisão manual pela pesquisadora, que escutou integralmente os áudios e conferiu o conteúdo transcrito, a fim de corrigir eventuais imprecisões. Após a transcrição e revisão, as entrevistas em formato de texto foram encaminhadas individualmente via e-mail a cada participante, para fins de conferência e conformação. Concluída essa etapa, os textos das entrevistas foram organizados em uma pasta específica e os arquivos renomeados conforme a ordem de realização — “um”, “dois”, “três” e assim por diante. Em seguida, os *corpus* textuais passaram por um processo de tratamento e adequação para posterior inserção no *software IRaMuTeQ®*, utilizado como ferramenta de apoio para organização do texto que contribuiu para a categorização e análise dos dados das entrevistas.

### 3.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Na primeira etapa da análise dos dados, referente à pesquisa documental, os documentos selecionados — a Diretriz Curricular Nacional para os cursos de Licenciatura em Educação Física (DCN/2018) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das instituições públicas analisadas — foram examinados por meio de um procedimento descritivo, característico da

abordagem qualitativa. Inicialmente, realizou-se uma leitura integral dos documentos, com o objetivo de compreender sua organização interna, estrutura curricular e as concepções formativas que orientam a formação inicial de professores de Educação Física. Essa etapa possibilitou uma aproximação inicial com o material e a delimitação dos elementos relacionados ao objeto de estudo.

Em seguida, procedeu-se à identificação da ocorrência de termos e expressões relacionados à afetividade e às manifestações afetivas a ela associadas, tais como emoções, sentimentos, relações interpessoais, emocional. Esse levantamento permitiu mapear, de forma objetiva, a presença ou ausência desses conceitos nos documentos curriculares. Os resultados da análise documental foram organizados e apresentados em quadros, possibilitando a visualização entre os documentos analisados. A partir dessa sistematização, realizou-se a discussão dos achados à luz do referencial teórico adotado na pesquisa, buscando compreender como a dimensão afetiva é mencionada — ou não — nos documentos que orientam a formação inicial de professores de Educação Física.

Já na segunda etapa: A análise dos dados foi conduzida com base na técnica da Análise de Conteúdo, conforme nos orienta Bardin (1977). Essa técnica consiste em uma organização sistemática dos dados que envolve uma série de procedimentos, de acordo com Brito e Sá (2022, p. 49): “[...] é um conjunto de técnicas de tratamento dos dados que utiliza procedimentos sistemáticos para identificar e descrever conteúdo das mensagens de um conjunto de textos, da fala das pessoas, da expressão escrita a resposta a um questionário etc.”

Bardin (1977) descreve as três fases fundamentais dessa técnica, sendo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Cada uma dessas fases compreende um conjunto de procedimentos — que serão detalhados no decorrer dessa seção — e são essenciais para alcançar uma interpretação consistente dos dados. Trata-se, portanto, de uma técnica que exige atenção às suas etapas e rigor metodológico, a fim de garantir resultados com validade científica.

Uma das fases que compõem as etapas descritas por Bardin (1977) envolve a análise da frequência com que certos termos — nessa pesquisa são considerados como conceitos — aparecem nos discursos examinados. Essa fase exige do pesquisador um olhar atento para além da simples contagem, demandando uma interpretação semântica das palavras, bem como das possíveis relações que estabelecem com o contexto em que estão inseridas.

Nessa perspectiva, reconhece-se, a partir das contribuições de Brito e Sá (2022), a ausência de uma explicação mais detalhada e sistematizada sobre a verificação da frequência e ocorrência dos termos nessa técnica de análise. Nas palavras dos autores:

[...] essa técnica não oferece meios para verificação da frequência de ocorrência dos termos que dão sentido aos discursos analisados, demandando do pesquisador um empenho para interpretação semântica das palavras e as possíveis correspondências no contexto em que elas aparecem. Nesse sentido, a análise textual com o auxílio de programas informáticos pode ser uma boa estratégia para superar as dificuldades encontradas pelo pesquisador (Brito e Sá, 2022, p. 49).

Ainda que Bardin (1977) não descreva meios para verificação da frequência de ocorrência de termos, ela apresenta possibilidades e vai chamar de ordenador para descrever os recursos tecnológicos que, à época, já começam a auxiliar na análise de grandes quantidades de dados textuais. A autora explica para que serve um ordenador na análise do conteúdo. Descrevendo em suas palavras que:

Digamos que é interessante poder recorrer ao ordenador nos seguintes casos: a unidade da análise é a palavra, o indicador é frequencial (número de vezes em que a palavra ocorre). A análise é complexa e comporta um grande número de variáveis a tratar em simultâneo (por exemplo: número elevado de categorias e unidades a registar). Deseja-se efetuar uma análise de coocorrências (aparição de duas ou várias unidades de registo na mesma unidade de contingência) (Bardin, 1977, p. 143).

Nesse contexto, o que Bardin chama de ordenador, computadores, máquinas, hoje temos os softwares, para apoiar esse processo. Nessa pesquisa utilizo a categorização automatizada oferecida pelo software IRaMuTeQ® (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que de acordo com Camargo e Justo (2013) foi desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009, 2012) e posteriormente traduzido para a Língua Portuguesa, com divulgação no Brasil pelo Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição da Universidade Federal de Santa Catarina. Nas palavras de Brito e Sá:

Este software calcula a quantidade de palavras, frequência média em que as palavras aparecem no texto analisado e as palavras que aparecem uma vez (Hapax). Também faz uma redução das palavras a partir de sua raiz, o que faz com que haja uma correspondência entre as diferentes palavras, fazendo uma redução indicando a forma ativa e suplementar, indicando também o contexto em que elas aparecem. (2022, p. 6).

Desse modo, a escolha pelo uso do *software* IRaMuTeQ® nesta pesquisa se deu por sua contribuição enquanto um auxílio na organização do texto para a categorização dos dados, como

ferramenta de apoio à análise de conteúdo em estudo qualitativo. Conforme apontam Souza e Bussoloti (2021), o IRaMuTeQ® é utilizado em dissertações na área da educação, especialmente na etapa de categorização inicial. Elas apresentam em sua pesquisa que os estudos que analisaram têm como destaque o uso de diferentes estratégias analíticas oferecidas pelo *software*, como a Nuvem de Palavras, a Classificação Hierárquica Descendente, a Análise Fatorial, a Análise de Similitude e o Rapport.

Esses recursos permitem compreender as temáticas, suas aproximações e distanciamentos presentes nas narrativas dos participantes da pesquisa. Esse conjunto de ferramentas disponível no IRaMuTeQ® permite ao pesquisador identificar diversas possibilidades de interpretação a partir dos relatórios gerados pelo *software*, relacionados às temáticas discutidas pelos participantes.

No entanto, observa-se, a partir das contribuições de Souza e Bussoloti (2021), que tais análises só são consistentes quando conduzidas dentro de um processo analítico coerente, fundamentado teórica e metodologicamente, que esteja orientado para responder aos objetivos da pesquisa.

Conforme Brito e Sá (2022) descrevem, utilizar o *software* IRaMuTeQ® na técnica de análise de conteúdo pode facilitar o trabalho do pesquisador, desde que o mesmo conheça os caminhos e principais conceitos que balizam a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), bem como saiba utilizar o *software* e compreenda que ele não faz a análise do conteúdo em si, ele é uma ferramenta de auxílio para subsidiar a categorização automática, sendo um dos procedimentos das fases da técnica de análise. Partindo dessa compreensão, a seguir são apresentados os caminhos metodológicos adotados para a análise dos dados.

### 3.3.1 Caminho metodológico para o uso do *Software* IRaMuTeQ®

A utilização do IRaMuTeQ® demandou a realização de estudos prévios, incluindo curso<sup>10</sup>, pesquisas e leitura no manual<sup>11</sup>, com o objetivo de compreender o processo de instalação, os procedimentos de uso das ferramentas e as possibilidades de exploração de suas

---

<sup>10</sup>Para mais informações, acesse o curso: Análise de Conteúdo com apoio do software IRaMuTeQ®: aplicação do método de Laurence Bardin. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CsA\\_wYNRQbI](https://www.youtube.com/watch?v=CsA_wYNRQbI)

<sup>11</sup>Acesse o manual em (Camargo; Justo, 2021) — Disponível em: [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues\\_22.11.2021.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Tutorial%20IRaMuTeQ%20em%20portugues_22.11.2021.pdf)

potencialidades. Na sequência, realizou-se a instalação do R e da interface IRaMuTeQ® em equipamento pessoal.

Em seguida, realizou-se a organização do *corpus* textual, ou seja, os textos das entrevistas, que já estavam transcritos e revisados. Conforme descrito por Brito e Sá (2022, p. 9) “A primeira providência é estabelecer temas que deverão orientar a organização do *corpus*. Além disso, também é possível indicar variáveis (idade, gênero, tempo de trabalho) que farão parte do processo de análise”. Os temas abordados nas entrevistas — que neste estudo foram estruturados como eixos de análise — já haviam sido definidos previamente, durante a elaboração do roteiro semiestruturado utilizado na etapa de coleta de dados. A organização em eixos teve como objetivo orientar a análise das falas dos participantes, contribuindo para responder ao problema central da pesquisa.

A sistematização dos dados em três eixos de análise facilitou a identificação de sentidos, permitindo uma leitura organizada das contribuições dos entrevistados. A seguir, apresento cada um desses eixos, acompanhados das respectivas perguntas que guiaram as discussões, com o intuito de tornar mais compreensível a lógica adotada na análise.

O primeiro eixo, intitulado *Afetividade e formação inicial*, reuniu questões que buscaram compreender seu entendimento sobre afetividade e como essa dimensão é percebida pelos docentes na formação inicial de professores de Educação Física.

O segundo, denominado *Aplicação Curricular*, concentrou as questões relacionadas à presença (ou ausência) da afetividade nos documentos curriculares do curso, como o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de investigar a possibilidade de articulação dessa dimensão com outras dimensões na formação docente.

O terceiro, nomeado *Desafios e perspectivas*, teve como foco identificar as dificuldades enfrentadas para integrar a afetividade na formação inicial, bem como sugestões de mudanças para incluir e/ou fortalecer essa integração. A seguir é apresentado o quadro 3, que ilustra os três eixos temáticos e oito perguntas orientadoras.

**Quadro 3:** Eixos e Perguntas orientadoras

Eixos	Questões
<b>Afetividade e formação inicial</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que você entende por afetividade?</li> <li>2. Qual é sua opinião sobre a afetividade na formação inicial dos professores de Educação Física?</li> <li>3. Na sua visão, os conhecimentos relacionados à afetividade na formação inicial podem impactar a prática docente na educação básica?</li> </ol>

<b>Aplicação curricular</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A afetividade é contemplada no PPC do curso?</li> <li>2. Você sabe se há componentes curriculares específicos que tratam da afetividade?</li> <li>3. Na sua opinião, é possível integrar a dimensão afetiva com outras dimensões da formação, como ética, social e técnica?</li> </ol>
<b>Desafios e perspectivas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em sua opinião, quais são os principais desafios para incorporar a afetividade na formação inicial dos professores de Educação Física?</li> <li>2. Que mudanças você sugeriria para fortalecer essa integração da afetividade na formação docente?</li> </ol>

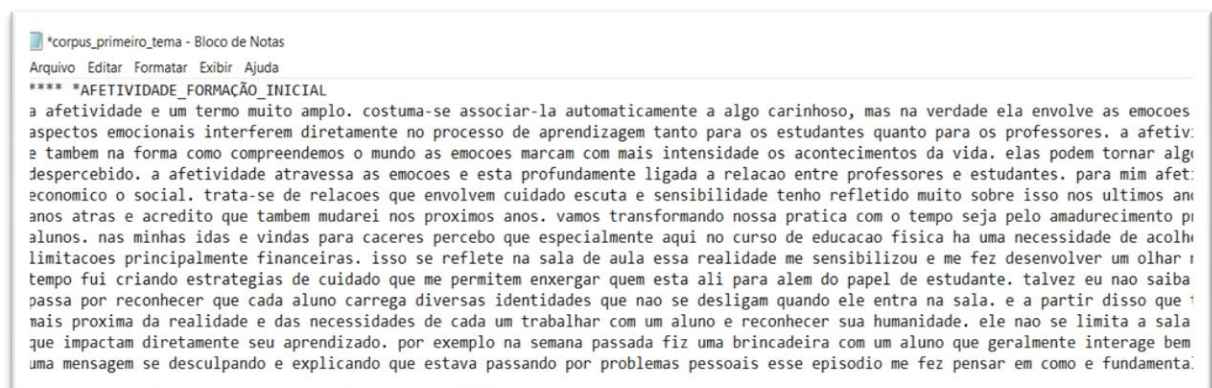
**Fonte:** Elaborada pela autora (2025).

Foi com base nesses três eixos — Afetividade e formação inicial, Aplicação curricular e Desafios e perspectivas — que os textos foram organizados — *corpus* textuais — para sua inserção no *software*. Após a separação das respostas por temas, procedeu-se à elaboração do glossário de palavras. Conforme explicam Brito e Sá:

O glossário unifica termos que devem ser lidos pelo software como pertencentes ao mesmo léxico. Caso isso não seja feito, quando o material for processado, o software interpretará como palavras diferentes, diminuindo o Chi<sup>2</sup> da palavra. Por exemplo: se o pesquisador quiser que o termo “ser humano” seja lido de maneira única, ele deve preparar o Corpus colocando o termo ligado por underline “ser\_humano” (Brito; Sá, 2022, p. 9).

Sendo assim, realizou-se a leitura de cada texto, com o objetivo de organizar possíveis adequações lexicais, a fim de minimizar eventuais erros no processo de categorização. Na sequência, foram elaboradas as linhas de comando, as quais orientam o *software* na leitura do *corpus* textual. Para exemplificar, em cada início de texto foi necessária a inserção de quatro asteriscos, seguidos de um espaçamento e de mais um asterisco, além da delimitação do nome do tema correspondente àquele *corpus* textual. Conforme apresentado na Figura 1, esse procedimento foi adotado para a inserção dos dados no IRaMuTeQ®.

**Figura 1:** Preparação do *corpus* textual



**Fonte:** Elaborada pela autora com o uso de bloco de notas, em UTF-8 (2025).

Esse processo foi realizado em cada conjunto de textos de acordo com cada eixo, formando três *corpus* textuais. Depois dessa organização, os três arquivos foram salvos em formato .txt codificados em UTF-8, para serem compatíveis com o IRaMuTeQ®. Esses ajustes estão disponíveis detalhadamente no manual do próprio IRaMuTeQ®, que pode ser acessado no site do *software*.

Após a conclusão da organização do *corpus* textual, procederam-se à exploração das funcionalidades do IRaMuTeQ®, testando-se suas diferentes possibilidades de análise para compreender sua aplicabilidade ao material da pesquisa. Com os dados devidamente estruturados e inseridos no *software*, avançou-se para as fases propostas por Bardin (1977) na técnica de análise de conteúdo, a fim de responder aos objetivos desta investigação. Essa etapa de preparação e sistematização do material, aqui descrita, constitui um dos procedimentos fundamentais da fase de pré-análise por ser nela que se estabelecem os critérios e direções que orientarão a interpretação dos dados. Na sequência, descrevem-se os procedimentos realizados de acordo com as três fases e o uso do *software* IRaMuTeQ®.

### 3.3.2 Percurso metodológico utilizando a técnica de análise do conteúdo

Foram seguidas as três fases fundamentais apresentadas por Bardin (1977), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. No interior dessas fases, encontram-se vários procedimentos que devem ser seguidos. Silva e Fossá (2015) apresentam sete desses procedimentos, internamente ligados às fases propostas por Bardin. Conforme apresentado no quadro 4 a seguir.

**Quadro 4:** Etapas do método de análise de conteúdo

1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos)
2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral
3) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico
4) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (nas categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza)
5) Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns

6) Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais)
--

7) Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico
---

**Fonte:** Elaborado pela autora com base em Silva e Fossá (2015, p. 4).

Foram seguidos cada um desses procedimentos apresentados por Silva e Fossá (2015) para que as três fases propostas por Bardin (1977) fossem contempladas na análise. Com o intuito de ilustrar esse percurso de forma mais detalhada, as fases são descritas nos parágrafos subsequentes, explicitando os caminhos metodológicos adotados, bem como os momentos em que se recorreu ao auxílio do *software* e as justificativas para sua utilização.

### 3.3.2.1 Organização da Análise: Pré-análise

A pré-análise, considerada a etapa inicial da técnica de análise de conteúdo, teve início com uma leitura flutuante do material selecionado — neste caso, as respostas das entrevistas. Para isso, realizou-se a leitura dos textos já transcritos, previamente organizados conforme os principais eixos de análise. Essa leitura preliminar foi essencial para estruturar e planejar o *corpus* textual. Como afirma Bueno (2018, p. 51): “O *corpus* textual pode ser entendido como o conjunto de texto que o pesquisador pretende analisar”. Segundo Bardin (1977), essa sistematização inicial é de suma importância, ao servir como guia para as etapas subsequentes da análise, favorecendo uma leitura mais atenta e criteriosa dos dados.

Sendo assim, a primeira fase consistiu na realização da leitura geral do material coletado. Nesse processo, foi realizada a adequação do *corpus* textual para sua importação ao *software* IRaMuTeQ®, que auxiliou posteriormente no tratamento dos dados, conforme detalhado na subseção anterior. Ainda na primeira fase, procedeu-se à codificação para a formulação de categorias de análise, com base no referencial teórico e nas indicações possibilitadas pela leitura geral, conforme orientam Silva e Fossá (2015).

Nesta primeira fase da análise, não foi utilizado o auxílio do *software* IRaMuTeQ®, pois se tratou de um momento em que foi necessário realizar uma leitura atenta do material coletado, relacionando seu conteúdo diretamente ao referencial teórico adotado na pesquisa. A partir dessa articulação entre teoria e dados empíricos, foram formuladas possíveis categorias conceituais. Esse processo exigiu uma atuação atenta e interpretativa.

A opção por não utilizar o *software* nesta fase se justifica pelo fato de que a identificação de conceitos teóricos nas narrativas dos participantes exige um olhar interpretativo e contextualizado, algo que não pode ser automatizado. O *software*, por sua própria configuração,

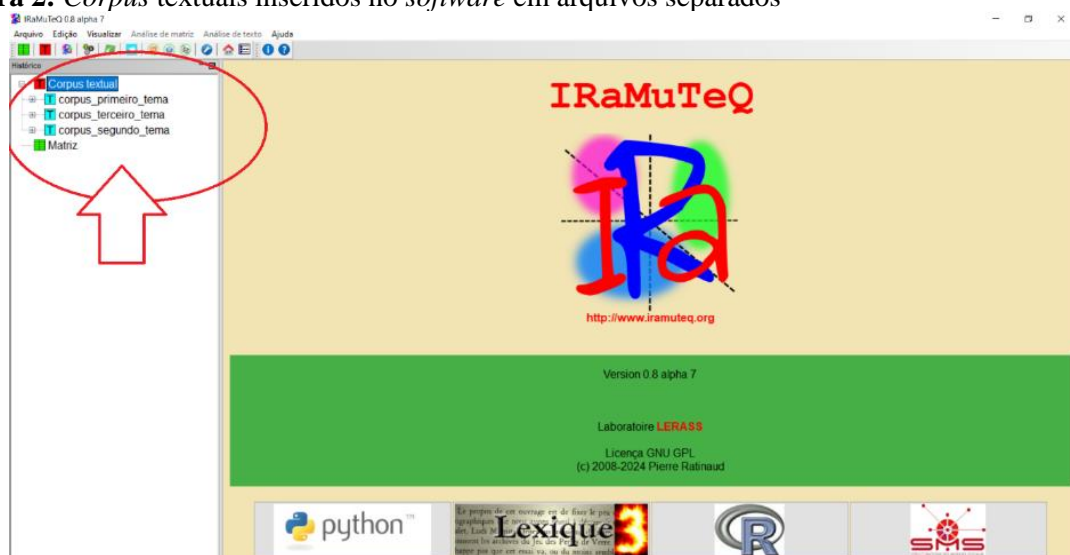
não realiza codificações a partir de referenciais teóricos nem tem o poder de construir categorias conceituais de forma autônoma. Por isso, essa etapa demandou um trabalho analítico “artesanal”, conduzido pela leitura e interpretação, considerando os sentidos presentes nas entrevistas à luz do referencial teórico adotado. Concluída essa etapa, deu-se prosseguimento à segunda fase da análise.

### 3.3.2.2 Organização da Análise: exploração do material

Utilizou-se a regra da homogeneidade, que, conforme destaca Bardin (1977, p. 98), estabelece que “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha”. Assim, as entrevistas, previamente organizadas por eixos, foram analisadas de modo que cada conjunto de respostas estivesse vinculado a um mesmo núcleo de sentido.

Para exemplificar esse processo, a cada conjunto de entrevistas organizadas pelos eixos — Afetividade e formação inicial, Aplicação curricular e Desafios e perspectivas — foi realizado o comando ao *software* IRaMuTeQ® separadamente, a fim de que os conjuntos de respostas referentes a cada eixo fossem analisados seguindo sua homogeneidade. Conforme apresentado na figura 2, os *corpus* textuais foram inseridos no *software* em arquivos separados.

**Figura 2:** *Corpus* textuais inseridos no *software* em arquivos separados



**Fonte:** Elaborado pela autora com uso do software IRaMuTeQ® (versão 0.8 alpha 7, 2025).

Cada um desses *corpus* analisados consistiu em cinco entrevistas. O *corpus* textual do primeiro eixo compreendeu um texto, segmentado em 69 unidades de contexto (ST), totalizando

2.824 ocorrências de palavras e 950 formas distintas (tipos).

O *corpus* textual do segundo eixo também consistiu em um texto, dividido em 43 unidades de contexto, apresentando 1.763 ocorrências e 678 formas distintas. Já o *corpus* textual do terceiro eixo contou com um texto, segmentado em 42 unidades de contexto, contendo 1.520 ocorrências e 643 formas distintas. Conforme exemplifico na tabela 1.

**Tabela 1:** Distribuição dos *corpus* textuais analisados no IRaMuTeQ®.

Corpus Textual	Nº de Textos	Nº de ST	Ocorrências de palavras	Formas distintas (tipos)
<b>Corpus 1</b>	1	69	2.824	950
<b>Corpus 2</b>	1	43	1.763	678
<b>Corpus 3</b>	1	42	1.520	643

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Desse modo, na segunda fase, exploração do material, realizaram-se as operações denominadas de codificação (Bardin, 1977). Um dos procedimentos dessa etapa consistiu no recorte do material em unidades de registro, para o qual se recorreu ao auxílio do *software* IRaMuTeQ®. Nessa etapa, foi utilizado o recorte automático proporcionado pela ferramenta, por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), escolhida por possibilitar a identificação de excertos textuais que compartilham o mesmo campo semântico, contribuindo, posteriormente, para a formação das categorias de análise. A abordagem em eixos de análise separados facilitou a identificação de classes específicas para cada tema analisado. A partir dessas codificações, com a ajuda do IRaMuTeQ®, iniciou-se o processo de organização das categorias de análise.

Para Bardin (1977, p. 117), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. De acordo com a autora, o critério de categorização pode ser semântico. Em outras palavras, todos os temas que significam sentimento, ficam agrupados na categoria de sentimentos, enquanto os que significam emoção ficam agrupados sob o título emoções.

Para a formulação dos conjuntos de categorias, seguiu-se os critérios apontados por Bardin (1977), que destaca cinco qualidades essenciais: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade, além da produtividade. Durante essa etapa de estabelecimento das categorias, a identificação das unidades de registro contou com o apoio parcial do *software* IRaMuTeQ®. A partir da etapa anterior, em que foi realizada a

Classificação Hierárquica Descendente (CHD), o *software* agrupou segmentos textuais com base em semelhanças lexicais, gerando classes sugerindo categorias temáticas emergentes.

A partir desses agrupamentos, foi elaborado conceitualmente as categorias, orientando-se pelos critérios de exclusão mútua, homogeneidade e pertinência. Para isso, foi realizado a leitura atenta dos trechos agrupados em cada eixo de análise, com o objetivo de compreender o sentido geral de cada conjunto textual. Nesse processo, a análise se concentrou no conteúdo semântico, indo além da simples frequência de palavras. A partir dessa leitura interpretativa, atribuíram-se nomes às categorias de modo que refletissem o tema central de cada agrupamento. Para essa etapa, utilizou-se o referencial teórico da pesquisa como base tanto para a nomeação quanto para a interpretação das classes identificadas.

Em seguida, deu-se início ao processo de agrupamento das categorias e subcategorias, o *software* contribuiu para a elaboração das classes, para a formulação das categorias iniciais. A reorganização e a criação das subcategorias ocorreram com base nos conceitos do referencial teórico e da leitura exaustiva do material em que apareciam as palavras que formularam as categorias iniciais pelo *software*.

A análise dessas classes foi conduzida com base em alguns critérios fundamentais. Primeiramente, adotou-se o princípio da exclusão mútua para avaliar cada unidade de registro, assegurando que cada uma se encaixasse em somente uma categoria. Em relação à homogeneidade interna, buscou-se identificar elementos dentro de cada categoria que compartilhassem significados semelhantes. Também foi considerado a pertinência, garantindo que as categorias fossem coerentes com os objetivos da pesquisa. Além disso, foi considerado a objetividade e a clareza das categorias, de modo que fossem compreensíveis para outros leitores, sempre ancorando-se no referencial teórico adotado por esta pesquisa.

Após essa etapa, procedeu-se à reorganização e o agrupamento das categorias. Com todas elas definidas, revisadas e estruturadas, avançou-se para o último procedimento, correspondente à inferência e interpretação dos dados à luz do referencial teórico (Silva; Fossá, 2015), etapa que integra a terceira fase proposta por Bardin (1977). Na sequência, são apresentados os resultados e as discussões.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, compartilho os principais achados da pesquisa e as reflexões construídas a partir deles. Inicialmente, apresento os resultados da primeira etapa, que consistiu na análise documental, envolvendo os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a Diretriz Curricular Nacional (DCN) de 2018. Em um segundo momento, trago os dados obtidos na etapa de campo, que se deu por meio de entrevistas com integrantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de Educação Física de uma universidade pública do estado de Mato Grosso.

### 4.1 O (IN)VISÍVEL DA AFETIVIDADE NOS DCNS E PPCS

Nessa subseção, analiso como a afetividade é considerada ou negligenciada nos documentos que orientam a formação inicial em Educação Física, especificamente na licenciatura. A análise contempla as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Educação Física (Brasil, 2018) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições investigadas.

Ao analisar a DCN (2018) utilizando os descritores principais “afetividade”, “relação afetiva”, “paixão”, “emoção”, “emocional” e “sentimentos”, não foram encontradas essas palavras no documento. Essa busca inicial foi feita pelo localizador no campo localizar (Ctrl+I). Desse modo, nota-se que os termos relacionados à afetividade não estão diretamente no documento analisado.

**Quadro 5:** Presença de termos relacionados à afetividade nas DCN (2018).

<b>Documento Analisado</b>	<b>Termos Buscados</b>	<b>Resultados Encontrados</b>
DCNs graduação em Educação Física (Brasil, 2018)	Afetividade, relação afetiva, paixão, emoção, emocional, sentimentos	Nenhuma ocorrência

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Diante da ausência explícita dos termos relacionados à afetividade na DCN de 2018, a análise seguiu por uma leitura integral do documento, com o intuito de identificar, mesmo que de forma implícita, a presença de elementos ligados a essa dimensão. No artigo 6º, que trata da etapa comum de formação nos cursos de licenciatura e bacharelado, a resolução aponta para a necessidade de contemplar conhecimentos de ordem psicológica e sociocultural sobre o ser humano. Pode-se supor que o campo psicológico pode ser entendido como um espaço possível para refletir sobre questões afetivas, como emoções, sentimentos e vínculos interpessoais. No entanto, essas referências permanecem no plano do implícito, sem que a afetividade seja

reconhecida como um componente formativo essencial e declarado na formação inicial de professores de Educação Física.

Ainda nesse artigo, é reforçada a importância de abordar os saberes socioculturais da motricidade humana. Essa formulação pode ser interpretada como abertura para considerar práticas e valores que atravessam tanto o campo emocional quanto o cultural. Contudo, essa interpretação não é garantida ou óbvia a todos os leitores, deixando margem para compreensões variadas e até mesmo para a negligência da dimensão afetiva na elaboração do currículo.

No capítulo III da DCN (2018), que trata da formação específica para a licenciatura, o artigo 9º, menciona a valorização de princípios como o respeito e a tolerância. Tais valores se relacionam diretamente com o campo das relações humanas e indicam o tipo de vínculo que se pretende construir no ambiente educativo. Ainda assim, essa orientação permanece sutil no texto da diretriz, não deixando evidente a intencionalidade de inserir a afetividade como parte estruturante da formação docente.

III - Valorização de princípios para a melhoria e democratização do ensino como a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o **respeito à liberdade e o apreço à tolerância**; a gestão democrática do ensino público; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros (Brasil, 2018, p. 3. Grifo meu).

Ao analisar esse trecho, observa-se não haver menção, seja de forma direta ou indireta, à dimensão afetiva como parte integrante da qualificação docente. A afetividade, portanto, não está visivelmente considerada como um aspecto formativo relevante para a atuação do professor de Educação Física no contexto de sua atuação profissional. Essa ausência pode ser visualizada no inciso VIII referente à qualificação do profissional.

VIII – A formação inicial e continuada de professoras e professores de Educação Física deverá qualificar esses profissionais para que sejam capazes de contextualizar, problematizar e sistematizar conhecimentos teóricos e práticos sobre motricidade humana/movimento humano/cultura do movimento corporal/atividade física nas suas diversas manifestações (jogo, esporte, exercício, ginástica, lutas e dança), no âmbito do Ensino Básico (Brasil, 2018, p. 4).

No estudo de Oliveira (2005), a autora observa que, ao analisar as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores de 2002, a dimensão afetiva aparece discretamente, sendo mencionada apenas pontualmente na referência. Essa constatação revela que, mesmo com as reformulações posteriores do documento, o aspecto afetivo segue ausente de maneira explícita. Sua presença, quando considerada, permanece no plano da suposição,

como algo implícito no texto. Nesse sentido, essa dimensão perde visibilidade, comprometendo o reconhecimento de sua relevância no processo formativo docente.

Dessa forma, observa-se que a formação inicial, conforme apresentada no documento normativo, não contempla a dimensão afetiva de maneira explícita. A ênfase recai sobre a motricidade e a cultura do movimento em suas múltiplas expressões, o que está alinhado aos objetos de estudo da Educação Física. Por outro lado, a ausência de menção à afetividade pode contribuir para sua invisibilização no processo formativo. Essa omissão é preocupante, considerando que o professor de Educação Física atua diretamente com crianças em fase de desenvolvimento emocional, e que esse aspecto influencia significativamente as experiências de ensino e aprendizagem relacionadas ao corpo, ao movimento e às interações socioculturais que dele derivam.

Sabe-se que as diretrizes curriculares têm um papel orientador, mas não determinam, por si só, o que de fato será concretizado nas práticas formativas. As instituições de ensino superior mantêm autonomia para construir seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) coletivamente entre os pares, podendo ampliar ou aprofundar os aspectos propostos nos documentos normativos. Contudo, essa autonomia não elimina a necessidade de refletir criticamente sobre os limites da própria diretriz. A ausência da dimensão afetiva como parte estruturante da formação de professores de Educação Física, cuja atuação se estende a diferentes faixas etárias, revela uma lacuna significativa, ao passo que ignorar esse aspecto essencial ao desenvolvimento humano reforça sua negligência pedagógica, o que pode comprometer a valorização das relações afetivas para uma formação integral do futuro docente.

O documento oficial das DCNs (2018), ao conferir centralidade às competências técnicas e científicas, acaba por negligenciar as dimensões mais subjetivas da docência. Como aponta Maciel (2021), em sua análise sobre a reformulação da diretriz de 2018, as pressões de natureza conservadora exerceram influência direta no texto final, enfraquecendo propostas mais humanistas e críticas em favor de um modelo formativo centrado na racionalidade técnica e na lógica da produtividade. Ainda que a Diretriz mencione que o licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica e crítica reflexiva. Conforme escrito no art. 10º, o documento orienta que:

O Licenciado em Educação Física terá formação humanista, técnica, crítica, reflexiva e ética qualificadora da intervenção profissional fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética no magistério, ou seja, na docência do componente curricular Educação Física, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação para a área (Brasil, 2018, p. 5).

A formação humanista não é interpretada sempre da mesma maneira, ela pode possuir diferentes significados dependendo da perspectiva teórica, política, filosófica e pedagógica. Por isso, não há um único caminho para estruturar um currículo voltado à formação inicial de professores de Educação Física nessa perspectiva. As escolhas curriculares, nesse caso, refletem visões de mundo e posicionamentos políticos.

Ao se partir de uma concepção humanista inspirada em Paulo Freire (1996), por exemplo, a educação é compreendida como um ato libertador, fundamentado no diálogo e no reconhecimento da dignidade de cada sujeito. A partir desse olhar, a formação docente busca promover o desenvolvimento integral da pessoa, abrangendo suas dimensões intelectual, emocional, ética, social e cultural.

No entanto, essa compreensão de formação humanista não está pautada aprofundadamente no documento, cabendo discussões que levantem diferentes pontos de vista ao elaborar o PPC de um curso. Desse modo, considera-se que o termo humanista em destaque no documento oficial DCN (2018) tende a uma declaração de valor, mas sem desdobramentos concretos. Isso pode tornar o termo vago ou simbólico, podendo ser apenas usado como retórica para legitimar propostas que, na prática, podem insistir em continuar tecnicistas.

Diante do exposto, torna-se perceptível que a afetividade permanece à margem do discurso oficial que estrutura a formação inicial em Educação Física. Ainda que seja mencionada uma formação humanista, que se estrutura em valores como respeito, liberdade e tolerância, eles não são articulados de maneira explícita com a dimensão afetiva, deslocando para o leitor a responsabilidade de interpretar sua relevância.

Essa ausência de enunciação direta não é somente uma negligência terminológica, mas um indício de como aspectos emocionais e relacionais seguem subentendidos, quando não desconsiderados, nos marcos que orientam os currículos. O desafio que se impõe, portanto, é pensar se é possível formar professores críticos, éticos e sensíveis sem reconhecer, no próprio texto formativo, a importância do afeto como parte constitutiva do processo educativo. É nesse caminho que direciono o olhar para os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), visando refinar essa discussão.

Com o objetivo de identificar a presença da afetividade e suas possíveis manifestações nos PPCs. Os documentos das instituições estão nomeados de forma codificada como IP1, IP2, IP3, IP4 e IP5 ao longo da exposição dos dados. Cada PPC foi analisado individualmente, seguindo o mesmo procedimento adotado na análise da DCN de 2018. Inicialmente, utilizou-se a ferramenta de busca textual (Ctrl + L) para localizar os seguintes descritores: “afetividade”,

“relação afetiva”, “paixão”, “emoção”, “emocional” e “sentimentos”. O quadro 6, apresentado a seguir, sintetiza os resultados encontrados em cada documento, indicando a ocorrência desses termos nos documentos analisados.

**Quadro 6:** A afetividade nos (PPCs) de Educação Física

Instituição do Documento/PPC	Resolução	Termos buscados	Frequência
IP1	Res. nº 004/2023 em vigência desde 13/03/2023	Afetividade Relação afetiva Paixão Emoção Emocional Sentimentos	Ausente
IP2	Res. nº 044/2022 em vigência desde 10/05/2022		Ausente
IP3	Res. nº 104/2011 renovada pelo reconhecimento 920/2018		Ausente
IP4	Reformulado entre 2018 e 2023		Ausente
IP5	Reformulado em 2022, Res. nº 054/2017		Evidente: Emoções Emocional Sentimentos

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Diante da ausência na maioria dos PPCs, optou-se por uma leitura mais detalhada de cada documento, na tentativa de identificar possíveis referências indiretas à afetividade. Isso porque, em sua formulação direta, os Projetos Pedagógicos dos Cursos não incluem de forma explícita as manifestações da afetividade nos conteúdos propostos. A afetividade, portanto, segue sendo um aspecto negligenciado ou mesmo silenciado nos textos cuja proposta é orientar a formação docente de maneira mais ampla e integrada. A seguir, são apresentados os resultados referentes a cada documento investigado e para preservar a identidade das instituições analisadas.

Ao analisar o PPC da IP1, observa-se que temas como inclusão, diversidade, valores éticos, tecnologia, rigor científico, cidadania, formação humanista, ganham destaque, mas não se menciona diretamente a afetividade ou suas manifestações emocionais. Ainda, no projeto, a formação é apresentada como ampla e interdisciplinar, com ênfase em questões sociais, tecnológicas e culturais. No entanto, não indica intencionalidade na promoção ao desenvolvimento da dimensão afetiva.

Quando analisadas as ementas dos componentes curriculares, não foi encontrada nenhuma menção a termos como afetividade, emoção, sentimentos, paixão, relação afetiva,

relação interpessoal, emocional. Desse modo, considera-se que o PPC não pondera de forma explícita a afetividade e suas manifestações. O que leva a supor que, se a afetividade não integra as ementas formais, sua presença nas práticas pode depender exclusivamente da iniciativa individual de cada docente.

No PPC do curso da IP2 não foram encontradas menções acerca da afetividade. Em linhas gerais, o documento destaca a importância de uma formação integral, considerando aspectos físicos, cognitivos e sociais dos futuros profissionais. Entretanto, não há referência direta a temas relacionados à afetividade ou à interação interpessoal. Assim como nos PPCs dos cursos da IP3 e IP4, não ocorreram menções à afetividade ou suas manifestações durante a leitura na íntegra.

Já a IP5 foi a única que possui o PPC que apresenta menções explícitas das palavras como emocional, emoções e sentimentos. Logo no objetivo, especificamente nos objetivos propostos para a formação inicial de professores. O Projeto Pedagógico de Curso pressupõe que o licenciado em Educação Física reconheça as competências, bem como as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos seus futuros estudantes. Sendo “[...] aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, 2017, p. 27, 2022).

Esses dados revelam que a formação inicial de Educação Física deve considerar não só o desenvolvimento físico, mas também dimensões cognitivas, emocionais e sociais. O termo emocional aparece no texto sugerindo que a formação não se limita ao aspecto motor, mas que envolve também a construção da identidade e da subjetividade do aluno.

Em outro excerto do documento, no mesmo tópico, está escrito (...) “ Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes” (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT, 2017, p. 28, 2022).

Em tal recorte, observa-se que ocorre o reforço de que a formação de professores de Educação Física deve considerar o ser humano em sua totalidade, valorizando as experiências que integram razão, emoção e sentimento. Nota-se que os termos aparecem em um contexto pedagógico, defendendo que a prática docente considere a dimensão emocional como parte essencial da formação dos estudantes, não somente como complemento ao almejado desenvolvimento físico.

O PPC da IP5 não menciona afetividade diretamente, mas os termos “emocional”, “emoções” e “sentimentos” estão evidentes, demonstrando que este curso em seu PPC considera que a Educação Física deva formar professores capazes de compreender o aluno em sua integralidade, uma integralidade que articula corpo, movimento, cognição e as emoções/sentimentos, reconhecendo a dimensão subjetiva no ensino.

As limitações desta investigação emergem ao se constatar que ocorre a ausência de menções diretas à afetividade na maioria dos PPCs analisados, mas isso pode não significar, necessariamente, que essa dimensão esteja ausente da formação docente. É possível que aspectos afetivos e interpessoais estejam presentes de forma sutil, implícita, especialmente em componentes curriculares voltados ao desenvolvimento humano, à psicologia da educação ou às práticas pedagógicas vivenciadas por professores em sua atuação cotidiana.

No entanto, o objetivo nesta investigação foi analisar como a afetividade está integrada — ou não — nos Projetos Pedagógicos de Curso. E ficou notório que essa dimensão não está evidenciada de forma explícita. Nesse ponto, concordo com Leite (2012, p. 365), quando afirma que “não é mais possível que se planejem as condições de ensino sem que se considerem os possíveis impactos afetivos que, inevitavelmente, essas condições produzem nos alunos.”

Dentro de uma concepção educacional voltada para a formação humanista, torna-se importante que a dimensão afetiva seja considerada desde o planejamento pedagógico. Para isso, é necessário que o Projeto Pedagógico de Curso seja pensado e assumido coletivamente pelos docentes, dando visibilidade à afetividade, de forma consciente e comprometida. Quiçá assim, com esse reconhecimento incorporado ao próprio documento, a afetividade comece a ganhar reconhecimento efetivo no processo formativo.

Nessa esteira de reflexões, Amado *et al.* (2009) apontam sugestões a respeito da formação inicial de professores e ressaltam ser importante considerar a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial. Em suas palavras:

(...) formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno (Amado, *et al.* 2009, p. 83).

Isso poderá implicar não somente no conteúdo e nos referenciais teóricos, mas também na qualidade e no modelo da formação. Conforme Amado *et al.* (2009), é urgente suplantarmos o tempo e a pressão por ele, em exaltação à qualidade. Uma qualidade que vai além da indiscutível competência científica.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que a formação de professores não pode se restringir ao domínio técnico e acadêmico. Ela deve também considerar a dimensão subjetiva e relacional do educador com o educando. Não se trata somente de formar profissionais competentes, mas pessoas genuinamente comprometidas com o ato de ensinar e capazes de cultivar relações de respeito, escuta e cuidado com seus alunos. Formar docentes motivados, sensíveis e vocacionados implica criar percursos formativos que os preparem não só para ensinar, mas também para acolher, compreender e amar seus alunos, promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento integral de cada sujeito (Amando *et al.* 2009).

Nas reflexões de Freire (1987) “o amor é compromisso com os homens. [...] o ato de amar está em comprometer-se com sua causa. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...] se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (Freire, 1987, p. 51).

Freire (1987) apresenta reflexões sobre o amor, no exercício da docência, que vai além da relação afetiva direta com o aluno. O amor se manifesta, sobretudo, no compromisso com a vida humana e com o processo formativo de cada sujeito. Ser professor é carregar em si o amor pelo outro em sua totalidade. E amar, nesse contexto, não significa aceitar tudo passivamente; ao contrário, é justamente porque se ama que se deseja constatar o outro crescer, evoluir e transformar-se, juntamente com a realidade em que vive.

Nessa perspectiva, elaborar um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) vai muito além de organizar uma matriz curricular. É um ato coletivo de reflexão e escolha: queremos formar apenas profissionais técnicos, voltados à simples transmissão de conteúdos? Ou buscamos formar professores sensíveis, críticos, capazes de ensinar com humanidade e intenção transformadora?

Inspirando-se nas reflexões de Freire (1996), é possível compreender que a formação docente precisa ir além do domínio teórico, deve integrar saber científico com ética, sensibilidade, pensamento crítico e um compromisso com a transformação social. Nesse caminho, o ato de ensinar passa a ser também escuta atenta, humildade diante do outro, curiosidade constante e um gesto de amorosidade consciente.

Rogers (1972), ao refletir sobre a aprendizagem, chama atenção para a importância da relação entre quem ensina e quem aprende. Para ele, a construção de um ambiente onde o aluno se sinta acolhido é essencial para o conhecimento fazer sentido. Quando há autenticidade, respeito mútuo e empatia na postura do educador, o processo de ensinar se transforma, deixa de ser apenas instrução e passa a ser encontro. Um encontro que pode construir novos

conhecimentos. É por meio dessa relação afetiva, pautada pela confiança e pelo vínculo humano, que a aprendizagem realmente ganha sentido.

Nesse contexto, é possível reconhecer que a afetividade e o respeito são pilares indispensáveis na construção da relação pedagógica, e por isso merecem atenção especial desde a formação inicial dos professores. No campo da Educação Física, em que o conhecimento está diretamente ligado à motricidade humana, as práticas culturais do movimento em suas diferentes manifestações — como o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, as lutas e o exercício — saber se relacionar com o outro é tão essencial quanto dominar os conteúdos específicos. Essa interação passa, inevitavelmente, pelas manifestações da afetividade. Ignorar essa dimensão relacional é esvaziar o próprio sentido da docência, pois o conhecimento, por si só, não garante a aprendizagem se não houver vínculo, escuta e conexão genuína entre quem ensina e quem aprende.

A questão é, afinal, será que a afetividade é de fato abordada na formação inicial de professores de Educação Física? Ao que tudo indica nos resultados dessa etapa da presente pesquisa, a resposta denota a ausência desta dimensão nos documentos oficiais. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso e das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 aponta essa assertiva, evidenciando um possível distanciamento entre a dimensão afetiva e a estrutura formal do currículo. Diante disso, torna-se necessário ir além dos textos normativos e buscar auscultar os sujeitos que participaram ativamente na construção desses documentos, especificamente do PPC de determinado curso de graduação.

Assim, na etapa seguinte desta investigação, são apresentados os dados da pesquisa de campo. Esta fase contempla a caracterização dos participantes e os principais resultados obtidos a partir da análise das entrevistas. O foco está nas percepções dos representantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre o lugar — explícito ou implícito — que a afetividade ocupa na formação inicial de professores de Educação Física em um curso de Educação Física de uma das universidades públicas do estado de Mato Grosso.

#### 4.2 PERCEPÇÕES DO NDE SOBRE A AFETIVIDADE

Nesta etapa de investigação, foram entrevistados cinco docentes que integraram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação em Educação Física vinculado a uma das universidades cujo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) foi analisado na fase anterior. A escolha desses participantes se deve ao fato de terem contribuído diretamente na elaboração do PPC (versão atualmente em vigor).

A participação se concentrou nessa instituição específica por ser a única universidade que concordou em participar do estudo, além de ter sido o único curso cujos docentes demonstraram interesse e disponibilidade para participar da pesquisa, respeitando assim os critérios éticos exigidos para esta etapa do estudo. Os participantes estão nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5. A seguir, apresento sua caracterização no quadro 7.

**Quadro 7:** Caracterização dos participantes da pesquisa

<b>Part.</b>	<b>Gênero</b>	<b>Idade</b>	<b>FI</b>	<b>Titulação</b>	<b>Exp. EB</b>	<b>Exp. ES</b>	<b>Exp. NDE</b>
<b>P1</b>	Masculino	40	Ed. Fís.	Doutorado	4 anos	11 anos	6 anos
<b>P2</b>	Feminino	45	Ed. Fís.	Doutorado	0 ano	14 anos	6 anos
<b>P3</b>	Feminino	56	Ed. Fís.	Doutorado	6 anos	31 anos	10 anos
<b>P4</b>	Feminino	53	Ed. Fís.	Doutorado	5 anos	26 anos	7 anos
<b>P5</b>	Feminino	44	Ed. Fís.	Doutorado	10 anos	12 anos	12 anos

**Legenda:** FI = Formação Inicial; Exp. EB = Experiência na Educação Básica; Exp. ES = Experiência no Ensino Superior; Exp. NDE = Experiência no Núcleo Docente Estruturante.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

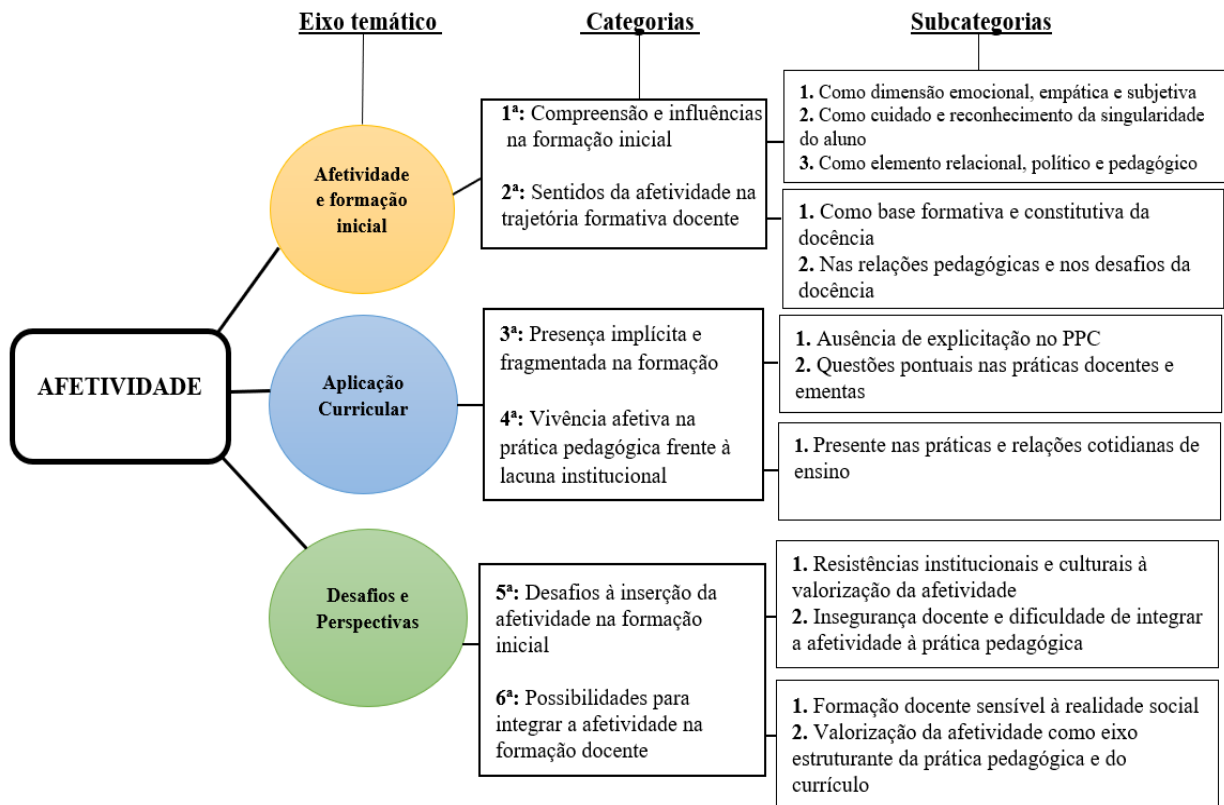
A trajetória profissional dos participantes revela uma sólida vivência na educação superior, com tempo de docência que varia entre onze e trinta e um anos. Além disso, sua atuação no Núcleo Docente Estruturante (NDE) também se mostra expressiva, apontando um acúmulo de experiências e reflexões compartilhadas, o que são credenciais de propriedade contextual de suas narrativas. Sendo assim, com base nos relatos dos participantes, a seguir são apresentadas as categorias de análise organizadas a partir de determinados eixos conforme segue.

No primeiro eixo, *Afetividade e formação inicial*, são expostos os resultados das categorias que buscaram compreender como os participantes conceituam/compreendem afetividade e de que forma a reconhecem no contexto da formação inicial de professores de Educação Física. Em seguida, no eixo *Aplicação curricular*, são apresentadas as categorias que emergiram da análise das narrativas dos docentes sobre suas percepções quanto à presença — ou ausência — da afetividade no Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Por fim, no eixo *Desafios e perspectivas*, são discutidos os resultados relacionados às dificuldades apontadas pelos participantes para incorporar a afetividade à formação inicial, bem como suas sugestões e visões sobre possíveis caminhos para que essa dimensão seja

efetivamente considerada no processo formativo dos futuros professores de Educação Física. A seguir, a figura 3 sistematiza a categorização dos dados referentes a esta etapa da investigação.

**Figura 3** – Agrupamento em eixos, categorias e subcategorias das narrativas dos participantes

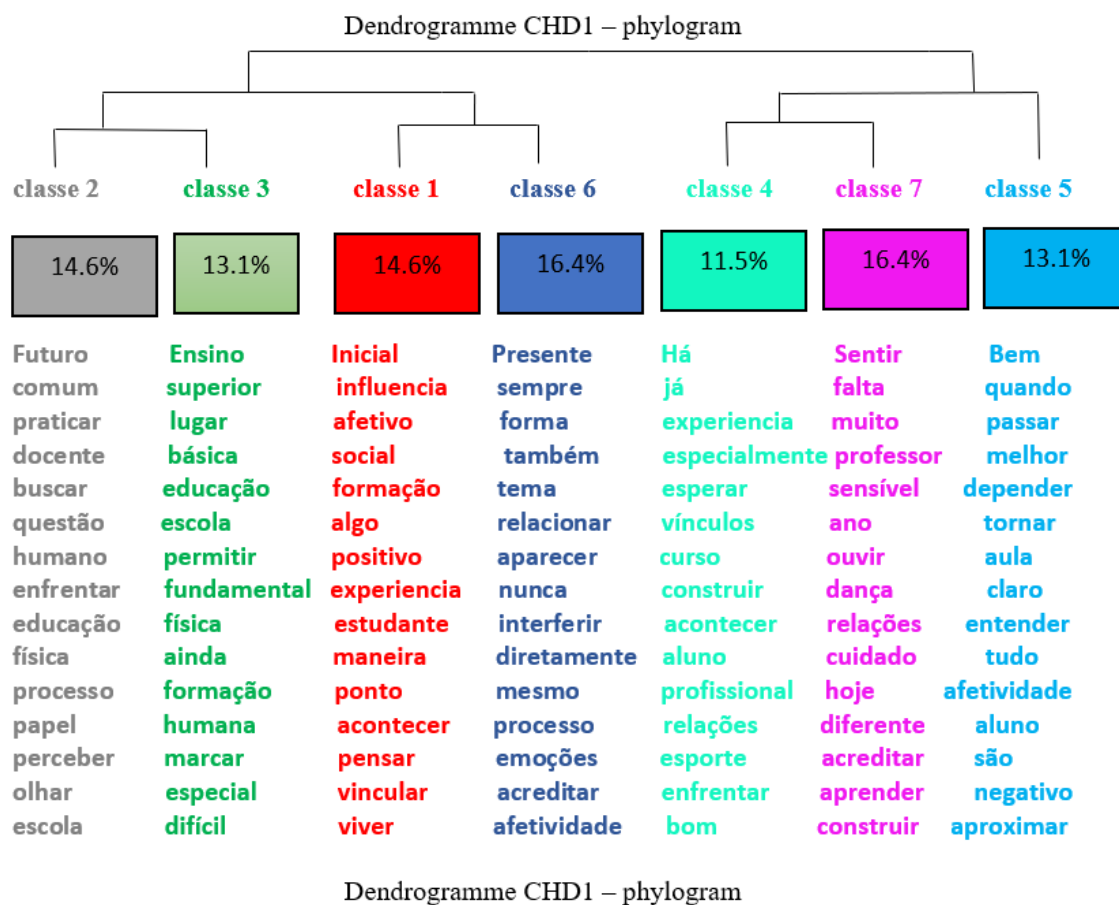


Fonte: Elaborado pela autora (2025).

#### 4.2.1 Eixo de análise: Afetividade e formação inicial

Os dados analisados demonstraram que os participantes compreendem a afetividade como algo vinculado às relações interpessoais, revelando um olhar voltado para os vínculos emocionais que se constroem entre os sujeitos.

A partir da análise realizada com o auxílio do *software* IRaMuTeQ®, por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), foi possível observar padrões de coocorrência entre palavras, o que resultou na formação de classes de significados interligados, conforme a figura 4, a seguir:

**Figura 4:** Dendrogramme da CHD do *corpus* textual do eixo: Afetividade e formação inicial

**Fonte:** Elaborado pela autora com uso do software IRaMuTeQ® (versão 0.8 alpha 7, 2025).

Essas classes revelaram núcleos de sentido e campos lexicais compartilhados, os quais serviram de base para a organização das categorias e subcategorias analíticas, conforme demonstrado na Figura 3. Com base nos resultados apresentados na Figura 4, o dendrogramme revelou sete classes distintas, cada uma acompanhada por seus respectivos percentuais de ocorrência e nuvens de palavras associadas.

A partir dessas nuvens, foi possível identificar núcleos de sentido que fundamentaram a construção das categorias analíticas. Evidencia-se que o dendrogramme sugere uma proximidade entre determinadas classes, o que permitiu observar conexões entre elas. Assim, com apoio na organização hierárquica das ramificações e respeitando tanto os dados estatísticos quanto os princípios da análise de conteúdo conforme Bardin (1977), foi possível estabelecer agrupamentos teórica e metodologicamente coerentes com a técnica de análise.

A Figura 4 ilustra um dos eixos em que as classes extraídas pelo *software* foram reunidas e, a partir delas, originaram-se as categorias, procedimento que se repetiu nos demais eixos.

Nos parágrafos seguintes, cada eixo será detalhado com suas categorias e subcategorias, acompanhados das respectivas discussões. Em seguida, o Quadro 8 apresenta o reagrupamento das classes e a consolidação das categorias do eixo afetividade e formação inicial.

**Quadro 8:** Categorias 1ª e 2ª de análise do eixo: Afetividade e formação inicial

<b>Categorias</b>	<b>Classes associadas</b>	<b>Palavras de aproximação</b>
1ª: Compreensão e influências da afetividade na formação inicial	4, 7 e 5	Experiência, vínculos, curso, relações, professor, sensibilidade, ouvir, cuidado, bem, reconhecer, necessidade, afetividade, aluno, compreender.
2ª: Sentidos da afetividade na trajetória formativa docente	2, 3, 1 e 6	Futuro, docente, processo, papel, ensino superior, escola, formação, inicial, influência, social, estudante, presente, emoções, relacionar.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025)

Para a criação da primeira categoria durante o processo, as classes 5, 4 e 7 apresentaram uma relação de proximidade. O conteúdo dessas classes, quando se analisaram as narrativas dos participantes, evidenciou um ponto em comum: a centralidade da afetividade nas relações interpessoais vivenciadas ao longo da formação docente. Os relatos destacam aspectos como o cuidado, a escuta sensível e as experiências afetivas no ambiente do curso, sinalizando um entendimento da afetividade como expressão da dimensão humana, emocional e relacional da prática docente.

Por meio dessa similaridade, foi construída a primeira categoria de análise, que busca aprofundar essa perspectiva da afetividade como elemento constituinte das interações e vínculos no contexto da formação inicial. E a partir dela emergem três subcategorias conforme análise do conteúdo nas falas dos participantes.

A partir destas narrativas, foi possível identificar subdivisões na primeira categoria, sendo uma delas intitulada: *Como dimensão emocional, empática e subjetiva*. Essa subcategoria emergiu da análise de trechos que ressaltam a afetividade como manifestação das emoções, da empatia e da sensibilidade no modo como se enxerga o outro. Embora muitos apresentem certa dificuldade em definir esse conceito teoricamente, é evidente em seus conteúdos de respostas a compreensão de que ele ocupa um lugar central nas relações humanas e, especialmente, nas práticas pedagógicas. Termos como emoções, empatia, sensibilidade, subjetividade, olhar carinhoso e motivação apareceram com frequência, refletindo essa percepção.

Essa complexidade é ilustrada na fala do participante P1, e complementada na visão de P5, que comentam:

*P1: “Primeiro, que é um termo muito amplo, acho que o comum é a gente sempre remeter a algo afetivo. Mas a gente compreende a afetividade no sentido de abarcar as emoções do indivíduo.”*  
(Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

*P5: “Primeiro que afetividade é que nem empatia, é muito mais uma questão de entender o outro para além, eu acho, de um olhar carinhoso.”* (Participante P5, entrevista concedida em 05 de maio de 2025).

Percebe-se, nas falas dos participantes, que a afetividade não é apresentada por meio de uma definição teórica especificamente definida. No entanto, por meio das expressões utilizadas, eles revelam traços importantes do que compreendem como sendo afetividade. Mesmo sem recorrerem diretamente a referenciais conceituais, suas falas indicam uma percepção próxima ao conceito da teoria proposta por Wallon (1971), ao associarem afetividade a emoções, empatia, cuidado e relações interpessoais.

Wallon (1971) nos ajuda a compreender que afetividade não é algo isolado ou secundário no desenvolvimento humano. Pelo contrário, ela se insere lado a lado com os aspectos cognitivos e motores, fazendo parte da construção do sujeito desde os primeiros momentos da vida. Para ele, a emoção é uma das formas mais visíveis de se expressar afetividade, é por meio dela que nos relacionamos com o mundo e com as pessoas.

O modo como os participantes falam da afetividade — vinculando-a às emoções, à maneira como os alunos sentem e se conectam com os outros — os resultados apontam que essa ideia está muito presente em suas experiências e percepções. É como se, na prática, eles confirmassem aquilo que Wallon advoga em seus escritos, que a afetividade está entranhada em cada gesto, em cada relação, e influencia diretamente a maneira como aprendemos e ensinamos.

A empatia também é associada à afetividade por um dos participantes. Conforme vimos em Wallon (1971), a afetividade é um conceito abrangente, que engloba todas as experiências emocionais, relacionais e subjetivas que ocorrem nas interações humanas. Como as emoções que envolvem (alegria, raiva, medo). Como os sentimentos (amor, carinho, tristeza) e também as atitudes relacionais que ocorrem nas interações humanas, como empatia, cuidado e acolhimento.

Nesse contexto, Rogers (1992) descreve a respeito da empatia como uma atitude relacional que envolve a compreensão profunda e respeitosa do outro. Para o autor, é uma competência fundamental nas práticas educativas. “Empatia significa sentir o mundo privado do outro como se fosse o seu próprio, reconhecendo e respeitando de onde o outro está (Rogers, p. 169, 1997). Logo, a empatia não se caracteriza como um sentimento, como a compaixão ou a simpatia, mas sim uma atitude consciente, que exige escuta ativa, sensibilidade, o não julgamento e esforço cognitivo e emocional, para tentar compreender o outro em sua experiência subjetiva. Nas palavras de Rogers:

Quando o professor tem a habilidade de compreender as reações íntimas do aluno, quando tem a percepção sensível do modo como **o aluno vê** o processo de educação e de aprendizagem, então, cresce a probabilidade de aprendizagem significativa. Essa espécie de compreensão é nitidamente diferente da que se verifica na compreensão avaliativa usual o modelo: “compreendo o que há de errado em você”. Quando há empatia sensível, ao contrário, a reação do aprendiz obedece a um padrão que se exprimiria assim: “até que enfim alguém compreende o que se sente ser e o que parece ser **eu**, sem querer analisar-me ou julgar-me. Agora, posso desabrochar, crescer e aprender” (Rogers, p. 111-112, 1972, grifo do autor).

A empatia, segundo Rogers, é uma relação autêntica que nasce de uma escuta atenta e da suspensão de qualquer julgamento. Trata-se de um compromisso com a compreensão do outro em sua totalidade, envolvendo suas emoções, percepções e expectativas. Mais do que simplesmente “se colocar no lugar do outro”, é olhar para ele a partir do seu próprio lugar, reconhecendo e respeitando sua individualidade. Apenas imaginar-se na posição de alguém não garante uma empatia verdadeira, pois nossa visão do mundo pode ser muito diferente da dele.

A compreensão de que o outro é distinto, e que seus sentimentos e vivências merecem ser respeitados, é o ponto de partida para cultivar essa atitude relacional. A empatia, assim entendida, está intrinsecamente ligada à afetividade. A compreensão da afetividade como algo voltado a uma atitude relacional também surge na segunda subcategoria.

A segunda subcategoria identificada: *cuidado e reconhecimento da singularidade do aluno*. Essa classificação surgiu a partir de trechos que sugerem a afetividade como uma prática voltada ao acolhimento do estudante em sua totalidade, considerando não somente seu desempenho acadêmico, mas também sua história de vida, suas identidades e os contextos que o atravessam. Os participantes apontam que esse cuidado vai além do espaço da sala de aula, traduzindo-se em uma postura sensível e atenta ao sujeito em formação. Conforme apresentado no relato do participante P2:

P2: “*Afetividade está no cuidado, que faz com que eu me preocupe com quem é aquele aluno para além do espaço da sala de aula. Talvez, não sei exatamente o conceito da afetividade, mas talvez ela venha por esse caminho, por a gente entender que existem atrás daquele aluno, muitas outras identidades que o compõem.*” (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

Nesse contexto, torna-se relevante que o cuidado e a atenção voltados para perceber o aluno além do ambiente escolar ou acadêmico revelam uma compreensão mais ampla de quem ele é. Esse estudante não se resume ao papel social de discente, ele também é filho, irmão, pai, trabalhador, entre outros tantos papéis que carrega consigo. Reconhecer essa multiplicidade de identidades e entender que cada uma delas pode influenciar diretamente em seu estado emocional durante o processo formativo parece ser um caminho interessante para compreender a relevância da afetividade na educação.

Freire (1996) nos ensina que o processo educativo não pode se reduzir à transmissão de conteúdo, ele precisa considerar o sujeito em sua completude, com sua história, seu contexto de vida e sua humanidade. Ensinar para o autor exige escuta sensível, empatia e compromisso com o outro. Observa-se que as atitudes relacionais como empatia, acolhimento, respeito, escuta sensível, valorização e reconhecimento das individualidades são princípios compartilhados tanto por Freire quanto por Rogers. Reconhecer essas atitudes como expressões da afetividade apresenta a importância de compreender essa dimensão como um pilar essencial para a prática educativa que considera o sujeito em sua totalidade.

A terceira subcategoria, intitulada *Como um elemento relacional, político e pedagógico*, reúne falas que sugerem uma compreensão ampliada da afetividade, vista não somente como uma dimensão emocional, mas como parte de uma construção social ligada ao fazer pedagógico. Sendo assim, a afetividade é percebida como um componente que atravessa as relações humanas e institucionais, influenciando diretamente o processo de ensino e aprendizagem e revelando sua natureza também política.

Essa concepção emerge no excerto de narrativa de P3, e na mesma direção, P4 reforça a ideia da afetividade como um aspecto essencial da prática educativa, ainda que pouco discutido formalmente nos currículos.

P3: “*Afetividade pra mim é o componente do afetivo, das relações que se extrapolam o político, o econômico, o social, o relacionamento. Isso é afetividade*” (Participante P3, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P4: *“Afetividade como uma característica, uma qualidade que pode interferir muito sobre o processo de aprendizagem, sobre o sucesso. Então, eu diria, se eu fosse usar os termos de parâmetros e diretrizes curriculares, é um tema transversal, ela tá ali, sempre tá por ali, mas não é tão enfocado enquanto um conceito é uma qualidade a se estudar e discutir de forma mais aprofundada”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

Esses excertos revelam que, para além de uma emoção individual, a afetividade carrega implicações éticas, sociais e pedagógicas, assumindo um papel transversal que, embora presente nas práticas docentes, ainda carece de reconhecimento explícito nos espaços de formação e nos documentos institucionais.

Freire (1996) nos ensina que não existe neutralidade nas relações humanas. Para o autor, ensinar é um ato político e afetivo. Quando o participante P3 afirma que a afetividade extrapola o político, o econômico e o social, é possível interpretar que ele reconhece um elo que atravessa e transcende esses contextos estruturais, sem ignorá-los. E nessa perspectiva, Freire advoga que o afetivo não é acessório, mas sim o que constitui o ato educativo, portanto, o afeto se articula com a ética, a escuta sensível e o compromisso com o outro.

Essa reflexão dialoga com Vygotsky (1993) ao reconhecer que o desenvolvimento humano é mediado social e culturalmente, e que as emoções são inseparáveis do pensamento. Observa-se na narrativa do P3, ao considerar que a afetividade permeia todas as interações sociais, tendo um papel fundamental nos processos cognitivos e nas construções coletivas.

Desse modo, as reflexões emergentes dessa subcategoria, representadas pelos excertos dos participantes P3 e P4, reforçam a necessidade de ressignificar o lugar da afetividade na educação, não como um adendo sensível às práticas pedagógicas, mas como um eixo estruturante capaz de atravessar — não somente no discurso — e potencializar as dimensões éticas, políticas, cognitivas e sociais do ensino.

Quando articulo com o pensamento de Freire (1996) e Vygotsky (1993), é possível reconhecer que o afeto, longe de ser um aspecto superficial, constitui a base sobre a qual se constroem relações autênticas e aprendizagens significativas. Reconhecê-lo como tal implica repensar currículos, formações e políticas educacionais, de modo que a afetividade deixe de ocupar um espaço implícito e passe a ser assumida, de forma consciente, como um princípio orientador da prática docente e da formação humana.

As relações afetivas autênticas mencionadas no parágrafo supracitado são reconhecidas também na criação da segunda categoria desse eixo de análise, quando os participantes falam

da afetividade na trajetória da formação docente, relatando experiências positivas e negativas durante suas formações e de seus alunos.

A segunda categoria, *Sentidos da afetividade na trajetória formativa docente*, reúne percepções sobre o papel da afetividade no processo de formação inicial, destacando sua influência sobre a construção da identidade docente e o modo como essa dimensão se manifesta na trajetória formativa. O conteúdo analisado sugere que os participantes associam a afetividade a aspectos sociais, emocionais, pedagógicos e relacionais que impactam diretamente o processo de ensinar e aprender. Formando assim as subcategorias.

A subcategoria intitulada *Como base formativa e constitutiva da docência* reúne o conteúdo das falas que abordam a afetividade como um componente que atravessa e sustenta a formação inicial de professores, estando presente desde os primeiros contatos com a prática pedagógica até a construção da identidade profissional. Os participantes associam a afetividade a elementos como experiência, influências sociais, fundamentos da educação e o próprio sentido humano da docência. É possível observar na fala do participante P1, e também no participante P2, esse papel marcante da afetividade na formação inicial:

P1: *“Bem, isso é marcante, assim como na Educação Básica, vai continuar sendo importante a afetividade na formação no ensino superior. Porque, mais uma vez, a gente vai ter as emoções perpassando a formação do acadêmico. E, no universo da Educação Física, relacionado às práticas corporais, esse fator emocional, a afetividade, tem um elemento caro na formação das pessoas. Porque é muito comum um estudante se vincular ao curso em razão de uma boa experiência que ele teve na vida dele. Uma forte ligação, por exemplo, com o esporte, com a dança, com a ginástica, isso marca muito o acadêmico. Marca muito a escolha dele por querer a Educação Física”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P2: *“Ainda enxergo um pouco a afetividade como uma questão interdisciplinar, possível da gente, não necessariamente trabalhar teoricamente, mas obrigatoriamente, mas é possível que a gente una isso as nossas práticas. Não acho que haja disposição de alguns professores e penso que faz diferença na formação inicial. Independente de onde a gente vai trabalhar, as marcas que a gente carrega da formação inicial, se elas são boas a gente replica. Eu acho que muito tem isso. O que a gente aprende de bom, aquele professor que marcou, a gente pensa, eu quero fazer um pouquinho daquilo ali, eu quero. Então é importante, sem dúvida, não acho que todos os professores tenham um olhar apurado pra isso, mas penso que ela é mais do que necessário porque ela vai marcar os processos que virão depois”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P5: *“Nossa, eu tinha um professor que era maravilhoso em termos de conteúdo, mas ele fumava e jogava cigarro na nossa cara. Isso foi entre 1997 e 2001. Quando ainda era permitido fumar em lugares fechados. Então, acho que a relação de respeito ficava complicada. Estabelecia-se uma relação hierárquica muito clara. Não prejudicou tanto em termos de formação científica, mas, com vários professores, a nossa formação humana era desumana. “Desumana”, entre aspas, porque, por exemplo: não havia intervalo, não podia sair para ir ao banheiro — se fosse, não precisava voltar. São coisas que, hoje, a gente já consegue perceber melhor. Esse modelo de ensino mais autoritário funcionou por um tempo. São resquícios de um militarismo que ainda respiram em muitos espaços”* (Participante P5, entrevista concedida em 05 de maio de 2025).

Os relatos de P1 e P2 apresentam a afetividade, na perspectiva da formação inicial em Educação Física, e que ela não é somente um elemento complementar, mas que pode ser um fator estruturante que influencia tanto a escolha do curso quanto a permanência e o engajamento acadêmico. Para P1, a afetividade se entrelaça às experiências anteriores com práticas corporais, como esporte, dança ou ginástica, funcionando como uma ponte de identificação com a área.

Essa compreensão dialoga com Wallon (1971), que ressalta que as vivências corporais carregam um forte componente emocional, inseparável dos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. A experiência motora e social está sempre marcada pelas emoções: quando positiva, deixa impressões que podem influenciar a decisão de continuar praticando ou estudando determinada atividade. Quando negativa, pode levar a pessoa a evitar vivenciá-la novamente.

Essa percepção reforça a ideia de que a afetividade deixa marcas duradouras na memória formativa dos futuros docentes. Observa-se na fala de P2, a lembrança de professores que acolheram, que inspiraram ou que demonstraram sensibilidade, e que podem se tornar um referencial a ser replicado. Mas também pode deixar lembranças de experiências ruins, como relata a participante P5, na sua narrativa nota-se como a ausência de sensibilidade, escuta e empatia pode impactar negativamente a vivência acadêmica. A presença de práticas autoritárias — como proibir idas ao banheiro ou suprimir o intervalo — revela um modelo pedagógico ainda enraizado em traços de controle e disciplinamento, que, embora tenha prevalecido por muitos anos, contradiz os princípios de uma formação humanizadora.

Pensando nas experiências que formam a docência, nota-se que o aprender a ensinar não se resume apenas ao que é estudado formalmente. Ele se constrói também no exercício diário do trabalho, nas situações concretas que desafiam e ensinam o professor. Tardif (2002) lembra

que essas vivências, somadas à formação, dão consistência ao percurso profissional. Mas há ainda um aspecto que não pode ser ignorado, a dimensão humana. Ensinar é, antes de tudo, relacionar-se, e a riqueza desse processo está justamente na qualidade das interações que o professor estabelece em seu cotidiano.

Sob esse prisma, o participante reforça a importância de se repensar o lugar da afetividade nas práticas docentes, especialmente na formação inicial. Como destaca Freire (1996), ensinar exige escuta, olhar sensível, diálogo e compromisso com o outro, elementos que estão ausentes nas situações descritas. Ao mesmo tempo, o depoimento mostra que as experiências formativas deixam marcas duradouras, tanto positivas quanto negativas, e que a forma como o professor se posiciona diante dos alunos pode influenciar a percepção que eles têm da educação e da docência.

Já a subcategoria nomeada *nas relações pedagógicas e nos desafios da docência* revela que a afetividade, além de ser compreendida pelos participantes como um elemento potente nas relações pedagógicas, é também cercada de desafios. O conteúdo analisado das respostas demonstra que, embora a afetividade seja reconhecida como recurso para fortalecer vínculos e favorecer a aprendizagem, há limites objetivos e subjetivos que atravessam a prática pedagógica. Conforme observa-se nas palavras de P1:

P1: *“Então, se a gente tem, às vezes, uma postura na educação física ainda existente, um certo tom de autoritarismo, de impor as atividades, da figura do professor ser muito marcante de determinar o que precisa ser feito, quando estamos abertos a novos saberes, gente começa a compreender melhor as necessidades e aquilo que os alunos passam. Isso tende a favorecer a relação professor-aluno. Não significa que torne esse processo fácil, simples, sem nenhum conflito, mas isso contribui, isso entra na mente do professor como um princípio, como uma orientativa para a sua prática. Algo que, pelo menos, ele tenta implementar. O sucesso disso, aí é outra conversa, porque tem coisas que ultrapassam a capacidade do professor”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

Desse modo, essa subcategoria revela-se em um duplo movimento, da valorização e de questionamento. A valorização é observada na fala do P1, situação em que a afetividade não é considerada um acessório, mas sim uma mediação importante na relação entre professor e aluno. Essa concepção dialoga com Wallon (1971), que descreve a afetividade como um dos pilares do desenvolvimento humano, intrinsecamente ligada ao processo de aprendizagem, e que as emoções e sentimentos não se separam do ato de aprender; pelo contrário, condicionam a atenção, a motivação e a construção de vínculos.

Nos excertos ainda, é possível observar a importância de o professor estar “aberto” a novos saberes, como a superação do autoritarismo. No depoimento do P1, surge a crítica ao autoritarismo ainda presente na Educação Física, essa crítica alinha-se à pedagogia crítica de Freire (1997). Quando o professor se abre ao diálogo e à escuta, rompe com a lógica verticalizada do ensino e valoriza o sujeito que aprende em sua totalidade. Nessa perspectiva, para Freire (1997), ensinar exige respeito à autonomia do educando, o que implica reconhecer suas necessidades e realidade, o que foi mencionado na fala do participante ao dizer que o professor precisa compreender “aquilo que os alunos passam.

Essa tipologia de relação entre professor e aluno é defendida também por Rogers (1972), que chancela sobre a importância de uma relação empática, genuína e acolhedora entre o professor e aprendiz; para o autor, uma relação que está baseada nessas qualidades promove um clima facilitador à aprendizagem. A narrativa do P1 ressoa com essa abordagem quando o docente tenta implementar princípios afetivos e também uma orientação de prática, ainda que reconheça os limites e os desafios impostos pelo contexto escolar.

Apesar da valorização da afetividade, o próprio participante reconhece que existem fatores que ultrapassam a vontade e a prática individual do professor. E nesse ponto, a crítica de Castellani Filho (2010) nos possibilita refletir que a Educação Física, e a escola como um todo, está inserida em uma lógica social e política marcada por desigualdades.

O que leva a reconhecer que a aprendizagem no contexto escolar não depende apenas da afetividade ou da boa vontade do professor, mas também das condições objetivas de trabalho, da valorização do profissional e da estrutura educacional. Essa reflexão se alinha com a expressão da P2:

P2: *“Eu acho que sem dúvida a afetividade tem impacto positivo na prática pedagógica do professor. Mas ao mesmo tempo a nossa educação básica está tão falida, a nossa escola está tão falida, os professores estão tão exaustos que eu não julgo, não me sinto à vontade, sobretudo porque não é um espaço que eu circulei, que eu círculo, não me sinto à vontade de fazer a crítica pro professor que está exausto. Enfim, questões salariais, as triplas, duplas jornadas de trabalho pra professoras mulheres, por exemplo, a gente tem N questões aí que também envolvem a vida privada do professor e que às vezes fazem com que, ou eu tô cansado, sabe, ou estou passando por um momento da minha vida que eu não tô bem, como é que eu vou tá disponível pra ter um olhar mais sensível pros outros que não tão bem também. Então é um conjunto de questões aí que penso que nós temos que ter um cuidado, por exemplo, na hora de fazer o julgamento do professor que não olha pra isso, porque ele pode não tá olhando durante o momento, porque ele pode não ter ainda despertado pra importância*

*de fazer aquilo, mas que afeta, afeta, é ruim para o aluno? é” (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).*

No excerto está latente que reconhece a importância da afetividade, mas que outros fatores precisam ser considerados. Sua reflexão revisita os limites materiais, emocionais e estruturais enfrentados diariamente pelos professores no contexto da educação básica. Como o adoecimento, o cansaço, as múltiplas jornadas, especialmente para mulheres, e a precarização do trabalho.

Castellani Filho (1999) chama a atenção em seus escritos para as contradições do sistema educacional e os efeitos das políticas neoliberais sobre a docência, e isso justifica o resultado da sobrecarga e a desvalorização da docência. Nesse contexto, se revela árduo que o professor reconheça como importante a prática afetiva sem considerar as condições concretas do modelo de sociedade vigente, pautada na desigualdade social. Por outro lado, não dar visibilidade para a afetividade reforça ainda mais a precariedade do ensino e da educação como um todo. Ao passo que o reconhecimento de que a ausência da afetividade impacta negativamente a aprendizagem dos aprendentes — como já discutido em nosso referencial — reforça a importância de problematizar essa dimensão na formação docente.

A questão colocada pelo P2, de que o professor pode não estar considerando a afetividade, não como negligência, mas por exaustão ou falta de condições, reforça a necessidade de uma discussão crítica, ética e solidária à prática docente. Nesse cenário, a compreensão de afetividade proposta por Wallon (1971) ajuda a reconhecer que afetividade e cognição estão indissociavelmente conectadas. Para o autor, a emoção é a força propulsora da atenção e ação, sendo essencial para que o sujeito se engaje no mundo. Nesse caso, o desgaste afetivo do professor, como mencionado pelo P2, não afeta somente sua saúde, mas também compromete a capacidade de estabelecer relações afetivas significativas com os alunos, o que pode enfraquecer o processo educativo como um todo.

Portanto, a discussão desse eixo com base nas duas categorias apresentadas e suas subcategorias alinhadas com as falas dos participantes e a interlocução com alguns dos autores que sustentam a base teórica dessa pesquisa, permite reconhecer que a afetividade é simultaneamente uma dimensão além de afetiva, também ética, que envolve questões políticas, sociais e culturais, pois atravessa um campo de tensão por essas múltiplas determinações.

Ainda assim, ela não pode ser reduzida a uma escolha individual do professor, e nem negada como uma dimensão essencial da formação humana. Faz-se necessário pensar nas

políticas públicas, na formação inicial e continuada e nas condições objetivas de trabalho, de modo a permitir que o professor possa ser, sentir e se afetar no processo de ensinar, de mediar os saberes e produzir novos conhecimentos, sem ser anulado pelas exigências burocráticas do sistema de ensino.

#### 4.2.2 Eixo de análise: Aplicação curricular

Nesse eixo, utilizando a organização textual do IRaMuTeQ®, surgiram 6 classes na análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD). Essas classes 6, 2 e 3 possuem aproximações e as classes 5, 1 e 4 também, desse modo realizei a leitura articulando entre o conteúdo, as palavras mais frequentes e a relação com o eixo. Na análise, surgiram duas categorias, agrupando as classes conforme as aproximações do conteúdo. Sendo elas expostas a seguir no quadro 9.

**Quadro 9:** Categorias 3ª e 4ª de análise do eixo: Aplicação curricular

<b>Categorias</b>	<b>Classes associadas</b>	<b>Palavras de Aproximação</b>
3ª: Presença implícita e fragmentada na formação	6, 2 e 3	Questões, explicitamente, psicologia, projeto pedagógico, relações, desenvolvimento, professor, ética, alunos, disciplina, técnica, esporte, formação.
4ª: Vivência afetiva na prática pedagógica frente à lacuna institucional	5, 1 e 4	Aluno vive, prática, social, escola, formação, professor, sentido, explícita, afetiva, possível, vive.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

Essas categorias foram reagrupadas diante da análise do conteúdo das falas dos participantes, e surgiram subcategorias, pois foi possível observar dois núcleos de sentido distintos emergindo do material analisado, desse modo, foram criadas na categoria 3ª duas subcategorias, conforme apresentado anteriormente na figura 3.

Para a categoria: *Presença implícita e fragmentada na formação*, foram agrupadas as classes 6, 2 e 3 em que foi analisado o conteúdo das falas das participantes, em que se reconhece que a afetividade não está evidentemente presente, ou é tratada de forma implícita e dispersa no PPC e nas disciplinas. A afetividade aparece associada nas expressões dos participantes a temas como psicologia, ética, desenvolvimento humano e aspectos sociais, mas não como uma dimensão estruturada e sistematizada na formação inicial dos professores de Educação Física. Existe um reconhecimento da importância da temática, mas sua presença é percebida como subjetiva, indireta ou insuficiente. Conforme se pode observar nos excertos a seguir:

P1: *“Explicitamente, como uma categoria, a afetividade dentro do PPC, a gente não a tem. [...] Então, alguns elementos como a afetividade não aparecem explicitamente, aparecem como dentro do que a gente toma como referencial na elaboração do PPC, que é uma linha crítica, então a gente leva em consideração a importância dessa relação professor-aluno, o cuidado pelas suas individualidades, e aí dentro disso a gente busca abarcar o que a gente chama de a totalidade do indivíduo, os múltiplos elementos dele, sua condição social, sua experiência de vida, suas experiências dentro da cultura corporal, mas o PPC fica generalista nesse sentido”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P2: *“Eu já li esse PPC tantas vezes, afetividade, acho que não, assim, não me lembro disso tá exposto de alguma forma, acho que a gente traz questões do desenvolvimento humano, sim, trazemos os debates interdisciplinares, eles estão garantidos, o nosso PPC, ele traz as questões de gênero, de sexualidade, de relações étnico-raciais, indígenas, então algumas demandas que até então, não estavam no nosso PPC, agora estão. [...], mas em termos de afetividade, eu vou ficar te devendo, assim, não me lembro se isso tem, tá mais claro, ou se isso tá atravessado pelas questões do desenvolvimento humano, em alguma disciplina”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P3: *“Eu não vejo a afetividade abordada no PPC. E, na realidade, por aí a gente já começa a ver uma questão em relação ao projeto político-pedagógico, que seria o PPP. Então essa mudança já leva para uma outra conotação de um projeto de formação, que procura desvincular o político, procura desvincular outras relações que se estabelecem de cunho cultural e tal, para que tenha um cunho técnico, um cunho puramente pedagógico no sentido de conteúdo. Isso é ruim. Eu não consigo ver nem a afetividade e nem o político, porque é um emaranhado de questões que estão jogadas naquele texto e que não refletem, na realidade, aquilo que deveria ser”* (Participante P3, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P4: *“Afetividade não está abordada no PPC, na minha percepção, não. Eu penso que nem nesse atual, nem no anterior. [...] na construção do PPC o foco sempre costuma ser na questão formal, na questão das competências, o que um currículo precisa ter, que tipos de conhecimentos, e aí deriva disso, que disciplinas, em que formato nós vamos organizar em temas, em eixos, em isso e aquilo. Mas é sempre uma visão científica, técnica, é formal”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

Os resultados indicam que a afetividade, embora reconhecida como relevante pelos participantes, não está explicitamente sistematizada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPC)

analisados. As falas de P1, P2, P3 e P4 sugerem que, apesar de existir um comprometimento declarado com a formação integral do sujeito, o documento permanece generalista, abordando de forma implícita temas relacionados ao desenvolvimento humano, ética e aspectos sociais, mas sem nomear a afetividade como dimensão central ou mesmo periférica do processo formativo. Essa percepção reforça a argumentação de Malaco (2004) e Oliveira (2005), que apontam para a ausência de diretrizes claras sobre a afetividade nos cursos de licenciatura em Educação Física, mesmo quando existe uma preocupação teórica com o desenvolvimento integral do estudante.

No excerto de P3, observa-se em sua narrativa que ainda existe uma cultura de algo muito técnico e formal no PPC, afastando-se de dimensões culturais e afetivas, e isso acaba direcionando as preocupações e energia dos envolvidos para outro foco no momento de estruturar o PPC. O que ressoa com as críticas de Castellani Filho (1999, 2010) sobre a redução da Educação Física a competências e conteúdos técnicos, muitas vezes em detrimento de aspectos humanizadores da formação docente. Assim, a afetividade permanece subentendida, atravessando o currículo de maneira indireta, mas sem se consolidar como elemento pedagógico intencional.

Apesar disso, a análise dos resultados também sugere que, na prática docente cotidiana, a afetividade aparece de forma significativa e espontânea. As falas de P2, P4 e P5 representam isso.

P5: *“Na dança, embora a ementa não a mencione explicitamente, é impossível não trabalhar com afetividade. O mesmo acontece com a disciplina de ginástica. Desde o primeiro dia de aula, nas atividades e combinações, o aspecto afetivo já está presente”* (Participante P5, entrevista concedida em 05 mai. 2025).

P4: *“Acredito que muitas disciplinas contemplam esse elemento de forma implícita, especialmente aquelas que abordam a inclusão [...] Também as disciplinas de psicologia penso estar presente essa questão de alguma forma”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

P2: *“Eu acho que muitos professores, dependendo das escolas que vieram e da forma de agir e compreender o mundo tem dificuldade de exercitar esse cuidado, esse olhar. Mas não acho que ela é inexistente. Ainda enxergo um pouco a afetividade como uma questão interdisciplinar, possível da gente, não necessariamente trabalhar teoricamente, mas obrigatoriamente, mas é possível que a gente una isso as nossas práticas”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

Nota-se que, mesmo sem constar explicitamente nas ementas ou PPCs, docentes relatam promover interações afetivas durante atividades práticas como dança, ginástica, disciplinas voltadas ao estudo da psicologia, entre outras, assumindo o cuidado com o aluno como parte da própria prática pedagógica. Essa constatação está alinhada com Querido (2007) e Machado (2007), que enfatizam que a afetividade se manifesta como dimensão pedagógica essencial, mesmo quando não formalmente prevista nos documentos institucionais, e que a experiência afetiva do aluno é mediada pela sensibilidade e pela iniciativa do professor.

Dialogando também com Rogers (1972) em sua visão humanista sobre a importância inquestionável que professores e alunos têm, na defesa de que se relacionem como pessoas inteiras, para além de papéis formais e técnicos, o autor descreve que currículos inovadores, novas metodologias de ensino ou reformas estruturais não garantem uma educação transformadora e libertadora. Pois, além dessas questões, deve ser considerado primeiramente o elemento humano. Para ele, o encontro autêntico entre pessoas — professores e alunos — pode promover uma abertura real para a facilitação da aprendizagem.

Já ouvi especialistas de importantes escolas da ciência e eruditos de importantes universidades argumentarem que é absurdo tentar estimular todos os estudantes a serem criativos – precisamos é de uma multidão de técnicos e de trabalhadores medíocres e, se uns poucos cientistas, artistas e líderes criativos emergem, isso já será o bastante. Pode ser bastante para eles. Pode ser o bastante para convir a este ou àquele. Quero ir ao extremo de afirmar que não é o bastante para mim. Quando me capacito do inacreditável potencial do estudante comum, quero tentar a sua libertação. Estamos trabalhando duramente para libertar a incrível energia do átomo e do núcleo do átomo. Se não dedicarmos igual esforço – sim, e igual dinheiro – à libertação do potencial de cada indivíduo, então, a enorme discrepância entre nosso nível de recursos de energia física e dos recursos da energia humana fadara-nos a uma universal e merecida destruição. Lamento não poder ser friamente científico a esse respeito. O problema é urgente demais. Só posso ser apaixonado na minha afirmação de que a pessoa humana tem de ser levada em conta, que relações interpessoais importam muito, que sabemos algo sobre a libertação do potencial humano, que podemos aprender muito mais, e que, se não dermos atenção intensamente positiva ao lado humano interpessoal do nosso dilema educacional, a nossa civilização está a caminho da exaustão. Melhores cursos, melhores currículos, abrangência mais ampla, melhores mecanismos de ensino jamais resolverão o nosso dilema na sua base. Somente as pessoas, atuando como pessoas no seu relacionamento com os alunos, podem eventualmente começar a produzir certa abertura no mais urgente problema da educação” (Rogers, p. 125, 1972).

Nas reflexões de Rogers, nota-se a preocupação com dilemas educacionais que, embora destacados no século passado, permanecem atuais e até mesmo se intensificaram diante dos avanços tecnológicos e das novas demandas sociais. Em seus escritos, sobressai a ênfase na relação interpessoal entre professores e alunos, sugerida como elemento essencial do processo

educativo. Ainda que ele não utilize diretamente o conceito de afetividade, a defesa de uma educação pautada pela empatia, pela aceitação e pela autenticidade revela a importância dessas dimensões no cotidiano pedagógico, como bases para uma aprendizagem emancipatória e libertadora.

A afetividade, entendida como as manifestações emocionais que envolvem o ser humano em sua totalidade, deve ser considerada na elaboração de cursos, currículos e políticas educacionais. Ela não se configura como um elemento complementar, mas sim como uma dimensão essencial, intrínseca ao desenvolvimento humano e do processo educativo. Dialogar sobre afetividade é, portanto, arrazoar acerca do próprio ser humano em sua integralidade.

Seguindo nessas reflexões, Amado *et al.* (2009) discorrem que a afetividade na formação docente não é apenas uma dimensão complementar, mas uma condição para a relação pedagógica efetiva, permitindo o reconhecimento da individualidade, a construção de vínculos e o desenvolvimento integral do estudante. A percepção dos participantes corrobora com essa ideia, ainda que o PPC omita a afetividade de forma explícita, a prática cotidiana, o relato dos participantes, sugere a sua pertinência, revelando uma tensão entre currículo formal e a práxis pedagógica.

Portanto, as narrativas e análises encaminham para um duplo movimento na formação em Educação Física, por um lado, a afetividade não é explícita nos documentos institucionais e PPCs, refletindo uma lacuna curricular; por outro, ela se faz presente nas interações diárias e nas práticas pedagógicas, demonstrando que os docentes reconhecem sua importância e a incorporam de forma implícita, posicionando a afetividade como dimensão inevitável do desenvolvimento humano, do ensino e da aprendizagem.

Essa tensão entre ausência formal e presença prática aponta a necessidade de repensar os currículos e PPCs, de modo a integrar a afetividade como componente sistematizado e reconhecido da formação inicial de professores de Educação Física. No entanto, incorporar a afetividade nos documentos institucionais envolve desafios, como será detalhado na próxima categoria de análise, mas também abre espaço para novas perspectivas e caminhos que podem ser explorados.

#### **4.2.3 Eixo de análise: Desafios e Perspectivas**

Com base no dendrogramme gerado pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), nas palavras associadas a cada classe e levando em conta o eixo que trata dos desafios

e sugestões para incorporar a afetividade na formação inicial dos professores de Educação Física, surgem duas categorias de análise, com base nas aproximações das classes que agrupou as unidades de sentido por semelhança.

Nota-se uma aproximação entre as classes 5, 6 e 8, desse modo, busquei analisar suas similaridades no material. O mesmo foi feito com outras classes que se aproximavam da classe 2 e 3, também classes 7, 4 e 1. Após a leitura do corpus textual e feitos os procedimentos de categorização baseados na fase dois — exploração do material — de Bardin (1977), surgiram por meio das classes organizadas pelo iRaMuTeQ® duas categorias de análise. Conforme apresentado no quadro 10 a seguir:

**Quadro 10:** Categorias 5ª e 6ª de análise do eixo: desafios e perspectivas

<b>Categorias</b>	<b>Classes associadas</b>	<b>Palavras de Aproximação</b>
5ª Desafios à inserção da afetividade na formação inicial	5, 6, 8	ignorar, explicitar, discutir, disciplina, projeto, educação, formação, temas, dever, precisar, continuar, mundo, diferente.
6ª: Possibilidades para integrar a afetividade na formação docente	2, 3, 7, 4, 1	aluno, professor, sala, estágios, colega, relação, formação, pesquisa, disciplina, tema, esforço, possível, mundo, olhar, construir, praticar, discutir, acontecer, lidar.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2025).

A categoria 5ª, denominada: *desafios à inserção na formação inicial*, teve como desdobramento duas subcategorias, sendo elas: Resistências institucionais e culturais à valorização da afetividade e Insegurança docente e dificuldade de integrar a afetividade à prática pedagógica. A subcategoria *Resistências institucionais e culturais à valorização da afetividade* apresenta, como resultado, que a afetividade ainda é invisível na formação inicial. Desse modo, observa-se com base na análise dos dados que a afetividade ainda enfrenta resistências institucionais e culturais em sua inserção na formação inicial em Educação Física.

As falas dos participantes indicam que a dimensão afetiva continua sendo percebida como secundária frente à priorização do conteúdo técnico e disciplinar, refletindo uma persistente rigidez institucional e a ausência de respaldo nos documentos curriculares. P1 enfatiza que muitos docentes ainda desconsideram a importância da relação com o aluno, privilegiando exclusivamente o domínio do conteúdo:

P1: “No caso da afetividade, algo semelhante acontece. É importante que o tema esteja visível, pois muitos docentes ainda desconsideram sua relevância. Há quem diga: “o que importa é o conteúdo, não a relação com o aluno”. Essa é uma crítica antiga, mas ainda presente. Precisamos avançar

*nessa forma de lidar com os alunos. Saímos de uma postura autoritária e agora vivemos um momento considerado permissivo demais. E os efeitos negativos desse excesso também começam a aparecer.”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P1: *“A invisibilidade nos documentos normativos, é nítido como a ausência de respaldo social, como diretrizes nacionais específicas, interfere na vida dos professores. Muitos se sentem sem apoio, inseguros: ‘será que posso fazer isso?’ e isso dificulta”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P2: *“Tenho colegas professores muito comprometidos, e outros que, às vezes, parecem apenas que estão a passeio. Isso se reflete na vida como um todo, não só na prática pedagógica”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P4: *“Existe ainda uma crença de que só se constrói ciência com rigidez, esforço e disciplina. A maior dificuldade talvez seja trazer esse tema para discussão com os colegas professores”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

P3: *“Fico pensando até no PPC, como se fosse um ‘plano positivista de curso’. É como voltar aos anos 70. E isso é lamentável”* (Participante P3, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P4: *“Desde o momento em que entramos na escola até a pós-graduação, aprendemos que o conhecimento importante é o domínio técnico, a ciência formal. [...] E aí o afeto fica em segundo plano”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

Essa percepção de invisibilidade da afetividade nos PPCs e documentos normativos encontra respaldo nos estudos de Malaco (2004) e Oliveira (2005), que apontam a ausência de diretrizes explícitas sobre o tema nos cursos de licenciatura, e em Castellani Filho (1999, 2010), que critica a priorização do conhecimento técnico em detrimento das dimensões humanizadoras da formação docente. A afetividade, assim, permanece sub-representada, e, portanto, dependente da iniciativa individual dos professores para ser incorporada à prática pedagógica. Observa-se na narrativa de P2 e P4 que a valorização da afetividade sofre interferência de fatores culturais e sociais mais amplos.

A crença de que a construção de conhecimento ocorre somente por meio de rigidez, disciplina e formalismo científico limita a abertura para práticas pedagógicas que considerem o cuidado com o aluno como parte essencial do processo educativo. Nessa perspectiva, P4

sintetiza essa percepção: “Desde o momento em que entramos na escola até a pós-graduação, aprendemos que o conhecimento importante é o domínio técnico, a ciência formal. [...] E aí o afeto fica em segundo plano” (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

Esse contexto de resistência cultural também é identificado por Querido (2007) e Machado (2007), que apontam que os professores enfrentam insegurança ao tentar integrar a afetividade à prática docente, sobretudo quando ela não é respaldada pelo PPC ou reconhecida pelos pares.

A insegurança docente emerge como obstáculo, não por falta de intenção ou interesse, mas pela ausência de apoio institucional e pela percepção de que a afetividade é um elemento marginal à formação. Conforme se observa na subcategoria *Insegurança docente e dificuldade de integrar a afetividade à prática pedagógica*, é identificado que os professores, especialmente os iniciantes/contratados ou os mais que possuem muitos anos de experiência, demonstram insegurança ao lidar com relações afetivas, recorrendo à rigidez ou à repetição de modelos. A ausência de espaços formais de formação sobre o tema contribui para esse cenário.

*P5: “Acredito que alguns professores contratados chegam inseguros — o que é normal. E essa insegurança pode gerar uma rigidez que exclui o afeto. Eles pensam: ‘se eu sorrir, vão achar que é bagunça?’” (Participante P5, entrevista concedida em 05 mai. 2025).*

*P2: “Tem professores que tentam seguir à risca o que a universidade exige, e nisso surgem falhas. Às vezes, as críticas vêm da inexperiência, e às vezes da repetição” (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).*

*P4: “Há professores que seguem o mesmo modelo há 25, 30 anos. E isso é perigoso, pois desmotiva os alunos. Eles não se sentem vistos. É sempre a mesma aula, o mesmo procedimento, independentemente de quem está ali. Isso precisa mudar” (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).*

Machado (2007) aponta que a afetividade é essencial para uma prática humanizadora, mas que sua ausência nos documentos normativos, assim como na cultura escolar, coloca o professor diante de dificuldades para integrá-la de forma sistemática. No seu estudo, a autora advoga que muitos docentes sentem falta de apoio institucional, gerando insegurança para assumir a afetividade como parte legítima da prática pedagógica.

Nesse contexto, Amado *et al.* (2009) reforçam que a afetividade é importante para o estabelecimento de vínculos pedagógicos, mas que sua integração efetiva depende de condições estruturais, culturais e institucionais que contribuam para sua valorização. Os dados indicam que, na ausência desses suportes, a afetividade fica em papel secundário ou implícito, exigindo que os docentes a promovam de forma voluntária, sem uma base formativa, e isso pode gerar insegurança, resistências e questionamentos constantes.

Portanto, os desafios à inserção da afetividade na formação inicial podem ser compreendidos como resultado de uma tensão entre normas institucionais rígidas, concepções culturais sobre ensino e aprendizagem e a prática docente cotidiana. Esse conflito sugere a necessidade de revisar e explicitar a afetividade nos PPCs, e considerar de maneira formal como parte do componente pedagógico, de modo a reduzir a insegurança docente e superar resistências culturais, fortalecendo sua presença como dimensão estruturante da formação de professores de Educação Física.

Já a análise da 6ª categoria sugere a importância de uma formação docente que dialogue com as experiências concretas dos estudantes, incorporando dimensões frequentemente negligenciadas, como gênero, raça e sofrimento psíquico. Os relatos dos participantes apontam que a formação não deve se limitar a preparar o professor para o mercado de trabalho, mas deve lhe oportunizar condições para compreender e intervir de forma crítica e sensível nas complexidades humanas presentes no contexto escolar.

P1: *“A formação, tanto na educação básica quanto na superior, deveria ser mais ampla. Não quero que a pessoa esteja pronta apenas para o mundo do trabalho. Até porque, ao sair da graduação, ela ainda não estará pronta. Terá que continuar estudando — talvez para sempre”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P2: *“Sobre as relações emocionais sobre as questões de gênero. Não posso ignorar o assunto só porque não sei falar sobre ele. Preciso aprender a melhor forma de abordar. Também não dá para falar de esporte sem discutir as enormes diferenças — não só de regras, mas de premiação entre homens e mulheres, de preconceito, discriminação, estereótipos. Tudo isso é trabalhar a sensibilidade na formação”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

O relato de P1 destaca que a formação inicial não encerra o aprendizado do professor. Essa visão se aproxima diretamente da ideia de formação permanente defendida por Freire (1996), na qual o aprendizado do professor é um processo incessante, vivo e enraizado na

prática cotidiana. Para Freire, o educador jamais se torna “pronto” ou definitivo, ele precisa se engajar constantemente em reflexões sobre suas ações, questionando sua própria prática e dialogando com os estudantes, de modo a construir o conhecimento de forma compartilhada e crítica.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise e maior comunicabilidade exercer em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, que quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1996, p. 22).

Diante disso, a formação permanente extrapola a simples atualização técnica, trata-se de um compromisso ético e social, que exige compreender profundamente a realidade concreta dos alunos e intervir nela com responsabilidade. Ao considerar a formação docente como um processo contínuo, P1 e P2 sugerem a necessidade de desenvolvimento constante de conhecimentos que envolvem dimensões emocionais, sociais e culturais, possibilitando que os professores lidem com a diversidade e complexidade do contexto escolar. Essa reflexão alinhada aos escritos de Freire (1987) indica uma educação em que professores e alunos se tornam sujeitos ativos no processo educativo, promovendo práticas sensíveis à realidade social.

Os participantes desta pesquisa demonstram que a afetividade é vista como um conhecimento valioso na atuação docente. Mesmo enfrentando dificuldades para que isso se reflita claramente em documentos institucionais ou na prática cotidiana dos professores, eles indicam alternativas que podem tornar essa dimensão mais presente e reconhecida, como será detalhado na próxima subcategoria.

Na subcategoria *Valorização da afetividade como eixo estruturante da prática pedagógica e do currículo*. A afetividade é reconhecida como categoria científica e formativa, devendo ser incluída nos currículos, nas relações docentes e na postura institucional por meio de práticas concretas e formação continuada, conforme se verifica doravante.

P2: “*E precisa estar pautado. Precisa ser tratado como conhecimento científico. Existe um arcabouço teórico que sustenta isso como conceito. E não apenas como conceito teórico, mas como algo que exige prática. Se digo que a afetividade é importante para a aprendizagem, preciso trabalhar esse*

*elemento no ensino. Portanto, preciso também vivê-lo.”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

P4: *“Então, acredito que é possível tematizar a afetividade como uma categoria conceitual e científica importante para a pedagogia e o ensino.”* (Participante P4, entrevista concedida em 09 abr. 2025).

P5: *“Fazer formação continuada, talvez uma abordagem mais sensível ajude. Porque, se não procuram por isso fora, é interessante que a gente traga pra dentro, pro curso, pra faculdade.”* (Participante P5, entrevista concedida em 05 mai. 2025).

P1: *“Estar no documento institucional também é importante. Mas talvez a formação continuada seja o espaço para abordar esses temas.”* (Participante P1, entrevista concedida em 28 mar. 2025).

P2: *“Alguns colegas já comentaram: ‘como vou falar sobre relações étnico-raciais?’, ‘o que é preconceito?’, ‘o que é racismo?’, ‘o que é injúria racial?’. Então, vamos fazer formações. Vamos dialogar com os professores.” Por isso penso que a formação continuada seja um caminho para dar visibilidade a afetividade”* (Participante P2, entrevista concedida em 08 abr. 2025).

Nessa última categoria de análise, os resultados sugerem que, para a incorporação dessa temática nos cursos de formação inicial de Educação Física, a afetividade deve ser reconhecida como conhecimento e prática. Os relatos de P2 e P4 sugerem a ideia de que a afetividade deve ser tratada como conhecimento científico aplicado. Em suas representações, observa-se a necessidade de formalizar a afetividade como conceito teórico e científico, sustentado por bases teóricas, e transformá-la em prática docente consciente.

Dialogando com o estudo de Amado *et al.* (2009), que apresenta evidências e sugestões a respeito da afetividade na formação inicial de professores, é preciso considerar que, em suas palavras:

[...] a dimensão relacional como parte central no currículo na formação inicial; considerar que o desenvolvimento profissional dos docentes se faz na interação com os contextos de trabalho; formar professores significa, acima de tudo, preparar pessoas que vão colaborar na educação de pessoas em desenvolvimento; o que implica adquirirem a capacidade de vir a estabelecer ligações entre os domínios da aprendizagem cognitiva e da afetividade; tornando-se, entre outros aspectos, aptos para uma escuta ativa da “voz” do aluno; isso mesmo terá implicações não só ao nível dos conteúdos e referências teóricas como na seleção dos próprios modelos de formação, com

especial incidência nos modelos reflexivos e nos que se empenham na preparação dos futuros professores através da investigação (Amado *et al.* p. 83, 2009).

Em sintonia com P2 e P4, bem como com os autores mencionados, a afetividade se revela não como um detalhe opcional ou uma atitude espontânea, mas como parte essencial da profissão docente. Ela precisa estar presente de forma explícita nos currículos da formação inicial e ser continuamente revisitada nos espaços de formação continuada.

As observações de P5 e P1 reforçam esse caminho, ao apontarem a formação continuada como lugar para aprofundar o tema. Já a fala de P2, ao revisar o diálogo sobre questões sociais complexas, como as relações étnico-raciais, reforça e amplia esse debate ao evidenciar que a afetividade envolve o compromisso com a escuta, com o respeito e com a responsabilidade diante das demandas da sociedade contemporânea. Nesse movimento, a formação docente se constrói na reflexão crítica e na investigação constante, sustentada por práticas que reconhecem o outro como sujeito em processo de desenvolvimento.

Ao desenvolvimento humano em Wallon (1968, 1971), quando P4 sugere que a afetividade pode ser tematizada como categoria científica, dialoga com a defesa walloniana de que as emoções e os vínculos são constitutivos do ato de aprender, e não somente acessórios. A perspectiva dos participantes sugere, portanto, que a formação docente deve reconhecer essa centralidade da afetividade, o que Wallon já colocava como eixo integrador entre sujeito e mundo.

Especificamente na área da Educação Física, dialogando com Darido (2003) no que concerne à defesa de que o ensino não pode restringir-se a conhecimentos técnicos e/ou biológicos, mas deve considerar as relações humanas que dão sentido à prática. As falas dos participantes que sugerem a inclusão da afetividade como saber curricular formativo, estão nessa perspectiva. A afetividade, nessa visão, pode ser compreendida como fundamento pedagógico que atravessa os conteúdos da Educação Física, e um conhecimento essencial para a prática docente.

Ao final desta análise, percebe-se que a afetividade não deveria se configurar como um detalhe opcional na formação inicial de professores, mas como um eixo que permeia tanto o currículo quanto a prática pedagógica e a postura ética do docente. Os relatos dos participantes, somados às contribuições de Freire (1996), Wallon (1971), Darido (2003), Amado *et al.* (2009), entre outros, pavimentam a afetividade como parte integrante do ensino, e isso requer mais do que intenção, é necessário criar condições institucionais, investir em formação contínua,

cultivar reflexão crítica e desenvolver sensibilidade para compreender a complexidade humana que atravessa o cotidiano escolar.

Quando trabalhada de maneira sistematizada e intencional, afetividade transforma a interação entre professor e aluno, estreita vínculos, amplia a escuta e possibilita um aprendizado que valoriza a formação completa do estudante (Querido, 2007). Dessa forma, formar professores vai além do domínio de conteúdo ou técnicas, trata-se de formar profissionais capazes de agir com responsabilidade, empatia e compromisso social, desenvolvendo e possibilitando ambientes de práticas educativas que reconheçam cada aluno como sujeito singular em constante desenvolvimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender o lugar da afetividade na formação inicial de professores de Educação Física das instituições públicas de Mato Grosso, analisando documentos oficiais e as percepções docentes. A questão orientadora foi identificar se a afetividade se faz presente de maneira explícita ou se permanece pedagogicamente negligenciada nesse processo formativo.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018 e dos Projetos Pedagógicos de Curso evidenciou a ausência quase total de referências à afetividade. Termos como emoções, sentimentos e dimensão emocional aparecem pontualmente em apenas um dos documentos, revelando uma lacuna significativa na estrutura curricular. Essa invisibilidade reforça uma concepção formativa que privilegia conteúdos técnicos e disciplinares, em detrimento de dimensões éticas, relacionais e emocionais, fundamentais à docência.

Essa lacuna documental se confirma na etapa empírica. Os relatos docentes indicam que a afetividade é vivenciada cotidianamente nas práticas pedagógicas, mas de forma fragmentada e pouco articulada ao currículo. Ela é reconhecida como parte essencial da relação com os estudantes, mas não aparece como conhecimento sistematizado nem como eixo formativo estruturante. Enquanto a prática docente a coloca no centro das relações, o currículo a mantém em posição secundária.

Essa ausência histórica não é casual. Ela decorre de uma tradição pedagógica marcada pelo tecnicismo, pelo enfoque biologicista e esportivista e pela valorização do desempenho em detrimento da dimensão humana. Essa herança se reproduz em políticas educacionais que priorizam resultados mensuráveis e padronização do ensino. Nesse contexto, a afetividade é relegada ao campo do intuitivo, quando deveria constituir-se como saber científico e pedagógico de igual relevância.

Apesar disso, os professores participantes reconhecem a afetividade como alicerce da prática docente, associando-a à empatia, ao cuidado e à escuta ativa. Essa compreensão converge com as contribuições de Freire, Wallon, Rogers, Darido e Amado, que compreendem a afetividade como condição para a humanização das relações pedagógicas e para o desenvolvimento integral dos estudantes. Ao valorizar vínculos, singularidades e respeito à diversidade, a afetividade emerge como dimensão indispensável à construção de ambientes educativos mais inclusivos e dialógicos.

No entanto, a inserção efetiva dessa dimensão na formação inicial requer mais do que iniciativas isoladas. É necessário revisitar os PPCs, incluir a afetividade explicitamente nos currículos, investir em formação continuada e criar espaços institucionais de reflexão crítica. Quiçá assim será possível superar a visão restrita de ensino centrado no técnico e avançar para uma concepção integral, sensível às dimensões emocionais e sociais dos sujeitos.

Reconheço que este estudo apresenta limitações, como a análise de uma única instituição e a ausência da perspectiva discente e da observação direta das práticas. Contudo, tais limites abrem caminhos para futuras investigações que ampliem os olhares sobre o tema. Mesmo assim, os achados oferecem contribuições relevantes, ao revelar uma lacuna curricular e destacar a necessidade de tratar a afetividade como componente estruturante da formação docente.

Discutir cientificamente a afetividade é reconhecer que educar vai muito além da transmissão de conteúdo. Contudo, apenas registrá-la nos documentos curriculares não garante sua manifestação nas relações entre professores e alunos. Outros fatores — como experiências pessoais, contextos sociais e políticas escolares — também influenciam a identidade e a prática docente. Ainda assim, ignorar a afetividade na formação inicial reforça a percepção de que ela é secundária, o que perpetua um modelo formativo fragmentado.

A ausência de vínculos afetivos no ambiente escolar repercute diretamente no processo de aprendizagem, esvaziando-o de sentido. Sem relações marcadas pelo cuidado, o estudante tende à desmotivação e ao distanciamento. Estudos da psicologia e da educação indicam que relações desprovidas de empatia e acolhimento dificultam o desenvolvimento cognitivo e podem gerar traumas emocionais. À luz do referencial teórico mobilizado, compreende-se que o trauma não se constitui exclusivamente a partir do evento vivido, mas da forma como a experiência é internalizada pelo sujeito. Ou seja, é uma resposta interna a uma situação de dor emocional que, muitas vezes, passa despercebida pelos adultos. Logo, a forma como o professor se relaciona com seus alunos pode se tornar um fator de proteção ou, infelizmente, de sofrimento duradouro.

Por isso, a afetividade precisa deixar de ser um tema negligenciado e ocupar um espaço central nas práticas pedagógicas. Relações humanas saudáveis são essenciais para que a escola se torne um lugar de vida, crescimento e segurança emocional. A aprendizagem ocorre quando o aluno se sente visto, respeitado e valorizado, e isso depende da qualidade dos vínculos que se constroem.

A afetividade, portanto, não deve ser entendida como escolha pessoal do professor, mas como compromisso ético, científico e formativo da profissão docente. Incorporá-la de modo intencional e sistemático significa avançar rumo a uma educação mais humana, integral e coerente com a complexidade dos sujeitos que frequentam as escolas. Ressalto que não se trata de preparar professores para funções terapêuticas, mas de formar profissionais conscientes de que as relações que constroem com seus alunos ultrapassam o campo da aprendizagem, podendo deixar marcas positivas ou negativas ao longo da vida.

Ao concluir este estudo, espero contribuir para que se desenvolva uma visão mais crítica sobre os interesses que orientam a formação em Educação Física. Formar professores vai além de transmitir conteúdos: envolve reconhecer e lidar com as próprias emoções, compreender as dos alunos e construir relações genuínas. Quando essa dimensão é valorizada, as práticas corporais — jogos, esportes, ginástica e dança — ganham significado real, transformando-se em experiências de aprendizagem que ultrapassam os muros da escola.

Considerando que o trabalho docente se realiza fundamentalmente na relação com o outro, torna-se indispensável que o professor reconheça e compreenda suas próprias emoções, de modo a evitar práticas autoritárias que fragilizam o bem-estar e os processos de aprendizagem. Ao mesmo tempo, os estudantes chegam à escola com fragilidades diversas e encontram instituições voltadas a metas e indicadores mais do que à formação humana. Educar, nesse contexto, é criar condições para que o afeto se torne parte viva da sala de aula, guiando relações transformadoras.

A escola, afinal, ainda é um lugar de encontros, onde presenças se cruzam e corpos compartilham o mesmo espaço. Apesar das pressões e da desvalorização que limitam muitas vezes a autonomia, o professor ainda conserva na sala de aula a possibilidade de exercer sua liberdade. E é nesse espaço que pode escolher fazer a diferença na vida de seus alunos. No entanto, para que isso se concretize, não basta somente a vontade, é indispensável ter acesso a conhecimento, que receba apoio efetivo e que encontre condições mínimas que sustentem sua prática.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008. DOI: 10.5216/ia.v33i2.5271. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/5271>. Acesso em: 12 maio. 2025.
- AMADO, J. *et al.* O lugar da afetividade na Relação Pedagógica: Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 8, p. 75-86, 2009.
- ANTUNES, R. C. F. S. *As manifestações da emoção vivida no processo de aprendizagem da Educação Física Escolar: totalidade ininterrupta de troca e construção de experiências humanas*. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, São Paulo, 1993.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70 ed. 1977.
- BARRETO, A. C. Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: a teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, v. 22, n. 2, p. 275-293, 2016.
- BARRETO, A. de C.; BUCHER-MALUSCHKE, J. S. N. F.; ALMEIDA, P. C.; DESOUSA, E. Desenvolvimento humano e violência de gênero: uma integração bioecológica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, n. 1, p. 86-92, 2009. doi:10.1590/S0102-79722009000100012.
- BETTI, M. Perspectivas para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991.
- BOWLBY, J. *Apego e Perda*. Tradução por CABRAL, A. 2. ed. vol. 1 - Apego. São Paulo: Martins fontes, 1990.
- BRACHT, V. *Educação Física e aprendizagem social*. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRANCO, P. C. C.; MONTEIRO, P. S.; FELIX, L. M. Diálogo entre os métodos educacionais de Paulo Freire e Carl Rogers. *Perspectivas em Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 110-126, 2016.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 584, de 03 outubro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Educação Física. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 33, 17 dez. 2018a. Seção 1. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99961-pces584-18&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192) Acesso em: 14 set. de 2024.
- BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 7. jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN12002.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12002.pdf). Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 5 abr. 2004. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECESN72004.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf). Acesso em: 5 jun. 2025.

BRASIL. *Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 de mai. 2016.

BRITO, R. S.; SÁ, L. F. *Pesquisa qualitativa e a análise de conteúdo automatizada: usando o IRaMuTeQ*. In: PINTO, R. F. (Org.). *GPS: Pesquisas Interdisciplinares*. Belém – PA: Editora Conhecimento & Ciência, 2022. p. 48-58. 133 p. ISBN 978-65-86785-45-6.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. *Temas em psicologia*, v. 21, n. 2, p. 513-518, 2013.

CARNEIRO, K. T. *O jogo na educação física escolar: uma análise sobre as concepções atuais dos professores*. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. *Política educacional e educação física*. Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista portuguesa de educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

DAOLIO, J. *Educação física escolar: uma abordagem cultural. Educação Física escolar: ser... ou não ter*, v. 3, p. 49-57, 1993.

DARIDO, S. C. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. *Motriz Revista de Educação Física*, v. 1, n. 2, p. 124-129, 1995.

ENGELMANN, A. *Os estados subjetivos: uma tentativa de classificação de seus relatos verbais*. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. 29. ed. rev. Ampl. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FRANCELINO, R. *Lugar e papel da afetividade na formação inicial de professores no Brasil e na França: análise das representações dos formadores e de suas práticas pedagógicas*. 2023. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Marília, 2023.

FREIRE, J. B. Contribuições a uma epistemologia da educação física. São Paulo: *Revista Brasileira de Educação Física Esp*, v. 20, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Professora, sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. v. 10, São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GALVÃO, I. *Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon*. In: ARANTES, V. A. (Org). *Afetividade na escola: alternativas, teorias e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

GARCIA, N. N. *Emoção, afetividade e desenvolvimento humano: Uma articulação necessária na educação infantil*. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, 2022.

MATÉ, G; MATÉ, D. *O mito do normal: trauma, saúde e cura em um mundo doente*. Tradução de João Cezar de Castro Rocha. São Paulo: Fontanar, 2023.

GASPARI, T. *et al.* A realidade dos professores de educação física na escola: suas dificuldades e sugestões. *R. Min. Educ. Fís.* Viçosa, v. 14, n. 1, p. 109-137. 2006.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE* p. 10-21, mar. 2010.

HIRAMA, E. P. *As emoções na educação física escolar*. 2002. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

KUNZ, E. *Educação Física: ensino e mudança*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LA TAILLE, Y.; KOHL DE OLIVEIRA, M, K.; DANTAS, H. *Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2019.

LEITE, A. A. de M.; SILVA, M. L. Um estudo bibliográfico da Teoria Psicossocial de Erik Erikson: contribuições para a educação. *Debates em Educação*, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 148–168, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6332>. Acesso em: 12 out. 2024.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*. São Paulo. vol.20, n.2, p.355-368, 2012. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, E. F. *Afetividade na formação docente: A relação professor-aluno como processo humanizador*. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MADRIGAL, M. A. C. *Percepções da afetividade em atividades de leitura literária e contação de histórias para crianças*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2019.

MAHONEY, A.; ALMEIDA, L. *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2007.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. A trajetória histórica das leis e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. (2021). *Revista Brasileira de História da Educação*, 21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v21.2021.e154>

MALACO, L. H. *A formação de educadores e a afetividade dos estagiários de Educação Física em relação à prática docente*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa/pesquisa bibliográfica/teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso*. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, M. N. *et al.* Os desafios do cotidiano educacional: o caso da educação física. *Roteiro*, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 187-206, jan./jun. 2015.

METZNER, A. C.; DRIGO, A. J. Os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a área de Educação Física: uma análise do período de 1939 a 2015. *Pensar a Prática*, v. 24, 2021. doi:10.5216/rpp.v24.67034.

MENDES, C. P. R. *A afetividade na educação: uma abordagem neurocientífica na formação docente*. 2020. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MIGUEL, F. K. Psicologia das emoções: uma proposta integrativa para compreender a expressão emocional. *Psico-usf*, v. 20, p. 153-162, 2015.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18, ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, L. *Saberes docentes, afetividade e formação inicial: um elo possível para educação*. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2020.

MOREIRA, E. C. *Educação física escolar: desafios e propostas II*. 1. ed. Jundiaí, São Paulo. Fontoura Editora, 2006.

OLIVEIRA, G. K. *Afetividade e prática pedagógica: Uma proposta desenvolvida em um curso de formação de professores de educação física*. 2005. Tese (Doutorado) – PUC, São Paulo, 2005.

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PIAGET, J. *Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança*. Tradução e organização: Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução de CAJADO, O. M. 18. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 2002.

PINHEIRO, M. M. *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino*. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

QUERIDO, A. F. F. *Afetividade e formação em Educação Física: um estudo com professores formadores*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RABELLO, E.; PASSOS, J. S. *Erikson e a teoria psicossocial do desenvolvimento*. Disponível em <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Erikson-e-a-teoria-psicossocial-do-desenvolvimento.pdf>, v. 16, p. 08-13, 2008.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da Educação Física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didáticos-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. Porto Alegre: *Movimento*, vol. 1, n. 1, p. 20-28, 1994.

ROGERS, C. *Tornar-se Pessoa*. Tradução, FERREIRA, M. J. C. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

\_\_\_\_\_. *Liberdade para aprender*. Tradução, MACHADO, E. G. M.; ANDRADE, M. P. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1972.

SALVIATI, M. E. Manual do Aplicativo Iramuteq. Planaltina, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativoiramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualitas revista eletrônica*, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, R. F. *As emoções e sentimentos na relação professor-aluno e sua importância para processo de ensino e aprendizagem: contribuições as teorias de Henri Wallon*. 2017. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista - UNESP. Assis, 2017.

SOARES, C. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. L. et al. *Coletivo de Autores. Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. M.; BUSSOLOTI, M. J. Análises de entrevistas em pesquisas qualitativas com o software iramuteq. *Revista Ciências Humanas*, [S. l.], v. 14, n. 1, 2021. DOI: 10.32813/2179-1120.2021.v14.n1.a811. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/811>. Acesso em: 12 maio. 2025.

TEIXEIRA, C. *Afetividade e Habilidades socioemocionais na formação de professores de ciências da natureza: um estudo sobre sua integração na prática pedagógica*. 2024. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2024.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TURBOSCRIBE. TurboScribe [software]. Versão 1.0. [S.l.]: TurboScribe Inc., 2025. Disponível em: <https://www.turboscribe.com>. Acesso em: 13 abr 2025.

VASCONCELOS, M. S. Resenha do livro ""Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas"". *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004. Resenha da obra de ARANTES, V. A. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus Editorial, 2003. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 18 nov. 2024.

VASCONCELOS, J. A.; SERAFIM, N. E.; OLIVEIRA, E. R. de. A formação inicial de professores de Educação Física alinhada às perspectivas históricas: do estágio à prática pedagógica. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 3, p. 1140-1153, 2018. doi:10.22633/rpge.v22i3.11360.

VIEGAS, R. R.; BORALI, N. Análise de conteúdo e o uso do Iramuteq. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, n. 23, p. 21-37, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1993.

\_\_\_\_\_. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. Tradução de DANTES, P. S. 6. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

\_\_\_\_\_. *Evolução Psicológica da Criança*. Tradução de BESSA, A. M. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1968.

ZABALA, A; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

## ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AFETIVIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

**Pesquisador:** KARINE SILVA BOZOKI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 84234424.4.0000.0126

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.307.756

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas, neste campo, foram retiradas do arquivo Informações Básicas do Projeto de Pesquisa (PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_DE\_PESQUISA\_2442762, 03/12/2024, p. 02-04)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RONDONÓPOLIS - UFR



Continuação do Parecer: 7.307.756

Cronograma	Cronograma_da_pesquisa.pdf	20/10/2024 14:53:08	KARINE SILVA BOZOKI	Aceito
------------	----------------------------	------------------------	------------------------	--------

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RONDONOPOLIS, 19 de Dezembro de 2024

---

**Assinado por:**  
**ALINE PEREIRA MARQUES**  
(Coordenador(a))

## APÊNDICE – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO PARA A ENTREVISTA

**Participantes:** Docentes que participaram como representantes do último Núcleo docente estruturante (NDE) dos cursos de Educação Física de uma universidade pública do Estado de Mato Grosso.

### Informações do participante

Sexo\* ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) prefiro não declarar

Instituição em que trabalha \* \_\_\_\_\_

Idade (em anos) \* \_\_\_\_\_

Formação profissional \* \_\_\_\_\_

Qualificação profissional \* ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Tempo de experiência no ensino Educação Básica (em anos) \* \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no ensino superior (em anos) \* \_\_\_\_\_

Tempo de experiência no Núcleo docente estruturante (NDE) \* \_\_\_\_\_

**Introdução:** Agradecimento pela participação. Apresentação do objetivo da entrevista. Garantia de confidencialidade.

### Parte 1

#### Contextualização

1. Qual é sua função e experiência no NDE?

### Parte 2

#### Afetividade na Formação

2. O que você entende por afetividade?
3. Qual sua opinião sobre a afetividade na formação inicial dos professores de Educação Física?
4. Na sua opinião conhecimento relacionado a afetividade na formação inicial pode impactar a prática docente na educação básica? Se sim como? Se não porquê?

### Parte 3

#### Aplicação Curricular

5. A afetividade está abordada no PPC do curso?
6. Existem componentes curriculares específicos que tratam da afetividade? Caso sim quais? Caso não porquê?
7. Em sua opinião é possível a integração da dimensão afetiva com outras dimensões da formação? (ex: ética, social, técnica)

### Parte 4

#### Desafios e Perspectivas

8. Em sua opinião quais os principais desafios para incorporar a afetividade na formação inicial?
9. Que mudanças você sugeriria para melhorar essa abordagem na formação dos professores?

### Parte 5

#### Considerações Finais

10. Há algo mais que você gostaria de falar sobre a afetividade na formação inicial de professores de Educação Física?

**Encerramento:** Agradecimento pela participação. Explicação sobre os próximos passos da pesquisa.