



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO

A AFETIVIDADE E O ESPORTE: a relação professor-saber-aluno

Campinas
2023

ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO

A AFETIVIDADE E O ESPORTE: a relação professor-saber-aluno

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de Educação Física e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Alcides José Scaglia

ESTE TRABALHO REFERE-SE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ACADÊMICO ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO SOB ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. ALCIDES JOSÉ SCAGLIA

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

P655a Pinheiro, Arthur William Santos, 1985-
A afetividade e o esporte : a relação professor-saber-aluno / Arthur William Santos Pinheiro. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Alcides José Scaglia.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Afetividade. 2. Prática docente. I. Scaglia, Alcides José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Affection and sports : the teacher-knowledge-student relationship.

Palavras-chave em inglês:

Affection

Teaching practice

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestre em Educação Física

Banca examinadora:

Alcides José Scaglia [Orientador]

Paulo Cesar Montagner

Riller Silva Reverdito

Data de defesa: 06-10-2023

Programa de Pós-Graduação: Educação Física

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-1985-624X>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/5393970211356277>

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Alcides José Scaglia - UNICAMP Orientador
Presidente

Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner - UNICAMP
Membro titular da banca

Prof. Dr. Riller Silva Reverdito - UNEMAT
Membro titular da banca

A Ata da defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, à minha família, aos meus amigos e aos professores que tive durante toda a minha vida escolar e esportiva!

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Em especial, agradeço:

- a Deus, por tudo que Ele é e por tudo que Ele faz; Ele é bom e Ele realiza maravilhas; a Ele, pois, mesmo sem eu merecer, Ele sempre foi muito generoso comigo, sempre me deu oportunidades incríveis, de conhecer pessoas incríveis e de fazer coisas incríveis que eu não acreditava estarem ao meu alcance. Não só por isso, mas também por isso, sou eternamente grato a Ele;
- à minha família, por me amar, por sempre me apoiar e me dar suporte, tanto nos momentos mais alegres quanto nos momentos mais difíceis. Quero agradecer aos meus pais, por me ensinarem o princípio da sabedoria, pelos conselhos e pelo investimento que fizeram nos meus estudos desde a fase da educação básica até minha graduação e pós-graduação;
- aos meus irmãos por serem tão legais comigo e por tornarem esse mundo um pouco mais amoroso e acolhedor. Quero agradecer especialmente ao meu irmão gêmeo, Alexandre, por ser meu parceiro e talvez a única pessoa que não deixou de acreditar em mim, mesmo quando muitos duvidaram que eu poderia sair vitorioso das minhas batalhas. Obrigado por me incentivar mesmo quando me faltou a lucidez e a habilidade de lidar com os muitos problemas nas diversas áreas da minha vida;
- ao meu sobrinho Lucas e minhas sobrinhas Laura e Luiza, por todas as gentilezas e pelo carinho que sempre tiveram por mim;
- à minha noiva Ana Claudia por me incentivar e me apoiar na vida acadêmica, profissional e pessoal.
- aos meus professores da graduação, especialmente a Professora Idelma Pereira de Almeida, a professora Fernanda Nasciutti, o Professor Alexandre Medeiros, o Professor Marcus Vinícius Patente Alves e o Professor Sérgio Sérvulo Ribeiro Barbosa, meus sinceros agradecimentos por tudo;
- ao Prof. Dr. Alcides José Scaglia, meu orientador, por seu excelente trabalho como educador, como professor e como orientador, e por ser uma pessoa sempre disposta a ajudar e a ensinar... o meu muito obrigado;

- a todos os professores do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física – FEF/UNICAMP, em especial, o Prof. Dr. Paulo Cesar Montagner, por “abrir as portas” da UNICAMP para mim e por me ajudar a trilhar este meu caminho no curso de mestrado;
- aos meus colegas da pós-graduação, Eliel, Luis Felipe, Luis Godoy, Débora, Gabriel e, de forma especial, ao Lucas Leonardo, que a partir de um determinado momento, me ajudou como co-orientador deste estudo;
- à Professora Doutora Alice Cunha de Freitas, por corrigir todos os meus textos acadêmicos e me ensinar bastante sobre pesquisa;
- ao CNPq pelo tempo de bolsa a mim concedido e por fomentar a pesquisa no Brasil;
- por fim, quero agradecer a todos que, de alguma maneira, ajudaram a formar a pessoa, o aluno e o professor que hoje sou.

EPÍGRAFE

“Nada neste mundo faz sentido
se não tocarmos o coração das pessoas.
Se a gente cresce com os golpes duros da vida,
também podemos crescer com os toques suaves na alma”.
(Atribuído a Cora Coralina)

“Jamais desista daquilo que você realmente quer fazer.
A pessoa que tem grandes sonhos é mais forte
do que aquela que possui todos os fatos”.
(H. Jackson Brown Jr.)

[...] Ebenézer: “Até aqui o Senhor nos ajudou”.
(1 Samuel 7:12)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo principal investigar o papel da afetividade na prática docente e, conseqüentemente, na aproximação ou no afastamento do aluno com relação ao saber. Este objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: identificar a afetividade na relação professor-saber; identificar a afetividade na relação professor-aluno; e identificar a afetividade na relação aluno-saber. A partir dos objetivos traçados, elaboramos a seguinte pergunta que norteou a pesquisa: Qual é a influência da afetividade no processo de ensino-formação-aprendizagem dos esportes, a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo (professor-aluno) e entre os sujeitos e o saber? A pesquisa se caracteriza como sendo de base qualitativa, exploratória e foi desenvolvida no âmbito de um centro de formação de atletas de Handebol, que está localizado na cidade de Uberlândia, no interior de Minas Gerais, Brasil. Os participantes da pesquisa foram um professor/treinador e cinco alunos/atletas da categoria adulta de Handebol da referida instituição. Para a coleta de dados utilizamos, como método, entrevistas semiestruturadas, aplicadas ao treinador e aos atletas do Handebol do centro de formação em questão. Os dados foram transcritos e, em seguida, foram analisados e discutidos, tendo como base a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2020). Como este estudo teve um caráter multidisciplinar, buscamos suporte teórico nas seguintes áreas: Didática, Pedagogia, Psicologia e Educação Física, a partir dos postulados de autores como: Libâneo (2013). Houssaye (1988; 2014), Charlot (2000), Meirieu (2006), Freire (1987; 1996), Piaget (1962; 2005), Vygostky (1998), Wallon (2007), Leite (2013; 2018), Mahoney e Almeida (2005). De uma maneira geral, os resultados encontrados forneceram indicativos que estão de acordo com o pressuposto estabelecido no estudo, ao identificar que a afetividade pode influenciar tanto na aproximação quanto no afastamento do aluno do objeto de conhecimento, o saber, facilitando ou dificultando a aprendizagem. As evidências sugerem que a presença da afetividade nas relações que envolvem os processos de ensino-aprendizagem dos esportes, seja na relação entre os sujeitos e o esporte em si, exercem um papel preponderante que não deve ser negligenciado.

Palavras-chave: afetividade; esportes; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the role of affectivity in teaching practice and, consequently, its impact on students' engagement or disengagement with knowledge. This overarching goal unfolded into the following specific objectives: to identify affectivity in the teacher-knowledge relationship, to identify affectivity in the teacher-student relationship, and to identify affectivity in the student-knowledge relationship. Based on these objectives, the research was guided by the following question: What is the influence of affectivity on the teaching-training-learning process in sports, considering the relationships established among the subjects involved (teacher-student) and between the subjects and knowledge? The research is characterized as qualitative and exploratory, conducted within an athlete training center for Handball, located in Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. The participants in the study included one teacher/coach and five adult Handball players from the mentioned institution. Semi-structured interviews were used as the data collection method, conducted with both the coach and the Handball athletes at the training center. The data were transcribed, analyzed, and discussed using Bardin's Content Analysis technique (2020). As this study had a multidisciplinary approach, theoretical support was sought from the following fields: Didactics, Pedagogy, Psychology, and Physical Education, based on the postulates of authors such as Libâneo (2013), Houssaye (1988; 2014), Charlot (2000), Meirieu (2006), Freire (1987; 1996), Piaget (1962; 2005), Vygotsky (1998), Wallon (2007), Leite (2013; 2018), Mahoney, and Almeida (2005). In general, the findings provided evidence that aligns with the study's assumption, identifying that affectivity can influence both students' engagement and disengagement with the object of knowledge, i.e., knowledge, thereby either facilitating or hindering learning. The evidence suggests that the presence of affectivity in relationships involving sports teaching-learning processes, be it between individuals and the sport itself, plays a crucial role that should not be overlooked.

Keywords: Affectivity; sports; teaching-learning.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio fue investigar el papel de la afectividad en la práctica docente y, consecuentemente, su impacto en la aproximación o desapego de los estudiantes hacia el conocimiento. Este objetivo general se desplegó en los siguientes objetivos específicos: identificar la afectividad en la relación profesor-conocimiento, identificar la afectividad en la relación profesor-alumno, e identificar la afectividad en la relación alumno-conocimiento. A partir de estos objetivos, la investigación fue guiada por la siguiente pregunta: ¿Cuál es la influencia de la afectividad en el proceso de enseñanza-formación-aprendizaje en deportes, considerando las relaciones establecidas entre los sujetos involucrados (profesor-alumno) y entre los sujetos y el conocimiento? La investigación se caracteriza como cualitativa y exploratoria, llevada a cabo en un centro de formación de atletas de Handball, ubicado en Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Los participantes del estudio incluyeron un profesor/entrenador y cinco jugadores adultos de Handball de la mencionada institución. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas como método de recolección de datos, llevadas a cabo tanto con el entrenador como con los atletas de Handball del centro de formación. Los datos fueron transcritos, analizados y discutidos utilizando la técnica de Análisis de Contenido de Bardin (2020). Dado que este estudio tuvo un enfoque multidisciplinario, se buscó apoyo teórico en los siguientes campos: Didáctica, Pedagogía, Psicología y Educación Física, basándose en los postulados de autores como Libâneo (2013), Houssaye (1988; 2014), Charlot (2000), Meirieu (2006), Freire (1987; 1996), Piaget (1962; 2005), Vygotsky (1998), Wallon (2007), Leite (2013; 2018), Mahoney y Almeida (2005). En general, los hallazgos proporcionaron evidencia que se alinea con la premisa del estudio, identificando que la afectividad puede influir tanto en la aproximación como en el desapego de los estudiantes hacia el objeto del conocimiento, es decir, el saber, facilitando o dificultando el aprendizaje. Las pruebas sugieren que la presencia de la afectividad en las relaciones que involucran los procesos de enseñanza-aprendizaje en deportes, ya sea en la relación entre los individuos y el deporte en sí, desempeña un papel crucial que no debe pasarse por alto.

Palabras clave: Afectividad; deportes; enseñanza-aprendizaje.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Triângulo Pedagógico adaptado de Jean Houssaye	25
Figura 2 - Relação afetiva entre os sujeitos e o saber	31
Figura 3 - Trajetória de experiência esportiva do treinador.....	49

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participantes da pesquisa	45
Tabela 2 - Roteiro de entrevistas.....	46
Tabela 3 - Etapas da análise de conteúdo	47
Tabela 4 - Exemplo da análise de conteúdo.....	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

FEF/UNICAMP – Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	21
1.2 OBJETIVOS.....	22
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	22
1.4 AVANÇOS E RETROCESSOS DO PROCESSO	23
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	23
2 ESTRUTURA TEÓRICA.....	24
2.1 PROFESSOR-SABER-ALUNO.....	24
2.1.1 O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO	24
2.1.2 RELAÇÃO DIDÁTICA: O PROCESSO DE ENSINAR	27
2.1.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE FORMAR	28
2.1.4 RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE APRENDER.....	29
2.2 A AFETIVIDADE	31
2.2.1 OS DOMÍNIOS: AFETIVO, COGNITIVO E MOTOR.....	32
2.2.2 O QUE É AFETIVIDADE?	33
2.2.3 EMOÇÃO, SENTIMENTO E PAIXÃO	35
2.2.4 AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE	37
2.2.5 AFETIVIDADE E ESPORTE.....	40
2.2.6 APROXIMAÇÃO <i>VERSUS</i> AFASTAMENTO / ABANDONO <i>VERSUS</i>	40
ENGAJAMENTO	41
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	43
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	43
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES	43
3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS	45
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A COLETA DOS DADOS	46
3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	46
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	48
4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PROFESSOR/TREINADOR.....	48
4.1.1 RELAÇÃO PROFESSOR-SABER.....	48

4.1.2	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	52
4.1.3	RELAÇÃO ALUNO-SABER	54
4.2	ANÁLISES DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS/ATLETAS.....	56
4.2.1	RELAÇÃO PROFESSOR-SABER.....	56
4.2.2	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO.....	57
4.2.3	RELAÇÃO ALUNO-SABER	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS		60
APÊNDICES		68
ANEXOS.....		73

APRESENTAÇÃO

Quero compartilhar, sem nenhum receio da crítica quanto às minhas contradições ou com relação aos meus métodos, uma experiência profissional recente que tive na minha trajetória enquanto professor de Educação Física na Educação Básica, e acredito que essa experiência possa ilustrar um pouco do que penso sobre a questão da necessidade de se redimensionar, em alguns casos, o conteúdo de esportes na escola e, também, a diminuição do protagonismo no papel de professor.

Próximo de me formar, fiquei desesperado atrás de lugares para trabalhar que envolvessem esportes, afinal pensava que, por ter sido atleta profissional de basquete, eu seria um peixe fora d'água se não atuasse nesse campo. Mas, de qualquer forma, coloquei como segunda opção trabalhar em alguma escola, caso eu não encontrasse portas abertas em instituições esportivas. Então, assim que me formei mandei currículos, esperei um tempo e nada! Deste modo, “parti pra outra” e fui tentar pegar algumas aulas em qualquer escola. O que surgiu pra mim foi a oportunidade de trabalhar na escola que funciona dentro de um presídio para menores de idade na minha cidade, Uberlândia, e eu topei, mesmo sem saber o que me esperava.

Pouco antes de começarem os dias letivos, ouvi dizer que os alunos só poderiam frequentar a quadra uma vez por mês, por conta da pouca quantidade de agentes penitenciários, e que as aulas aconteciam somente dentro de celas adaptadas para funcionarem como salas de aula. Naquele contexto, as turmas tinham em média de 5 a 10 alunos por sala, num espaço pequeno, equivalente a um quarto numa casa popular. Dessa forma, vi meu sonho de trabalhar o esporte, mesmo que somente como um conteúdo da grade curricular, se desfalecendo.

Quando começaram as aulas e tive o primeiro contato com os alunos, fiquei com muito medo. E não era para menos: afinal eu estava lidando com adolescentes que haviam cometido crimes de tráfico, roubo, assassinato, tentativa de suicídio ou homicídio, membros de facção etc. Os “estupradores” eram cerceados do direito de ir à escola, por motivos de segurança. Enfim, trabalhar em um ambiente tão hostil como aquele é uma experiência tão diferente, que, sem dúvida, não é para qualquer um. Uma vez ocorreu de alguns alunos me ameaçarem (isso aconteceu de fato)¹, porque eu queria passar conteúdo e cobrar o empenho deles, quando, na verdade, a intenção deles em frequentar a escola era apenas para sair do “barraco”.

¹ Na situação não quis tomar nenhuma providência, pois achei melhor me preservar.

Quem também me passava muito medo eram os outros professores, contando histórias bizarras de fatos violentos ocorridos durante suas aulas. Graças a Deus, nas minhas aulas não aconteceu nada de natureza violenta e, também, não vi nada de ruim enquanto estive lá naquela escola ministrando aulas.

Passados alguns meses ali, consegui ficar mais tranquilo e os alunos foram se acostumando comigo e passaram a aceitar minha presença entre eles. Assim, o ambiente melhorou e as aulas deram um salto de qualidade, fazendo surgir a possibilidade de ensinar-lhes algo muito além da Educação Física: a questão dos afetos. Então, com muita empatia, percebi quais eram as verdadeiras dificuldades deles. A meu ver, as principais eram: a delinquência, algumas psicopatologias, o envolvimento no mundo do crime, os problemas com drogas e a dificuldade de se relacionarem de forma saudável.

A partir disso, meu desafio, que passou a ser meu objetivo também enquanto professor, era o de tentar ajudá-los a quebrar algumas barreiras no campo social-emocional, ensiná-los como respeitarem uns aos outros e, até mesmo, de se permitirem demonstrar carinho e afeto pelas pessoas que faziam parte do ambiente de convivência deles.

Para que isso acontecesse tive que deixar de lado um pouco do que aprendi na graduação sobre o papel do professor e passei a pensar primeiramente como educador e, acima de tudo, como ser humano. Também não me preocupei tanto com os conteúdos, apesar de ter trabalhado quase todos, e tampouco com as metodologias e abordagens em que se baseavam a minha prática. Meu foco, na verdade, eram os objetivos. O importante nas minhas aulas era que elas proporcionassem desenvolvimento humano e apropriação da afetividade dentro das dinâmicas ensinadas, além da(s) imagem(s) que eu transmitia no meu papel de mestre-professor-amigo.

E deu certo! Consegui mediar os conflitos (que não eram poucos) com sucesso e, assim, as atividades propostas foram bem aceitas e tiveram bastante participação dos alunos. Agora, imaginem se eu insistisse naquilo que era somente de meu interesse: o desejo de trabalhar o conteúdo de esportes utilizando métodos que eles não gostavam ou que não os envolviam, visto que eles queriam era ser protagonistas das aulas, com o pleno direito de escolher como elas funcionariam. Enfim, respeitei e fui respeitado, não fiquei triste por não ter desenvolvido o esporte como eu gostaria e, devido àquelas condições, fiz o que entendi ser melhor para os alunos.

No fim das contas, me senti feliz trabalhando com meus alunos e acredito fielmente que também causei impacto na felicidade deles, pois fui agente de transformação naquele local. Como não tem como medir a felicidade que provoquei nas pessoas, me contento com o

pensamento de que o sucesso não está somente nos resultados mensuráveis, mas também nos abraços que ganhamos e na saudade que deixamos.

Minha intenção, ao compartilhar essa experiência, é expor a ideia de que, logo no meu primeiro trabalho como professor, eu já tive contato com as questões que envolvem a temática que será desenvolvida neste trabalho, a saber: a afetividade no processo de ensino-formação-aprendizagem esportiva e a relação professor-saber-aluno. Talvez, por isso, tenha me interessado em pesquisar sobre o tema.

Por fim, um ponto ficou claro para mim: os aspectos que envolvem a afetividade na prática docente, e que foram abordados durante esta pesquisa, estão muito presentes no processo de ensino-formação-aprendizagem, independentemente do contexto, porém, esses assuntos são muito pouco explorados na formação do professorado. Dessa forma, eu me aproximo dessa temática, com vontade de investigar e compreender a importância que a afetividade tem para os professores e alunos de esportes.

1 INTRODUÇÃO

Se esta dissertação fosse um livro e estivesse em uma livraria ou em uma biblioteca, estaria na seção de Pedagogia do Esporte, mas este texto envolve outras áreas de conhecimento, como a Psicologia (mais especificamente, a Psicologia da Educação), a Pedagogia e a Didática, portanto, não teria problema algum estar noutra seção. Contudo, e isso é muito importante, cabe ressaltar que nossa intenção é que este trabalho esteja junto com outros, cujos autores pensaram no esporte.

Quando idealizamos esta pesquisa, as áreas mencionadas acima e seus conhecimentos se entrelaçaram porque abordam assuntos em comum, os quais são muito valiosos para nós, a saber: o ensino, a aprendizagem e as relações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento. Portanto, buscamos estabelecer conexões entre elas, partindo dos assuntos e conceitos já estabelecidos, relacionando-os de maneira a propiciar o entendimento nos âmbitos geral e específico da temática/objeto de estudo.

Recorremos à Pedagogia do Esporte, subárea da Educação Física, visto que é ela a responsável por organizar, sistematizar, aplicar e avaliar o processo de ensino, de vivência e de aprendizagem dos esportes (SCAGLIA *et al*, 2014), e por compreender esses procedimentos e processos, pois eles têm como característica fundamental a presença da relação entre professor e aluno, ou treinador e atleta, relação esta que se apresenta, diversas vezes, com múltiplos sentidos (GUIRAMAND, 2014). Podemos, ainda, considerar outro elemento nessa relação: o saber. Quando nos aprofundamos na literatura da área esportiva, os saberes são tidos como conteúdos na forma de atitudes, habilidades, domínio de técnicas corporais, fundamentos específicos, aplicação tática, além, é claro, do conhecimento das regras etc. (BARROSO; DARIDO, 2009).

Buscamos na Psicologia da Educação, tida como uma subárea da Psicologia, entender os conceitos e ideias relacionados com o nosso objeto de estudo, pois sua função é pesquisar sobre os fenômenos que constituem o processo de ensino e aprendizagem (BATTISTELLI, 2018), e a afetividade é um deles. Para construirmos a base teórica que permeia a afetividade, utilizamos estudos de autores importantes, como por exemplo, Piaget (1962; 2005), Vygotsky (1998) e Wallon (2007), e outros pesquisadores brasileiros, como Leite (2011; 2012; 2013; 2018), Mahoney e Almeida (2005; 2007).

Procuramos subsídios na Pedagogia, entendida por pesquisadores da área como a ciência da prática educativa (FRANCO, 2008), com a intenção de compreendermos os aspectos da formação humana nos mais diversos ambientes, como por exemplo, nos ambientes

esportivos. Buscamos na Pedagogia de Paulo Freire, por ele tratar do exercício da educação, pois esse autor envolve questões desenvolvidas pelos professores que estão relacionadas aos princípios e valores éticos e morais e a consciência política, a fim de ajudar no processo de emancipação dos alunos (FREIRE, 1996).

Exploramos os elementos da Didática, pois essa é referida por autores como a teoria do ensino (LIBÂNEO, 1990; 2011; 2014; FRANCO, 2012; 2014; OLIVEIRA, 2014; PIMENTA, 2014; 2021), ou como uma disciplina que estuda, segundo Libâneo (2011, p. 91), “o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa”. A Didática ajuda o professor a escolher quais os melhores caminhos nesse processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe mais segurança (LIBÂNEO, 2011). Dessa forma, concluímos, então, que a Didática versa especificamente sobre as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de qualquer coisa, como propõe Comenius em *Didática Magna*, ao afirmar que a Didática é a arte de ensinar tudo a todos (COMENIUS, 1621-1657)². Dentre outros assuntos, essa ciência estuda também a relação professor-aluno (LIBÂNEO, 2013).

1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Algumas pesquisas anteriores abordaram essa temática com o intuito de compreender a afetividade somente na relação professor-aluno (GUIRAMAND, 2014), enquanto outras foram desenvolvidas com a finalidade de estudar a relação aluno-saber a partir da qualidade da mediação pedagógica (LEITE, 2018). A partir deste contexto, levanta-se a pergunta norteadora de pesquisa: qual a influência da afetividade no processo de ensino-formação-aprendizagem dos esportes, a partir das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo (professor-aluno) e entre os sujeitos e o saber?

Como nosso trabalho dedica-se à afetividade e ao processo de ensino-formação-aprendizagem dos esportes, faz-se necessário destacar quem são aqueles que compreendemos enquanto os sujeitos a quem vamos nos referir ao longo do texto e, também, o que seria o objeto de conhecimento. No caso dos esportes, o primeiro sujeito, o professor, pode ser visto na figura do treinador ou, até mesmo, do professor de alguma modalidade esportiva, enquanto o segundo,

² Disponível em: <https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2023.

o aluno, pode ser visto na figura do atleta ou do aluno de uma escola de esportes. E por fim, o objeto de conhecimento ou saber é o próprio esporte.

Aproveitamos esse assunto para justificar nossa escolha de chamarmos o primeiro sujeito de professor/treinador, ao invés de somente treinador, pois compreendemos que essa pessoa deve ter os conhecimentos pedagógicos exigidos e a formação acadêmica de um professor para a realização de uma boa prática docente; e o segundo sujeito de aluno/atleta, ao invés de atleta, pois ele é o sujeito que se dispõe a aprender alguma modalidade esportiva, não sendo, necessariamente, alguém que se dedica como um atleta, pensando em competições.

1.2 OBJETIVOS

Tendo em vista o acima exposto, o objetivo geral deste estudo é investigar o papel da afetividade na prática docente e, conseqüentemente, na aproximação ou no afastamento do aluno com relação ao saber. Os objetivos específicos no contexto da pesquisa são:

- identificar a afetividade na relação professor-saber;
- identificar a afetividade na relação professor-aluno; e
- identificar a afetividade na relação aluno-saber.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Esta pesquisa tem o intuito de contribuir com informações essenciais para a prática pedagógica no âmbito dos esportes, ajudando os professores/treinadores a compreenderem a influência da afetividade no processo de ensino-formação-aprendizagem no espaço em que estiverem inseridos, pois acreditamos que as questões da afetividade sejam importantes para uma boa prática pedagógica por parte do professorado.

Com este estudo, pretendemos ampliar a literatura referente ao tema, principalmente no que concerne à Pedagogia do Esporte, ao vincular o papel da relação professor-aluno, acrescida da afetividade, a qual pode impactar na aproximação ou no afastamento do aluno no processo de ensino-formação-aprendizagem dos esportes. Ademais, de maneira complementar, as questões sobre a afetividade, a prática docente e o processo de ensino-formação-aprendizagem aqui trabalhadas podem fornecer à Psicologia da Educação, à Pedagogia e à Didática conhecimentos que acreditamos serem de grande relevância para a produção de conhecimento nessas áreas.

1.4 AVANÇOS E RETROCESSOS DO PROCESSO

A pesquisa aqui proposta avança no sentido de contribuir para o processo de formação de professores qualificados e atentos as questões afetivas que se dão no âmbito do ensino das modalidades esportivas. Professores capacitados para identificar quais são as emoções que seus alunos sentem ao serem chamados a atenção e o resultado disso para o desenvolvimento enquanto atleta.

O retrocesso, se é que assim podemos chamar, está na dificuldade que encontramos em estabelecer um “diálogo” com outros trabalhos da área da Educação Física à respeito da temática, pois muitos autores ainda não se atentam para essas questões da afetividade e esporte como sendo essenciais para o processo de ensino-formação-aprendizagem de alunos/atletas com expertise socioemocionais.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A dissertação está estruturada da seguinte maneira: na seção 1, **“INTRODUÇÃO”**, apresentamos o tema, o referencial teórico, a pergunta norteadora da pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a justificativa e a relevância da pesquisa e, por fim, a estrutura da dissertação; na seção 2, **“ESTRUTURA TEÓRICA”**, realizamos dois ensaios teóricos. O primeiro ensaio teórico, intitulado “Professor-saber-aluno”, trata da relação entre os sujeitos (professor e aluno) e o saber (esporte) e os processos de ensinar, formar e aprender, apresentando a influência da afetividade nestes processos. No segundo ensaio teórico, intitulado “A afetividade”, nos aproximamos dos conceitos sobre a afetividade e como essa está imbricada na prática docente e no processo de ensino-formação-aprendizagem esportiva, influenciando na aproximação ou no afastamento dos sujeitos com o objeto de conhecimento; na seção 3, **“TRAJETÓRIA METODOLÓGICA”**, apresentamos a natureza da pesquisa e seu contexto, a descrição dos participantes, os instrumentos para a coleta dos dados, os procedimentos para a coleta dos dados e, por fim, os procedimentos para a análise dos dados; na seção 4, **“APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS”**, apresentamos os dados a partir das análises das entrevistas e discutimos a respeito dos resultados obtidos; por último, nas **“CONSIDERAÇÕES FINAIS”**, exibiremos a síntese do trabalho, retomando os principais pontos e as possíveis conclusões.

2 ESTRUTURA TEÓRICA

2.1 PROFESSOR-SABER-ALUNO

A relação professor-saber-aluno é a relação que envolve dois sujeitos, o professor e o aluno, e um objeto, o saber (OLIVEIRA, 2014). Houssaye (2014) chama este saber de *conhecimento* e, para ele, o conhecimento refere-se aos conteúdos, às disciplinas, aos programas etc. Assim, partindo do pressuposto de que toda ação pedagógica tem como elementos fundamentais o saber, o professor e o aluno, podemos pensar que os elementos da Didática são: (1) conteúdos – ligados ao saber; (2) ação de ensinar – ligada ao professor; (3) ação de aprender – ligada ao aluno. Assim sendo, vemos a importância de o professor ter bons critérios para a seleção e a organização dos conteúdos e de saber optar por metodologias adequadas que facilitem o trabalho em busca de atingir os objetivos propostos. Ressalta-se também a participação ativa do aluno como um fator essencial para o aprendizado (LIBÂNEO, 2013).

Nesse sentido, abordamos, nesta seção, as questões ligadas à relação professor-saber-aluno no contexto da prática docente e do processo de ensino-formação-aprendizagem esportiva, buscando, na Didática, na Pedagogia e nas teorias da aprendizagem, subsídios que nos possibilitem, em um breve ensaio, tratar com certa profundidade sobre os aspectos que permeiam a discussão sobre o tema. Para isso, utilizaremos como modelo o Triângulo Pedagógico de Jean Houssaye (1988).

As obras de autores importantes como Freire (1996; 2021), Libâneo (2013), Charlot (2000), Meirieu (2006) e o próprio Houssaye (1988; 2014), contribuíram para embasar as questões levantadas neste estudo, quais sejam: a relação professor-saber-aluno, os elementos e os processos inseridos nessa relação. Assim, foram abordados os seguintes temas: *o Triângulo Pedagógico; relação Didática: o processo de ensinar; relação Pedagógica: o processo de formar; e relação de Aprendizagem: o processo de aprender.*

2.1.1 O TRIÂNGULO PEDAGÓGICO

Para abordarmos a relação professor-saber-aluno de uma forma didática, utilizaremos como base o modelo do Triângulo Pedagógico, desenvolvido por Houssaye (1988; 2014), pedagogo e professor de ciências da educação, e que é apresentado a seguir na Figura 1.

O Triângulo Pedagógico é uma das formas de se entender visualmente o funcionamento da situação pedagógica, ou situação de educação (HOUSSAYE, 2014).

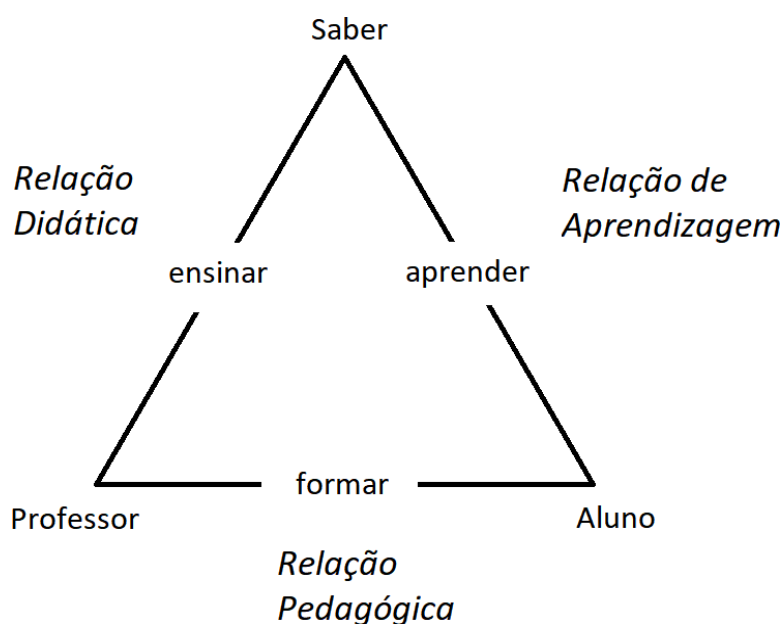


Figura 1 - Triângulo Pedagógico adaptado de Jean Houssaye (2014, p. 11).

O Triângulo Pedagógico nos oferece a possibilidade de entendermos o ato pedagógico como um esquema que apresenta as relações entre três componentes, professor-saber-aluno, constituído em cada lado pelos processos de **ensinar, formar e aprender** (FRANCO, 2014); discorreremos mais sobre esses processos em alguns subtópicos mais adiante.

Outras informações relevantes estão contidas nos lados do Triângulo Pedagógico e representam as relações entre o professor, o saber e o aluno, descritas, desta maneira: a relação professor-saber é denominada de **Relação Didática**, a relação professor-aluno é denominada de **Relação Pedagógica** e, por fim, a relação aluno-saber é denominada de **Relação de Aprendizagem**.

Houssaye (2014), em sua teoria do Triângulo Pedagógico, faz uma analogia a um jogo de cartas para descrevê-la, trazendo a definição da situação de “morto ou tolo”. Tal situação acontece quando se dá mais importância para um dos lados do triângulo, deixando de lado um dos sujeitos ou o objeto. Por exemplo, se a relação didática tem maior destaque na situação pedagógica, isto é um sinal de que o aluno assume o lugar de “morto ou tolo”. Situação semelhante pode acontecer com os outros lados do triângulo também, isto é, se a relação pedagógica tem maior destaque, o conteúdo assume o lugar de “morto ou tolo”, e, por fim, se

a relação de aprendizagem tem maior destaque, o professor é quem assume o lugar de “morto ou tolo”.

Em outras palavras, se o professor foca somente em ensinar o conteúdo, ele, conseqüentemente, não dá a devida atenção ao aluno; é como se o aluno não fosse convidado a participar do processo. Da mesma maneira, se o professor foca somente nas questões do aluno, ele deixa o conteúdo à margem do ato pedagógico, como se estar junto com o aluno bastasse para justificar o fato de eles estarem em sala de aula. Outro ponto refere-se ao fato de que, se o aluno coloca o seu foco na relação com o professor, ele está deixando de lado o conteúdo e tudo aquilo que envolve a sua aprendizagem, colocando suas preocupações na “amizade” do professor. Por último, se o aluno foca somente no conteúdo, ele deixa de aproveitar, entre outras coisas, o potencial humano do professor e o seu propósito; é possível notar, nesse tipo de situação, o autodidatismo (HOUSSAYE, 2014).

Três pontos podem explicar essas situações, segundo Houssaye (2014). O primeiro é que, na relação professor-saber, dependendo do nível de conhecimento e da entrega do professor ao conteúdo, os alunos passam a venerá-lo, sem manter uma distância crítica. O segundo ponto é que, na relação professor-aluno, tanto o professor quanto o aluno podem fascinar-se um ao outro, num sentido de uma relação de amor e amizade, a ponto de se fazerem seguidores. E o terceiro e último ponto é que, na relação aluno-saber, o professor passa a ser somente um instrumento, alguém cujo conhecimento não é aproveitado, e o aluno utiliza esse professor como um documentalista.

Franco (2014, p. 81), fazendo um contraponto às ideias descritas acima, comenta a situação do “morto ou tolo” com a seguinte frase: “[mas] sabe-se que a realidade educativa é mais dinâmica, e assim o saber retorna no formar; o aluno retorna no ensinar e o professor retorna no aprender”.

Nesse mesmo sentido, Houssaye sugere que haja um equilíbrio entre os processos para que um dos elementos não fique como o “morto” por muito tempo. Ele propõe aos professores e alunos que, se o professor pretende “ensinar”, ele deve experimentar também formar, fazendo perguntas aos alunos, ou seja, se relacionando com eles, e, se o professor pretende “formar”, ele deve também ensinar, apresentando o conteúdo aos alunos. Por fim, se o aluno pretende “aprender”, deve experimentar perguntar para ter uma relação com o professor (HOUSSAYE, 2014).

Philippe Meirieu (2006) afirma, em um dos capítulos de *Cartas a um jovem professor*, que não temos de escolher entre o amor ao aluno ou o amor aos saberes. A questão é que não temos que estar centrados apenas no aluno e nem tampouco nos saberes (MEIRIEU,

2006, p. 19), o que nos dá, mais uma vez, a ideia de equilíbrio. O autor complementa dizendo: “[...]em todos os casos, o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele [...]”. Pode-se notar nesta frase a ideia de aproximação e de afastamento desenvolvida por Leite (2011; 2018), pois Meirieu (2006) fala sobre aproximar o aluno do saber.

Ainda a esse respeito, outro autor importante, Charlot (2000), na obra *Relação com o saber*, traz a ideia de que

[...] o professor instrui e educa, mas é também, agente de uma instituição, representante de uma disciplina de ensino, indivíduo singular mais, ou menos, simpático. As relações que um aluno mantém com esse professor são sobredeterminadas: são relações com seu saber, com seu profissionalismo, com seu estatuto institucional, com sua pessoa. [...] a questão é importante: o aluno pode atribuir outros sentidos a uma relação definida, em princípio, como relação com o saber (o professor também, aliás) (CHARLOT, 2000, p. 67).

Após essas reflexões, partimos, então, para as relações e os processos no ato pedagógico, destacados por Houssaye (1988; 2014), já citados anteriormente.

2.1.2 RELAÇÃO DIDÁTICA: O PROCESSO DE ENSINAR

Conforme visto antes, a Relação Didática é a relação que está em um dos lados do Triângulo Pedagógico, descrito por Houssaye (1988), que contém a relação professor-saber e o processo de ensinar. O referido autor defende que a situação pedagógica sempre deixa um elemento como “morto”, no caso da relação didática, quem fica como “morto” é o aluno, pois o professor está interessado no seu próprio saber ou conhecimento (HOUSSAYE, 2014).

Antes de fazermos nossas considerações sobre a relação professor-saber e mostrar como a afetividade se encontra nessa relação, discorreremos sobre o processo contido na Relação Didática, o processo de ensinar, ou o processo de ensino.

Segundo Libâneo (2013, p. 56), “[p]odemos definir o *processo de ensino* como uma sequência de atividades do professor e do aluno, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio das quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras)”. Da mesma forma, é o aprimoramento das capacidades motoras e afetivas.

Libâneo (2013) destaca que ensinar e aprender são dois “lados de uma mesma moeda” ou duas facetas do mesmo processo, realizadas em torno dos conteúdos, sob a direção

do professor. Portanto, a transmissão por parte do professor, a assimilação ativa do aluno e a mediação dos conteúdos são fatores importantes no processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2013).

Estes fatores passam pelas decisões do professor na organização e na sistematização dos conteúdos, dos objetivos, dos métodos e da avaliação que sejam desafiadores para o aluno e que despertem a sua autonomia, possibilitando o domínio de conhecimentos, habilidades, hábitos etc., levando sempre em conta as condições prévias do aluno (LIBÂNEO, 2013).

Na Relação Didática, o professor e o saber estão intimamente (afetivamente) ligados, e Leite (2011) mostra alguns aspectos comuns nos professores que ele chama de “inesquecíveis”. São eles:

- a) desenvolvem um trabalho pedagógico sério, pautado por decisões sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos [...]; isso envolve desde os objetivos e conteúdos, passando pelas atividades de ensino [...], material utilizado, até as atividades de avaliação.
- b) demonstram amplo domínio nas suas respectivas áreas de ensino; ou seja, são professores reconhecidos pelo grande conhecimento que apresentam, sendo esse fato interpretado como motivo de segurança pessoal pelos alunos.
- c) demonstram uma profunda **relação afetiva**³ com os seus próprios objetos de ensino, ou seja, os alunos percebem uma “relação de paixão” entre o professor e o objeto de ensino em questão, e são contagiados por essa emoção (LEITE, 2011, p. 33-34).

Entre o professor e o saber se estabelece assim uma relação de natureza afetiva, em que o processo de ensino é conduzido não somente pelas questões cognitivas, pela razão, mas também pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão que o professor tem em relação ao objeto de conhecimento que tem a capacidade de contagiar o aluno (LEITE, 2011; 2018).

2.1.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA: O PROCESSO DE FORMAR

A Relação Pedagógica é o lado do Triângulo Pedagógico que contém a relação professor-aluno e o processo de formar, quem fica como o “morto” nessa relação é o saber (HOUSSAYE, 2014).

Fazendo críticas à Pedagogia tradicional, que tinha o aluno como um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem, Houssaye (1988) diz que o professor, nesta pedagogia,

³ Grifo nosso.

mantém uma relação impessoal e se contenta com a relação afetiva que acontece nos corredores das instituições de ensino, ou nas situações em que ele se sente venerado. Ele chama aqueles que veneram o professor de *discípulos* ou *seguidores*, que nada mais são que alunos *obedientes*.

A partir de uma outra perspectiva sobre a análise da relação professor-aluno e processo de formação, Freire, em *Pedagogia da Autonomia*⁴, faz apontamentos tanto sobre a formação dos professores quanto sobre a do aluno (em nosso trabalho nos atentaremos somente à formação do aluno). Essa formação leva em conta o aluno enquanto sujeito⁵ e não apenas como um indivíduo, sem rejeitar as suas individualidades (FREIRE, 1996).

Outro aspecto mencionado por Freire (1996) refere-se ao fato de que educar é essencialmente formar e que não há como se ensinar qualquer conteúdo de forma separada da formação moral. Ou seja, o professor deve ensinar os conteúdos junto com a ética e a *boniteza*⁶. Como o próprio autor diz, isso se dá pelo exemplo (FREIRE, 1996).

Para Freire (1996, p. 92), “a prática docente sem a discente não é uma prática inteira. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor”. Então, dizer que não há docência sem alunos, assim como, não há prática pedagógica sem discentes é algo concreto. Podemos dizer também que, nessa relação, a figura do professor e a forma como ele conduz o processo de ensino, sua autoridade e seu respeito pelos alunos impactam diretamente na aprendizagem não só dos conteúdos como também das questões morais.

Além desses pontos destacados, vale dizer também que, na pedagogia freiriana, a relação professor-aluno é tida como uma relação horizontalizada e não uma relação em que o professor age (ensina, forma, interage etc.) de cima para baixo, muito pelo contrário, são respeitados os saberes do aluno e o aluno em si. Essa perspectiva se dá a partir do amor, do diálogo e da esperança (FREIRE, 1987; 1996).

2.1.4 RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM: O PROCESSO DE APRENDER

A Relação de Aprendizagem é o lado do Triângulo Pedagógico que contém a relação aluno-saber e o processo de aprender. Nessa relação, segundo Houssaye (2014) o aluno faz do professor somente um utensílio, colocando-o como o “morto” no jogo.

⁴ *Pedagogia da Autonomia* foi o último livro publicado por Paulo Freire, em 1996, um ano antes de sua morte.

⁵ Paulo Freire trata, em *Pedagogia do Oprimido* (1987), do indivíduo que se apropria do mundo e se torna sujeito da sua própria história, pois, para esse autor, o ser humano deve se descobrir e conquistar-se como sujeito e não se deixar ser dominado como um objeto dos interesses dos opressores.

⁶ Termo muito utilizado por Paulo Freire quando se refere à ética e à estética do ensino.

A palavra "aprender" é originária do latim "aprendere", que significa "tirar ou levar para si". A palavra é composta por "ad-" (para) e "prendere" (pegar, agarrar). A ideia por trás do termo é de que ao aprender, uma pessoa "pega" ou "toma para si" conhecimento ou informação (CONTENTE, 2020).⁷

A expressão aprender é usada comumente para se referir ao processo de adquirir conhecimento, habilidades e competências através de experiências, estudo ou instrução. Assim, em consequência, a aprendizagem passa a ser concebida como o processo de aprender, ou seja, de adquirir novos conhecimentos, habilidades e comportamentos como resultado de experiência, ensino ou estudo. É uma mudança duradoura no comportamento ou conhecimento resultante da aquisição de informação ou da prática de uma habilidade (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

O ser humano aprende, por sua natureza de aprender (CHARLOT, 2000). Segundo Charlot (2000, p. 65), "[t]odo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano". Isso não quer dizer que aprender seja somente adquirir um saber, dominar um conteúdo intelectual (CHARLOT, 2000).

Para esse autor, o ser humano e o aprender estão intrinsecamente ligados, pois, diferentemente dos outros animais, desde que a criança nasce, ela está submetida à obrigação de aprender. Charlot (2000) salienta que o homem nasce inacabado e permanece inacabado, isto é, o homem tem a necessidade de aprender tudo que for necessário para sobreviver no início da vida e continua a aprender com o objetivo de se apropriar do mundo.

Portanto, aprender é, como já dizemos, uma condição natural e essencial do homem (CHARLOT, 2000) e o que rege o homem é a afetividade (COSTA; SOUZA, 2012). Então, podemos dizer que, no processo de aprender, a questão da motivação é latente, assim como a busca pela felicidade e pelo prazer, busca essa que pode ser atendida através da experiência e do conhecimento de mundo na relação aluno-saber.

Charlot (2000) chama a relação aluno-saber de relação com o saber e, em outros momentos, de relação de aprender, aquela no sentido mais amplo (com o saber) e a outra num sentido mais específico (com o aprender). Em função disso, o autor explica que alguns aprendizados não estão relacionados com algum objeto de conhecimento, como por exemplo: seduzir, mentir etc.

⁷ Origem da palavra "Aprender". Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

Por fim, na Figura 2, estão refletidas as concepções dos autores por nós evocados sobre a afetividade, apontando uma ligação entre os sujeitos e o saber (COSTA; SOUZA, 2012). Expressa também a visão de Leite (2011; 2018) sobre a natureza afetiva da relação entre os sujeitos com o saber.



Figura 2 - Relação afetiva entre os sujeitos e o saber. Criação própria inspirada em Costa e Souza (2012, p. 12).

A partir do que é exposto na figura acima, somos capazes de compreender que a afetividade está presente em todas as relações do processo de ensino-formação-aprendizagem. Os processos de ensinar, formar e aprender sofrem influência da afetividade, já que uma de suas características é estar ligada à motivação e à desmotivação, ao prazer e ao desprazer, ao interesse e ao desinteresse etc. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

2.2 A AFETIVIDADE

Neste tópico, produziremos um breve ensaio, abordando as questões ligadas à afetividade no contexto da prática docente e do processo de ensino-formação-aprendizagem esportiva.

Nossa expectativa, num primeiro momento, é expor, de forma objetiva, o que é a afetividade: quais são suas definições, seus conceitos, suas características e suas funcionalidades nas relações com a prática docente e com a aprendizagem.

Como foi dito na introdução deste trabalho, buscaremos subsídios nas obras de autores como Piaget (1962; 2005), Vygotsky (1998), Wallon (2007), entre outros pesquisadores que, de alguma forma, abordaram essa temática. Cabe ressaltar que não é nosso intuito tentar fazer aproximações entre as teorias desses autores. Temos somente o interesse

por apresentá-las, devido à importância e à grande contribuição que esses autores deram para estudos que se aprofundaram no assunto.

Foram abordados os seguintes temas: *os domínios: afetivo, cognitivo e motor; o que é afetividade?; emoção, sentimento e paixão; afetividade na prática docente; afetividade e esporte; e aproximação versus afastamento/abandono versus engajamento.*

2.2.1 OS DOMÍNIOS: AFETIVO, COGNITIVO E MOTOR

Antes de tratarmos diretamente sobre a afetividade, é necessário compreendermos que os sujeitos do processo de ensino-formação-aprendizagem, o aluno e o professor, enquanto seres humanos, possuem aspectos relacionados entre si nos domínios afetivo, cognitivo e motor, que são fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos (WALLON, 2007).

No processo de aprendizagem esportiva, esses domínios do comportamento humano são, muitas vezes, dissociados quando os professores se preocupam somente com a aprendizagem de movimentos específicos, com predominância dos domínios cognitivo e motor, e deixam de lado o domínio afetivo, como se este não estivesse envolvido no processo (GUIRAMAND, 2014).

Wallon (2007) afirma que a criança, em seu processo de desenvolvimento, possui quatro níveis funcionais relacionados dialeticamente, são eles: a afetividade, a cognição e o movimento, que, ao se relacionarem, formam o quarto núcleo, caracterizado pelo autor como “a pessoa”.

Não nos aprofundaremos neste ensaio sobre esses domínios ou núcleos, uma vez que nosso foco está voltado para a questão da afetividade. Vale ressaltar, contudo que esses domínios, dimensões ou níveis têm uma relação íntima e dialética, sendo indissociáveis, como asseveram Wallon (2007) e Vygotsky (1998).

A história das dimensões começou a mudar com a concepção monista, difundida a partir do século XVII, principalmente por Espinosa (1632-1677), trazendo a ideia do homem como um ser único, que pensa e sente, simultaneamente, superando, assim, a visão dualista (que vem desde as diferentes épocas de Platão, Agostinho e Descartes) de que o homem é um ser cindido, como explica o professor da UNICAMP e coordenador do Grupo do Afeto⁸, Sérgio Antônio da Silva Leite⁹:

⁸ Grupo do Afeto, parte integrante do grupo de pesquisa ALLE/AULA, da Faculdade de Educação da Unicamp.

⁹ Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Psicologia Educacional, a partir da qual desenvolve atividades de ensino, pesquisa e orientação nos seguintes temas:

Uma das principais reações, visando a superação da concepção dualista, ocorreu ainda no século XVII, através das ideias de Baruch de Espinosa [...]. Ainda em um período marcado pelo amplo domínio político-ideológico da Igreja, este filósofo holandês defende que corpo e mente não são realidades distintas, mas atributos ou manifestações diferentes de uma mesma substância. Rompe-se, desta forma, a concepção hierárquica que definia a alma como superior ao corpo, devendo comandá-lo. No mesmo sentido, essas ideias vão possibilitar reinterpretar a relação entre razão e emoção: estavam lançadas as bases filosóficas da *concepção monista*, que tem sua plenitude somente no século XX, influenciando inúmeros autores na área da Psicologia, em especial Vigotski (LEITE, 2018, p. 29-30).

Entender esse primeiro ponto de que a afetividade – tida naquela época como emoção – e a cognição – tida como razão – não são mais vistas de forma separada, como apregoava a corrente dualista, permitiu-nos olhar para ambas conjuntamente. É com esse novo olhar que adentraremos a discussão sobre as definições e os conceitos de afetividade.

2.2.2 O QUE É AFETIVIDADE?

A palavra afetividade é uma derivação da palavra afeto, que tem origem do Latim *AFFECTIO*. Segundo Gonçalves (2011)¹⁰, o termo afeto quer dizer: “relação, disposição, estado temporário, amor, atração”.

Em uma definição mais detalhada, Ferreira (1999, p. 62) sustenta que afetividade deve ser entendida como “[q]ualidade ou caráter de afetivo e conjunto de fenômenos psíquicos, que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegria ou tristeza”.

O termo afetividade, para Piaget (2005, p. 18), “está relacionado aos sentimentos propriamente ditos e em particular as emoções; e as diversas tendências, inclusive as ‘tendências superiores’ e em particular a vontade”. Para o autor, a afetividade tem uma função importante na aprendizagem, como pode ser visto no trecho a seguir:

É incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam

afetividade, alfabetização e letramento, formação de professores, ensino e aprendizagem, ensino superior. Coordena o Grupo do Afeto.

¹⁰ Origem da palavra “Afeto”. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/pergunta/afeto-e-afetar/>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência (PIAGET, 1962, p. 32).¹¹

Para ilustrar essa função da afetividade, Piaget utiliza uma analogia e afirma que a afetividade é como uma fonte de energia, como a gasolina do motor de uma máquina, por exemplo, que é capaz de acioná-lo, mas não altera sua estrutura (PIAGET, 2005) e, ainda assim, fornece combustível para o desenvolvimento de novas habilidades.

Vygotsky não elaborou uma definição para os termos que se relacionam com o domínio afetivo (TASSONI; LEITE, 2011), talvez por sua obra ser inacabada devido à sua morte precoce, aos 37 anos, porém Leite (2018, p. 33), ao comentar a teoria desse autor, afirma que “os afetos são frutos de processos socialmente construídos a partir da herança biológica, inicialmente presente no indivíduo”.

Wallon (2007), pesquisador com destaque por seus estudos relacionados à evolução psicológica da criança e também o primeiro a propor uma teoria sobre a afetividade, afirma que as emoções como, por exemplo, o medo (primeira emoção nitidamente diferenciada na criança), correspondem a alterações viscerais e musculares do tônus, decorrendo, por conseguinte, da função postural. Para Wallon (2007, p. 148), “[s]ejam quais forem as suas etapas na história da espécie, elas dependem de automatismos específicos que emergem no comportamento dos indivíduos com um efeito de maturação funcional”.

Outro ponto interessante dessas teorias – que La Taille, Oliveira e Dantas (1992) chamam de teorias psicogenéticas – é o significado de afetividade desenvolvido por Wallon (2010). Já em sua obra de 2007, Wallon afirmava que a afetividade é um campo funcional que contém as emoções, os sentimentos e as paixões.

Mahoney e Almeida, ao comentarem as teorias de Wallon, ressaltam os seguintes pontos sobre a afetividade:

- Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis;
- Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta;
- A teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão;
- Os três resultam de fatores orgânicos e sociais, e correspondem a configurações diferentes;

¹¹ Tradução nossa para o seguinte excerto original: “It is incontestable that affect plays an essential role in the functioning of intelligence. Without affect there would be no interest, no need, no motivation; and consequently, questions or problems would never be posed, and there would be no intelligence. Affectivity is a necessary condition in the constitution of intelligence but, in my opinion, not a sufficient one”.

- Na emoção, há o predomínio da ativação fisiológica, no sentimento, da ativação representacional, na paixão, da ativação do autocontrole (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19-20).

A partir do conceito de Wallon, podemos compreender que afetividade não se refere apenas a ser afetuoso, carinhoso ou amoroso, como muitos acreditam (SOLIGO, 2018). É um conceito bem mais complexo que isso. Tem a ver com as sensações, as reações, os comportamentos e as expressões que se referem às mais diversas emoções e a diferentes sentimentos e paixões, como raiva, alegria, medo, ciúme, prazer ou desprazer, interesse ou desprezo, motivação etc. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Fazendo um resumo geral sobre as teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon, a respeito da afetividade, Costa e Souza expressam a seguinte apreciação:

Piaget, Vygotsky e Wallon, ao implementarem investigações acerca do desenvolvimento psicológico humano acabam por identificar na afetividade o seu caráter social, amplamente dinâmico e construtor da personalidade humana, além de estabelecer o **elo de ligação entre o indivíduo e a busca do saber**¹² (por meio das interações sociais), tendendo os três autores, para o postulado de que, embora considerada sob diversas matrizes, à afetividade cabe a função desencadeadora do agir e do pensar humano, isto é, para a efetivação do desenvolvimento sócio cognitivo (COSTA; SOUZA, 2012, p. 12).

Para Freire (1997, p. 170), autor da área da Educação Física, “a afetividade é o território dos sentimentos, das paixões, das emoções, por onde transitam medo, sofrimento, interesse, alegria.”

Por que é importante a compreensão dos/as professores/as sobre os aspectos da afetividade no exercício da docência em uma quadra ou um ginásio de esportes, por exemplo? Esta é uma pergunta interessante que tentaremos responder a seguir. Para tanto mostraremos exemplos das situações em que se encontram as emoções, os sentimentos e a paixão no esporte.

2.2.3 EMOÇÃO, SENTIMENTO E PAIXÃO

Segundo Wallon (2007, p. 148), “[as] emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que correspondem, cada uma, a uma determinada espécie de situação”. Para o autor, as emoções são menos intensas e de menor duração, ou seja, são mais reativas.

¹² Grifo nosso – destacamos esse ponto pois ele demonstra a ideia de que a relação com o saber é de natureza afetiva, como sugerido por Leite (2011; 2018).

De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p. 20), a emoção é “[...] a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico[...]”. A isto, Wallon acrescenta que a emoção está diretamente ligada ao tônus (WALLON, 2007). Portanto, podemos afirmar que a emoção – que para Wallon é um sistema de atitudes – é visivelmente percebida e é corpórea, pelo fato de se manifestar no corpo (MENDES, 2017). Pode ser notada quando uma pessoa com raiva fica com as mãos trêmulas ou apresenta sudorese ou chora.

Mendes (2017, p. 57), explicando a teoria de Wallon sobre a emoção, nos diz que “[a] emoção é o substrato orgânico da afetividade, entretanto, na medida em que ela se expressa socialmente, está sujeita a interpretações pessoais fundamentadas no social e na cultura, as quais modulam e constituem a dinâmica do psiquismo humano”.

No latim, havia o verbo "sentio, is, sensi, sensum, sentire," que tinha o significado de "perceber, experimentar uma sensação ou um sentimento." Esse termo estava relacionado ao que era percebido através dos sentidos e da mente (FIORIN, 2007). Os sentimentos são de maior duração que as emoções e têm um carácter representacional da afetividade (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Segundo Mendes (2017, p. 58), “o sentimento é a representação da emoção, pois Wallon refere-se às representações para traduzir as emoções que podem ser elaboradas variavelmente pelo indivíduo, pois este utiliza a linguagem, os gestos, a arte, ou a literatura para interagir.” A autora continua dizendo que “[essa] representação é elaborada mentalmente e pode ou não se tornar conhecida, o que não é o caso da emoção.”

Citamos aqui outros exemplos de sentimentos dos alunos, apresentados por Almeida e Mahoney (2007): alegria de aprender; alegria com o olhar atento do professor; alegria com elogios de colegas e professores; tranquilidade por ter uma boa relação com o professor; confiança nos bons procedimentos de ensino; confiança no respeito ao aluno; confiança na valorização do aluno; orgulho de perceber o próprio desenvolvimento na escola; conforto pelo acolhimento; conforto pela possibilidade de expressão de dúvidas e ansiedade; vergonha e constrangimento pela dificuldade para a realização das tarefas; tristeza e mágoa por ter dificuldade de aprendizagem; tristeza e mágoa por ter uma relação insatisfatória com professores; raiva pela incapacidade de resolver atividades; raiva por ter relações insatisfatórias com professores e colegas; raiva por conta de aulas improvisadas (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

Almeida e Mahoney (2007) também apontam sentimentos relacionados aos professores, a saber: alegria pelo reconhecimento do trabalho pelos alunos; alegria pela

aprendizagem de novas formas de comunicação; confiança nas reuniões para discutir dificuldades; confiança no aprofundamento teórico; entusiasmo pela comunicação com os alunos; entusiasmo pelo atendimento de suas necessidades e dos alunos; envolvimento e empenho; conseguir aprendizagem dos alunos; tristeza quando toma conhecimento de problemas com as famílias dos alunos e com os colegas; tristeza com a indisciplina de alunos; raiva com a indisciplina de alunos; impotência com a indisciplina de alunos (ALMEIDA; MAHONEY, 2007).

Por fim, tratemos da paixão, que é mais duradoura que os sentimentos e as emoções. Por ser mais duradoura, a paixão revela o aparecimento do autocontrole e, por isso, há uma tentativa de abafamento das emoções (MAHONEY; ALMEIDA, 2005). A paixão, como nos mostra Wallon, só se manifesta após os três anos de idade (MENDES, 2017; WALLON, 2007).

2.2.4 AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Como observamos anteriormente, a afetividade tem um papel importante no desenvolvimento humano (PIAGET, 1962; 2005; VYGOTSKY, 1998; WALLON, 2007; LEITE, 2011; 2018; MAHONEY; ALMEIDA, 2005; 2007) e, por esta razão, é preciso questionar: será que podemos desconsiderá-la no processo de ensino? Inúmeros teóricos, pensadores e estudiosos da educação são unânimes em defender que a afetividade precisa ser entendida como ferramenta metodológica de ensino e não apenas como mais um modismo (SILVA, 2012).

Segundo Leite (2012, p. 356), “[a] afetividade e suas implicações com o ensino tem sido um tema crescentemente abordado no ambiente acadêmico nas últimas duas décadas. Obviamente, as emoções e os afetos sempre foram objetos das grandes teorias psicológicas, porém, muito mais como preocupação teórica do que como objeto de produção de pesquisas científicas”.

Também Saud (2007, p. 26) traz algumas indagações a respeito dessa questão no processo de ensino:

[o]s professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejar as atividades [...]? Como conhecer essas necessidades? À luz somente das teorias do desenvolvimento? [...] Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, não seria um caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico? (SAUD, 2007, p. 26).

A melhor compreensão da afetividade na prática docente requer a visualização tanto do processo quanto das relações: relações entre os sujeitos (professor e aluno), que Marchand (1985) chama

de “Par educativo”, e entre os sujeitos e objeto de conhecimento (conteúdo, disciplina etc.), conforme as ideias de Leite (2011; 2012; 2013; 2018) e do grupo do Afeto. Para estes autores, o fato é que a afetividade é fundamental na dinâmica dessas relações, pois é a partir das emoções, dos sentimentos e das paixões que o professor e o alunose interessam (ou se motivam) em ensinar e em aprender e, conseqüentemente, organizam seusrecursos frente ao objeto de conhecimento, mobilizando-se cada qual à sua maneira (LEITE, 2018).

Sobre a relação entre o professor e o aluno, Marchand (1985) apresenta os tipos de “Pares Educativos”, sendo eles: os casos Amorfos, caracterizados pelo egoísmo do professor e pela indiferença da criança; os casos de Tensão, caracterizados pelo imperialismo do professor; os casos de Harmonia, caracterizados pela troca e pela renúncia; e, por último, o “Par Educativo Ideal”, caracterizado pela preocupação com os aspectos afetivos.

Todos esses tipos de pares educativos foram analisados a partir de entrevistas com professores e alunos e tiveram como objetivo compreender as questões afetivas nessas relações. Cabe destacar que a pesquisa de Marchand foi realizada num período pós-guerra, situação que fez com que o jovem daquela época perdesse a fé no adulto e se opusesse ao seu educador mais vigorosamente do que o faria em circunstâncias menos perturbadoras (MARCHAND, 1985).

Outro aspecto importante que pode ser observado com um foco maior na relação entre o sujeito e o objeto é que, tanto nas relações entre os sujeitos quanto entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, o professor, o aluno e o objeto de conhecimento são de natureza afetiva e estão intimamente ligados nas situações didáticas (LEITE, 2011; 2012; 2013; 2018).

Considera-se, então, que, a partir dessas relações, o professor desempenha um papel importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento do aluno. Mas, em se tratando de esportes e suas trajetórias, a pergunta que se levanta é a seguinte: como é que de fato funcionam essas relações?

Hernández-Hernández (2020, p. 77) afirma que, “a relação pedagógica centra-se nos encontros entre os sujeitos com o seu autoconhecimento, os outros e o mundo”. Seria, desta maneira, o professor de esportes um mediador? De modo geral, a respeito desta mediação, autores da área da Educação compreendem que as relações entre ensino e aprendizagem são ocasionadas pela mediação do professor e sua relação com o outro e que, logo, é possível identificar as condições afetivas favoráveis que promovem a construção do sujeito e do conhecimento (FREIRE, 1996; LEITE, 2011; 2018).

O trabalho docente, deste modo, é marcado pela mediação entre o conhecimento e o aluno (LIBÂNEO, 2013). Em Leite (2011) e Leite (2018), o processo em que o professor é um mediador entre o objeto de conhecimento e o aluno é denominado de “*mediação pedagógica*”.

De acordo com Soligo (2018, p. 15), a mediação pedagógica é “[...] o modo como

o/a professor/a assume sua tarefa de trilhar com seu/sua aluno/a os caminhos de apropriação do conhecimento, as decisões que toma, os valores que carrega, a maneira como se posiciona, como se compromete com o processo e com a busca de uma educação qualificada e relevante”. Ou seja, a maneira como o professor realiza sua ação didática revela a relação afetiva que ele tem com o objeto de conhecimento. Esta relação tem impacto direto nas experiências do aluno, podendo gerar marcas afetivas positivas ou negativas que, conseqüentemente, podem ocasionar uma aproximação ou um afastamento entre o aluno e o objeto de conhecimento, facilitando ou dificultando a aprendizagem (LEITE, 2018).

Ainda sobre esse tema, Tassoni, Silva e Forner (2018) destacam a importância da afetividade e da mediação do professor na prática docente, englobando os seguintes fatores: as condutas do professor, as cinco decisões pedagógicas e o modo de afetar os alunos. As autoras Tassoni, Silva e Forner (2018) afirmam ser fundamental o papel do professor e seu planejamento, refletindo não apenas sobre o que ensinar, mas também como e pra quê ensinar. Tassoni (2018) acrescenta que os alunos estão a todo o momento interpretando as reações do professor.

Sobre as cinco decisões pedagógicas, a autora ressalta que os pontos importantes a se pensar são: 1. para onde ir - ligado aos objetivos; 2. de onde partir – a) usar o aluno como referência, b) partir do conhecimento prévio do aluno; 3. como caminhar - refere-se à organização dos conteúdos; 4. como ensinar - escolha dos procedimentos; 5. como avaliar - forma de avaliação (TASSONI, 2018)

Notadamente, a afetividade está presente nessas decisões vividas pelos professores, uma vez que são constituídas por emoções que influenciam diretamente em suas decisões. Como vimos anteriormente, o ser humano não é movido, nem faz suas escolhas, apenas a partir da razão, mas sim, e muito mais, pelas emoções e pelos sentimentos. Por conseguinte, as emoções e os sentimentos que se transformam em decisões pedagógicas podem ser expressos pela postura do professor (TASSONI, 2018), no delineamento dos objetivos, nas atividades de ensino, na escolha dos materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, no tipo de avaliação e na maneira como o professor se relaciona com os alunos.

Existe uma ação/decisão pedagógica incrível no ensino da Educação Física, que é quando a bola é apresentada aos alunos, ou quando um jogo é proposto. A escolha por um material ou por um procedimento tem enorme impacto na vida dos alunos, pois, para eles, é como se a bola fosse um objeto mágico e como se o jogo fosse uma coisa de outro mundo. É nítido o prazer deles ao visualizarem e entrarem em contato com a bola e, da mesma forma, quando estão imersos em um jogo. Assim, com base nessa experiência, podemos inferir que, quando o prazer está presente na atividade, há grande chance de ocorrer uma aprendizagem significativa. Como diz Freire (1997, p. 171), “[o] que se aprende com prazer fica melhor

aprendido”.

2.2.5 AFETIVIDADE E ESPORTE

No esporte, as emoções são observadas desde sua gênese até os dias atuais, pois o esporte as carrega na sua essência como um dos elementos que fazem parte desse fenômeno (BARBOSA, 2003). Podem ser expressas no esporte quando uma criança vivencia situações que lhe causam medo, raiva, alegria etc., não sendo raro ocorrerem situações de choro e angústia de alunos/atletas durante uma aula/treino (GUIRAMAND, 2014).

Os sentimentos no esporte podem ser expressos nos esportes por situações em que o indivíduo, ou o grupo, consegue realizar as tarefas motoras exigidas da modalidade, ou alcançam os objetivos do jogo, o que lhes causa o sentimento de autorrealização. Assim, foi observado no artigo de revisão de Bernardes et. al (2015), segundo o qual a competência técnica foi o fator mais apontado como motivo para a prática de esporte em idades jovens.

A paixão pode ser expressa nos esportes em diferentes situações, tais como a seguinte situação hipotética: se um jovem, ou adulto, inserido na prática de alguma modalidade esportiva, idealizando uma carreira de sucesso, enfrenta lesões, cobranças, frustrações, decepções etc., por gostar muito do esporte, pode ser que ele não desista, mesmo que tenha que suprimir muitas emoções e sentimentos.

Caruzzo et. al (2020) caracterizam situações parecidas com a que descrevemos acima como sendo uma paixão obsessiva, em que se evidenciam associações com conflitos intrapessoais, sentimentos negativos, baixa satisfação, perfeccionismo, estresse, medo de falhar, entre outros.

A associação da paixão com a motivação tem sido muito investigada, principalmente na área da Psicologia do Esporte, e os estudos mostram que ambos os termos são, de fato, uma inclinação que move os indivíduos a despenderem energia em busca de se manterem em uma atividade por um tempo duradouro (CID et. al, 2016; BEZERRA et. al, 2018; PEIXOTO et. al, 2018).

Podemos observar, a partir dos exemplos mencionados, que, no choro e na angústia, na autorrealização, no surgimento do autocontrole abafando as emoções, o professor está diretamente ligado a esses aspectos afetivos. Portanto, ele é responsável pelas situações e deve estar preparado para enfrentá-las. A este respeito, Freire (1997, p. 171) ressalta que “[...] uma relação educativa pressupõe o conhecimento de sentimentos próprios e alheios”.

2.2.6 APROXIMAÇÃO VERSUS AFASTAMENTO / ABANDONO VERSUS

Como vimos anteriormente, as ações, e até mesmo a presença dos professores, impactam ou afetam os alunos, marcando-os. Da mesma maneira, os alunos também impactam ou afetam os professores. Ressaltamos que as palavras “marcas” e “impactos”, associadas a “afetividade” e “aprendizagem”, são muito potentes, especialmente quando o assunto é a formação humana.

Considerando-se que toda prática pedagógica pressupõe ações didático-metodológicas por parte do professor, em relação ao conteúdo e aos seus alunos, podemos dizer que acreditamos que há boa intenção por parte desses professores ao conduzir o processo de ensino-formação-aprendizagem, porém, nem todas as atitudes geram marcas afetivas positivas, e são essas marcas (positivas ou negativas) que são discutidas nos capítulos do livro *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*, organizado por Leite (2018). O livro traz, em seus capítulos, estudos realizados por suas orientandas e colegas do Grupo do Afeto, já mencionado anteriormente. As pesquisas buscam identificar, por meio dos dados coletados em diferentes situações de ensino, quais as características da mediação investigada que fazem com que aquela prática pedagógica seja tida como um caso de sucesso, haja vista que relatam a aproximação do aluno com o objeto de conhecimento.

A título de ilustração, podemos citar como exemplo de marca positiva, a partir de uma boa mediação pedagógica, quando um aluno, encorajado pelo professor, em classe, tende a ter mais entusiasmo pelos estudos e a aprender mais facilmente a matemática. Em uma situação oposta, de marca negativa, pode haver um bloqueio afetivo, por exemplo, causado por um sentimento de inferioridade, que poderia impedir provisoriamente a compreensão das operações de soma (PIAGET, 2005).

Outro livro que trata dessa temática, foi organizado pelas autoras Almeida e Mahoney (2007) e intitula-se *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. Em um dos capítulos, o estudo de Saud (2007) traz a ideia de sentimentos de tonalidade agradável e desagradável (pensamento walloniano) para descrever quais são os sentimentos relatados por alunos e alunas da 1ª série do Ensino Fundamental. Os sentimentos relatados, segundo a autora, surgem a partir de situações provocadoras que acontecem na escola e que ela organizou de acordo com algumas categorias (ex.: professora; avaliação etc.).

No que diz respeito às situações relacionadas à *professora*, a pesquisa de Saud (2007) trouxe relatos de sentimentos mais voltados para a alegria, o prazer, a satisfação, o entusiasmo e o bem-estar. Outros sentimentos como respeito, simpatia, confiança, segurança, carinho, admiração, tranquilidade e amizade foram evidenciados nos relatos de alguns dos grupos por ela pesquisados. Além disso, houve relatos de medo, raiva, indignação em algumas

situações provocadoras (ex.: quando a professora deixa o aluno sem brincar no recreio).

No caso da categoria *avaliação*, Saud (2007) afirma que os relatos seguem a direção dos sentimentos de medo, nervosismo etc. A autora aponta que, “[aos] professores cabe lembrar que, como em qualquer atividade humana, avaliar e ser avaliado implica acolher também os afetos”. E os próprios alunos observados enxergaram a necessidade de se repensar as concepções e, conseqüentemente, as formas de avaliar (SAUD, 2007, p. 36).

Esse ponto, trazido por Saud (2007) sobre a avaliação vai ao encontro a uma daquelas cinco decisões pedagógicas que citamos acima, propostas por Tassoni (2018), e pode ser visto como uma das chaves para o sucesso ou o fracasso, relativamente às marcas positivas ou negativas na relação do aluno com o conteúdo.

Os conceitos de “aproximação” e “afastamento” foram propostos pelos integrantes do Grupo do Afeto, e estão contidos nos textos dos livros organizados por Leite: *Afetividade e práticas pedagógicas* (2011[2008]), e no também já citado *Afetividade, as marcas do professor inesquecível* (2018). Esses conceitos começaram a ser utilizados no lugar das expressões "impacto afetivo positivo" e "impacto afetivo negativo". Os conceitos de “aproximação” e “afastamento” referem-se aos efeitos dos impactos afetivos entre sujeito e objeto do conhecimento ao longo do tempo, determinados, obviamente, pela qualidade da mediação pedagógica (LEITE, 2018). Nas palavras de Leite:

[...] a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes [da] relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto. Os dados das pesquisas sugerem que uma história de mediação afetivamente positiva produz, a curto e médio prazos, um movimento de aproximação afetiva entre o sujeito e o objeto. Da mesma forma uma história de mediação afetivamente negativa produz um movimento de afastamento entre os mesmos (LEITE, 2018, p. 21).

De acordo com as perspectivas desses autores, pressupõe-se que as marcas causadas por uma mediação pedagógica boa ou ruim, diretamente relacionadas às ações do professor, geram impactos positivos ou negativos e podem despertar emoções e sentimentos no aluno, aproximando-o ou afastando-o do objeto de conhecimento (LEITE, 2018).

Se a relação do professor/treinador com o aluno/atleta for ruim, ela pode gerar um enorme afastamento do aluno com o objeto de conhecimento, o que pode ocasionar um abandono precoce do esporte. Por outro lado, se a relação for boa, ela pode gerar um engajamento nessa atividade. Deste modo, a qualidade da relação professor/treinador-aluno/atleta é um dos principais fatores para o despertar de uma paixão ou para se criar uma aversão ao esporte (GUIRAMAND, 2014).

Pesquisadores que se dedicaram a estudar o abandono precoce de adolescentes e jovens no esporte, como, por exemplo, Bara Filho e Garcia (2008), revelam a multiplicidade

de motivos, com distintas origens, indicados por ex-atletas para explicar a ocorrência deste fenômeno. Dentre os principais estão problemas com o treinador (13,6%) e desmotivação (11,1%), que, somados, representam quase $\frac{1}{4}$ (um quarto) do geral (24,7%). Estes resultados são de extrema importância para nosso trabalho, pois demonstram o quanto fatores relacionados à afetividade e à mediação pedagógica influenciam no abandono do esporte – que consideramos ser o afastamento extremo do aluno/atleta em relação ao objeto de conhecimento.

Considerando esse assunto, Becker (2000) ressalta que no início das práticas esportivas, onde há a maior possibilidade de aprendizagem, a motivação serve de base para as vivências. Desta forma, deve-se levar em conta os aspectos afetivos na interação do treinador com o atleta e vice-versa. Neste sentido, o esforço do aluno-atleta precisa ser observado e valorizado em contraposição à supervalorização dos resultados nas competições. Além disso, Becker (2000) afirma que problemas mal resolvidos na relação professor-aluno são considerados como motivos acentuados para o abandono precoce no esporte.

A discussão sobre o abandono precoce nos esportes é o debate sobre o fracasso do investimento (não só financeiro) feito para que as crianças, os adolescentes e os jovens estejam sempre participando desse fenômeno sociocultural que é múltiplo em significados (GALATTI et al., 2018), atende a diversos interesses da sociedade e proporciona benefícios para a pessoa, como a socialização, a saúde etc. (VIANNA; LOVISOLO, 2011).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa proposta neste estudo é de base qualitativa, exploratória e pretendeu compreender melhor o contexto investigado para, assim, poder ampliar o rol de conhecimentos a respeito do objeto de estudo (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa exploratória permite um plano flexível, admitindo que o estudo sobre um determinado tema possa ser pesquisado sob diversos ângulos e prismas. Em geral, envolve: a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com indivíduos experientes com o problema da pesquisa; e c) análise de modelos que estimulem a compreensão (PRODANOV; FREITAS, 2013).

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA E DESCRIÇÃO DOS PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um centro de formação de atletas de Handebol, que está localizado na cidade de Uberlândia, no interior de Minas Gerais, Brasil. A

escolha desse centro de formação se deu pelo fato de oferecer treinamento de equipe na categoria adulta. Optamos por atletas da categoria adulta porque eles têm mais capacidade para compreender os objetivos da pesquisa e a subjetividade que envolve questões da afetividade relacionadas no processo de ensino-formação-aprendizagem esportiva e sua relação com as interações professor-saber-aluno e suas possibilidades na área da Pedagogia do Esporte.

O centro de formação funciona há sete anos e tem os atletas como associados. Não tem como objetivo principal a disputa de campeonatos de alto rendimento, apenas a participação em torneios regionais e campeonatos amadores de nível nacional que proporcionem o desenvolvimento dos atletas, buscando o aprimoramento técnico-tático, estratégico, psicoemocional e dos relacionamentos.

Inicialmente, o primeiro contato foi com o professor/treinador que logo se prontificou em participar da pesquisa. Ele também forneceu os contatos dos atletas que se encaixavam para participar das entrevistas. Posteriormente ao primeiro contato, foi combinado uma entrevista presencial com o treinador. Antes do início da entrevista informações sobre o objetivo do estudo foi apresentado, assim como o TCLE. Na sequência foi realizada a entrevista semiestruturada.

A escolha do corpus da pesquisa se deu de forma intencional, na qual utilizamos a estratégia de convidar um professor/treinador e alunos/atletas que tivessem o tempo mínimo de dois anos de participação em treinos e competições enquanto atletas do centro de formação. Este critério foi estabelecido por nós, além, é claro, da disponibilidade e da disposição para participar da pesquisa voluntariamente. Os participantes da pesquisa foram um professor/treinador e cinco alunos/atletas da categoria adulta de Handebol.

Com os contatos dos atletas em mãos, foi possível contatá-los primeiramente por telefone. Nesta conversa prévia, o atleta foi convidado a participar da pesquisa e alguns esclarecimentos foram feitos de antemão. Todas as entrevistas foram feitas em horário e locais diferentes, pois houve a necessidade de se adequar ao que o entrevistador e do entrevistado tinham como disponibilidade.

O professor/treinador que se disponibilizou a participar da pesquisa tem 39 (trinta e nove) anos, se autodeclarou pardo, praticou Handebol dos 10 (dez) aos 13 (treze) anos, tem experiência de 26 (vinte e seis) anos como treinador da modalidade, é graduado em Educação Física (Licenciatura plena), com pós-graduado em Gestão e Marketing do Esporte, e está concluindo um MBA de Liderança, *Coaching* e Gestão de pessoas.

Com relação aos alunos/atletas: um deles está com 31 (trinta e um) anos de idade, se autodeclarou branco, com tempo de prática no Handebol de 12 anos; outro está com 25 (vinte e cinco) anos de idade, se autodeclarou pardo e pratica a modalidade há 13 (treze) anos. Com relação aos alunos/atletas: um deles está com 31 (trinta e um) anos de idade, se autodeclarou

branco; outro está com 25 (vinte e cinco) anos de idade, se autodeclarou pardo. Ambos os alunos/atletas, participantes da pesquisa, possuem formação acadêmica em nível de graduação e estão no centro de formação de atletas há mais de 2 (dois) anos. Por fim, o último atleta homem, está com 25 (vinte cinco) anos de idade, é profissional de Educação Física, se autodeclarou negro. Já as mulheres, uma está com 19 (dezenove) anos de idade, se autodeclarou branca e é estudante de Educação Física; a outra atleta está com 20 (vinte) anos de idade, se autodeclarou branca, e é estudante de Educação Física.

Por uma questão de preservação das identidades dos participantes da pesquisa, siglas foram usadas ao invés de nomes dos entrevistados sendo o treinador chamado de Professor/treinador e os alunos/atletas de Aluno/atleta1, Aluno/atleta2, Aluno/atleta3, Aluno/atleta4, Aluno/atleta5. Na Tabela 1 traz a descrição dos participantes da pesquisa.

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Experiência no Handebol (em anos)
Professor/treinador	39 anos	29 anos
Aluno/atleta1	31 anos	12 anos
Aluno/atleta2	25 anos	13 anos
Aluno/atleta3	25 anos	20 anos
Aluno/atleta4	19 anos	10 anos
Aluno/atleta5	20 anos	6 anos

3.3 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Entrevistas são uma conversação entre duas pessoas, face a face, que têm por objetivo a obtenção de informações do entrevistado a respeito de algum assunto ou problema (MARCONI; LAKATOS, 2019). Especificamente sobre as entrevistas semiestruturadas, Laville e Dionne (1999, p. 188) afirmam que são: “[uma série] de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

O roteiro de entrevistas foi validado por um perito que é docente em uma Universidade Pública e, em seguida, foi realizado um estudo piloto com praticantes de outra modalidade na cidade de Campinas-SP.

As perguntas, tanto para o treinador quanto para os atletas, foram separadas em dois blocos, sendo o primeiro com as perguntas mais amplas, que chamamos de perguntas disparadoras, e o segundo com as perguntas mais específicas, a que demos o nome de subsequentes. Assim, as perguntas foram apresentadas conforme a Tabela 2.

Tabela 2 - Roteiro de entrevistas

Treinador	
Bloco 1: Perguntas disparadoras:	
1) O que fez você se inserir no esporte?	2) Qual é a sua relação com o esporte?
Bloco 2: Perguntas subsequentes:	
3) O que fez você querer se tornar professor?	
4) Teve algum professor que marcou sua trajetória?	
5) Como você visualiza a sua relação com os atletas?	
Atletas	
Bloco 1: Perguntas disparadoras:	
1) O que fez você se inserir no esporte?	2) Qual é a sua relação com o esporte?
Bloco 2: Perguntas subsequentes:	
3) O que fez você continuar na prática do esporte?	
4) Teve algum professor que marcou sua trajetória?	
5) Como você visualiza a relação do professor com o Handebol?	
6) Como você visualiza a relação do professor com os outros atletas?	

O formulário de caracterização dos participantes possui os seguintes tópicos:

- 1) Nome;
- 2) Idade;
- 3) Gênero;
- 4) Cor/raça; e
- 5) Tempo de prática esportiva.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS PARA A COLETA DOS DADOS

A presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (Número do CAAE: 62950422.9.0000.5404) (Anexo II). Esta pesquisa também possui o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que se encontra no Anexo I. Enfatizamos que todos os participantes deste estudo tiveram acesso ao TCLE e que concordaram em participar da pesquisa assinando esse termo.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Nas pesquisas qualitativas, as entrevistas fornecem um material verbal rico e complexo e, por isso, o recurso da análise de conteúdo é indispensável. Para se analisar o que um entrevistado fala, deve-se considerar a subjetividade que está presente no que ele diz, pois, na expressão de seus pensamentos, subjazem valores, representações, processos cognitivos, emoções, afetividade e a afloração do seu inconsciente. Quando o/a participante fala de outra pessoa ou de outra coisa, por vezes, ele/ela vai tateando em uma certa realidade que é sugerida através de sua linguagem.

Deste modo, para a análise dos dados, escolhemos a técnica de Análise de

Conteúdo, afinal, por meio de suas etapas e procedimento é possível investigar o que cada pessoa diz de forma espontânea, quando utiliza sua própria forma de se expressar para discorrer, por exemplo, sobre coisas do passado, acontecimentos etc. (BARDIN, 2020).

Ainda, segundo de Bardin (1977; 2020), a Análise de Conteúdo não se trata de um instrumento ou conjunto de técnicas de análise, mas de “de um leque de apetrechos [...] marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2020, p. 33).

Seguindo as etapas propostas pela autora, foi realizada a pré-análise de todo material, seguida de uma leitura exploratória das transcrições das entrevistas que permitiu selecionar os trechos que se mostraram mais relevantes para a apresentação e a discussão dos resultados. Após a compilação dos trechos, foram desenvolvidas as análises e a interpretação dos dizeres dos participantes, tendo como suporte os conceitos e os pressupostos teóricos mobilizados no nosso marco. A Tabela 3 apresenta as etapas de análise do *corpus* da pesquisa.

Tabela 3 - Etapas da análise de conteúdo

a) Pré-análise: momento em que realizamos o que Bardin (2020) chama de “leitura flutuante” e “leitura profunda” para definição das primeiras unidades de contexto dos trechos maiores que se destacaram em função da temática da pesquisa;
b) Exploração do material e tratamento dos dados: exploramos o material e pegamos os trechos que se destacaram e os reduzimos naquilo que Bardin (2020) chama de “unidades de registro”, que foram as partes mais específicas e que tiveram maiores relações com o nosso problema de pesquisa; e por último;
c) Interpretações e Inferências: as unidades de registro foram categorizadas mediante a interpretação de seus sentidos, usando como fonte de categorização, no nosso caso, categorias dedutivas, ou seja, aquelas que já vem a priori do nosso marco teórico, como por exemplo, as relações descritas por Houssaye (1988) nos lados do Triângulo Pedagógico: a relação professor-saber; professor-aluno; aluno-saber. As inferências foram representadas pela seção de Apresentação e Discussão dos dados.

Fonte: análise dos dados da pesquisa conforme os passos de Bardin (2020).

Conforme indicado na etapa C (Interpretações e Inferências) da Tabela 3 os dados foram analisados de acordo com três categorias pré-existentis: professor-saber; professor-aluno; aluno-saber. Observando os lados do Triângulo Pedagógico de Houssaye (1988) em que nas falas dos participantes emergiram as questões da afetividade presentes nesses lados do Triângulo, esses pontos estão exemplificados na Tabela 4 e os demais estão no Apêndice I.

Tabela 4 - Exemplo da análise de conteúdo

professor/treinador
Relato 1: professor-saber
[...] tinha um professor de Educação Física que começou a me mostrar o Handebol. E eu participei, eu gostei. [...] o Handebol mudou muito a minha personalidade, porque eu era um cara tímido demais. Hoje não, eu falo pro tanto de gente que precisar. Hoje eu tô à frente do que precisar.
Interpretação

Relata que o professor de educação física teve um papel fundamental na decisão dele se tornar professor/treinador. Ainda observamos a paixão do professor/treinador pelo saber (handebol), visto que este conhecimento proporcionou mudanças na personalidade dele enquanto pessoa.
Afetividade: sensação de pertencimento
Relato 11: professor-aluno
Então, assim, eu tenho esses atletas, eu tenho essa relação, mas, hoje, se você me perguntar: Qual prefere? [...], ser o paizão ou ser só o técnico?, eu te falo: Eu prefiro ser só o técnico.
Interpretação
O professor/treinador fala que ele entende ser mais maduro a escolha por ser um pouco mais distante dos alunos/atletas.
Afetividade: aproximação ou distanciamento do atleta
Relato 16: aluno-saber
E, assim, o gostoso da questão de ser treinador, você encontrar um atleta que mal sabe segurar a bola e no final do ano o atleta começa a desenvolver inúmeras técnicas, vários fundamentos bem feitos, num espaço de 12 meses ou até menos. O gostoso é ver essa evolução e, pra mim, hoje, é o que mais me apaixona, o que mais me mantém no esporte; é poder ver essa evolução do atleta. E, assim, eu gosto muito do que eu faço, muito mesmo
Interpretação
O sentimento de satisfação ao ver o trabalho que deu certo é o que faz ele gostar de ser professor/treinador.
Afetividade: prazer em ver o aprendizado do aluno/atleta

O procedimento de análise de conteúdo possibilitou uma definição mais enxuta dos dados da pesquisa, já que os excertos nos quais estavam presentes a afetividade com maior intensidade nas relações professor-saber-aluno foram destacados no estudo.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos excertos retirados das entrevistas dos participantes, retomando a teoria mobilizada por nós na seção em que se encontra nosso marco teórico. A análise foi feita a partir de duas perspectivas, primeiramente, com base na entrevista do professor/treinador, na sequência, fundamentadas nas entrevistas dos alunos. As duas análises seguem as seguintes categorias: professor-saber; professor-aluno; e aluno saber.

Ressaltamos ainda que o intuito é investigar o papel da afetividade na prática docente e, conseqüentemente, na aproximação ou no afastamento do aluno com relação ao saber.

4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA DO PROFESSOR/TREINADOR

4.1.1 RELAÇÃO PROFESSOR-SABER

A partir da entrevista realizada com o professor/treinador identificamos alguns pontos que demonstram o papel da afetividade, primeiramente, em relação à forma como ele foi apresentado ao Handebol e, em seguida, em relação ao modo como isso pode ter gerado

uma transformação pessoal. Este aspecto foi observado nos dizeres do professor/treinador, quando perguntamos o que o fez se inserir no esporte, ao que ele respondeu:

[...] tinha um professor de Educação Física que começou a me mostrar o Handebol. E eu participei, eu gostei. [...] o Handebol mudou muito a minha personalidade, porque eu era um cara tímido demais. Hoje não, eu falo pro tanto de gente que precisar. Hoje eu tô à frente do que precisar (professor/treinador).

De acordo com esse relato, a forma como essa modalidade esportiva foi apresentada ao professor/treinador parece ter gerado uma mudança de comportamento a partir dos afetos. Seus dizeres nos permitem inferir que o fator afetividade, neste caso, ligado ao aumento da autoestima do participante e a sensação de pertencimento interferiram positivamente na forma como ele se inseriu no esporte, gerando marcas afetivas positivas que fizeram com que ele se aproximasse do saber (Handebol, no caso), assim como defende Leite (2011; 2018).

Quando perguntamos a ele como se inseriu enquanto professor/treinador de esportes, ele remeteu sua trajetória à época em que ainda jogava. Essas questões relacionadas às lesões e à falta de profissionais para treinar a equipe da escola foram o que o colocaram nessa função. Podemos observar essas questões no trecho a seguir:

Foi super por acaso; não teve nada planejado. Porque, assim, quando eu tinha 13 anos, [...] machuquei [...] aí eu parei de jogar [...] aí os professores não tinham disponibilidade para dar o treino e o pouquinho que eu já tinha treinado, já tinha começado a desenvolver e aflorar o perfil de liderança, o diretor [...] ele pegou e falou entra pro voluntariado, vem dar treinos para os times da escola, porque os professores não podem e tal (professor/treinador).

As lesões são um dos motivos para o abandono do esporte; isso corrobora o estudo de Bara Filho e Garcia (2008) que afirmam que 13,6% dos atletas abandonam o esporte por conta de lesões ou de problemas de saúde. No entanto, em alguns casos, como o do professor/treinador deste estudo, o atleta passa a assumir as funções de treinador por conta da experiência pessoal. A figura de Brasil et al. (2015) ilustra essa passagem das primeiras experiências e a inserção dos treinadores no contexto esportivo.

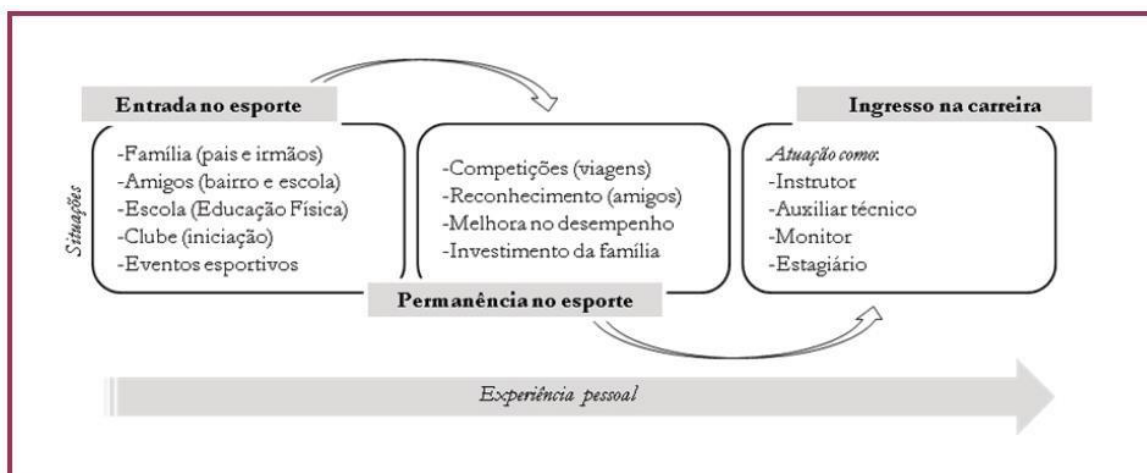


Figura 3 - Trajetória de experiência esportiva do treinador (BRASIL et al., 2015)

Ao explicar sobre seu trabalho com a equipe da escola, o professor/treinador nos confidenciou como se apaixonou pelo esporte, que aconteceu por meio da função de ensinar e como sente prazer e paixão ao ver a aprendizagem de seus alunos. Isto pode ser verificado no excerto abaixo.

Fiz um trabalho bacaninha, a equipe da escola foi bem e no ano seguinte, o diretor... a gente ganhou um campeonato, um punhado de coisas naquele mesmo ano e, no ano seguinte, o diretor deu a ideia de continuar e aí a gente aumentou um pouquinho e eu fui me apaixonando pela função de ensinar. Percebi que tinha um pouco de talento para aquilo (professor/treinador).

Conforme visto no trecho acima, as experiências de vitória nas competições despertaram nele a paixão pela função de professor/treinador. Neste sentido, percebemos que a afetividade desempenhou um papel importante, permitindo que ele sentisse a sensação de dever cumprido, aproximando-o ainda mais do saber (MAHONEY; ALMEIDA, 2007; LEITE, 2018). Além disso, durante esta etapa ele compreendeu que tinha habilidade para desempenhar esta função.

Não basta somente a paixão pelo ensino, também é necessário, para uma boa prática pedagógica, que o professor tome as decisões pedagógicas corretas. Tassoni (2000) afirma ser uma boa decisão saber para onde ir, ligado aos objetivos; como avaliar, ligado a avaliação etc. No trecho a seguir, podemos observar o professor/treinador refletir a respeito do desenvolvimento da sua didática.

E naquela época (quando ele começou a dar treinos) era difícil demais ter informação, basicamente você reproduzia o que você tinha recebido, né? E, aí, eu, reproduzindo, comecei a desenvolver a capacidade de, além de reproduzir, começar a refletir sobre aquilo que eu estava reproduzindo para criar uma nova forma de ensinar. (professor/treinador).

Nesse fragmento o professor/treinador comenta sobre a dificuldade de se desenvolver uma didática no começo da carreira. Por outro lado, com o conhecimento que tinha sobre o handebol, ele foi capaz de criar seu próprio método de ensino. Desta forma, a escolha dos melhores caminhos nesse processo de ensino-formação-aprendizagem dá mais segurança ao professor (LIBANEO, 2011) e, por esta razão, é a reflexão sobre os métodos que o ajudarão na prática docente.

Em outro momento, nos dizeres do professor/treinador, é possível perceber que a oportunidade de desenvolvimento e ampliação do trabalho afetou ainda mais sua formação enquanto professor/treinador. Isto pode ser percebido no excerto que se segue:

E aí comecei a dar treino mais vezes, além de estar com os colegas que eram da minha idade, da minha geração. Comecei a passar a modalidade para a moçada mais nova e, aí, a gente foi começando um trabalho melhor e maior e mais organizado, e o diretora da escola começou a dar mais apoio. Veio a oportunidade de jogar os jogos escolares, aí, depois dos jogos escolares, a gente começou a caminhar para outras competições, aí, eu comecei a tomar gosto pelo negócio (professor/treinador).

A afetividade nesta circunstância se materializa pela aproximação direcionada ao saber, manifestada pelo engajamento e pelo desejo em compartilhar o que já foi aprendido (LEITE, 2018). Além disso, o incentivo por parte do diretor da escola foi importante para que houvesse esse engajamento pois, o professor/treinador passou a participar e competições escolares e isso mobilizou questões afetivas nele.

Quando perguntamos ao professor/treinador qual era a relação dele com o Handebol, em questões que envolvem a afetividade, ele nos respondeu da seguinte forma:

Cara, é quase que tudo na minha vida [...] fiz faculdade de Educação Física por causa do Handebol [...] conheci minha noiva por causa do Handebol. [...] Deixei de casar

com uma pessoa porque ela virou pra mim e falou que não queria a presença do Handebol na vida dela mais e eu fui bem franco, falei: 'Então eu não sirvo para estar na sua vida, porque se a modalidade...se o Handebol não pode estar na sua vida, eu também não posso' [...]. Então, assim, o Handebol é tudo, tudo, tudo, tudo [...]. Os amigos que eu posso dizer que são meus amigos mesmo, eu conheci no Handebol. [...] O reconhecimento que eu tenho onde eu chego é porque eu fiz um bom trabalho no Handebol. Então, assim, respiro Handebol praticamente o dia inteiro [...] aprendi a dosar um pouquinho, mas Handebol é tudo (professor/treinador).

No trecho acima, podemos perceber uma relação afetiva significativa com o objeto de ensino, que, segundo Leite (2011), é fundamental para o desenvolvimento de uma prática docente de qualidade que tenha o reconhecimento dos alunos. Entretanto, Meirieu (2006) adverte que o professor deve manter o equilíbrio entre o amor aos alunos e o amor aos saberes. Caso esse equilíbrio seja inexistente e o professor tenha uma relação muito intensa com o objeto de conhecimento, ele tende a deixar o aluno como o morto no processo (HOUSSAYE, 1988).

Essa abordagem permite que o professor/treinador seja percebido pelos alunos/atletas como alguém inesquecível, que possui como uma de suas principais características demonstrar uma conexão afetiva profunda com os assuntos que ensina (LEITE, 2011).

Ao falar dos motivos que o fazem persistir enquanto professor/treinador de Handebol, parece que o gosto do entrevistado pelas competições o contagia e ele sente que isso é o que ele deseja que os atletas sintam também. Isto pode ser observado na passagem a seguir:

[...] o que é mais gostoso, cara, é estar no meio da competição. É gostoso competir, é gostoso você estabelecer uma rotina e ir criando o desempenho da equipe [...] você

ir moldando o atleta; você tem que ir colocando uma camadinha por vez. Tem treino que você consegue colocar uma camada, tem treino que você não consegue colocar nada [...]. Mas, assim, é gostoso, pra mim é gostoso, eu gosto disso, gosto da sensação de dever cumprido quando acaba um campeonato e você é campeão, porque essa sensação tem que existir. Se você não tiver essa sensação, você não serve (professor/treinador).

Baseado nesse fragmento, enfatizamos que a afetividade é um potente motivador e tem sido um elo entre o sujeito e o saber. Esse aspecto vai ao encontro das concepções difundidas por Piaget (2005), uma vez que esse autor diz que a afetividade é como o combustível (gasolina) de um motor. Desta forma, é perceptível que o professor/treinador encontra nas emoções que envolvem a competição aquilo que o impulsiona a persistir no esporte.

4.1.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Ao ser perguntado sobre a relação com os atletas, o professor/treinador considera imprescindível o exemplo dado por ele. Segundo seu depoimento, durante sua trajetória, e não mais hoje, ele tentou fazer uma função que vai além da de ser professor/treinador; agia como uma espécie de pai. Observemos o trecho a seguir:

[...] eu carrego muito comigo a ideia de que a gente que está nessa posição temos que sempre dar o exemplo [...]; eu não sou o pai deles, eu já tentei [...]. Eu já tentei fazer esse papel de paião [...], hoje eu já entendo que não preciso ter esse papel; eu posso ter essa relação de proximidade, de admiração, de respeito, de confiança sem a preocupação de ter que ser um paião (professor/treinador).

Nesse fragmento, o professor/treinador enfatiza que a relação professor-aluno carece de afeto, manifesto por meio da proximidade, admiração, respeito e confiança. É um vínculo, uma interação afetiva de ligação, disposição para dar e receber afeição, expresso tanto pelo olhar como o chamar pelo nome (RIBEIRO; RIBEIRO; MOTA, 2022). Essa configuração da relação do professor/treinador com os alunos/atletas é a caracterização da perspectiva de Marchand (1985) de Par Educativo Ideal, marcado pela preocupação com os aspectos afetivos. Segundo esse autor, “o mestre [professor] pode, mudando de atitude, provocar um aperfeiçoamento da relação afetiva” (MARCHAND, 1985, pg. 93).

O professor/treinador destaca sua influência na vida de seus alunos/atletas ao mencionar que o engajamento proporcionado por ele foi tão intenso que alguns destes alunos/atletas escolheram o curso de graduação em Educação Física devido a paixão pelo Handebol.

[...] hoje são umas 6 (seis) ou 7 (sete) que estão fazendo Educação Física e querem fazer estágio comigo porque querem partir para o Handebol de competição (professor/treinador).

A paixão do professor/treinador pelo saber (Handebol) é um fator que marcou positivamente a vida dos alunos, pois eles foram afetados também pela forma como o professor se relaciona com o objeto de conhecimento, a ponto de influenciar as escolhas profissionais. Leite (2018), defende que a afetividade é contagiante e que afeta também a forma como o professor se relaciona com o aluno [atleta] (MARCHAND, 1985).

No trecho a seguir, o professor/treinador está alinhado com as ideias freirianas sobre a formação do aluno e sobre a noção de que o ensino vai além do conteúdo (FREIRE, 2021). Tendo em vista que no comportamento do professor/treinador estão presentes intrinsecamente princípios e valores na defesa de uma educação digna na formação do ser humano enquanto pessoa.

[...] você sendo o profissional do esporte [...] você vai, querendo ou não, ter que dar o exemplo, querendo ou não, você vai estimular a fazer a coisa certa porque, quando você trabalha o esporte, querendo que seu trabalho seja de alto valor, não financeiro, mas gerar a sensação de pertencimento, você vai, querendo ou não, chegar em um momento que você vai dar o exemplo. Incentivar a fazer a coisa certa porque o esporte bem feito é para isso, não para ser desleal, não é para jogar sujo, não é para esse tipo de coisa (professor/treinador).

O exemplo do professor/treinador é crucial para tornar o saber significativo, auxiliando na formação moral dos alunos/atletas, pois extrapola o ensino do Handebol. Essa postura do professor/treinador de ser exemplo coincide com a concepção de Freire (2021), dado que este autor destaca que o ensino dos conteúdos não pode ocorrer de forma separada da formação moral, visto que educar é essencialmente moldar e desenvolver integralmente o indivíduo, formando-o.

Ainda falando sobre a relação com os alunos/atletas, o professor/treinador demonstra maturidade profissional ao dizer que, atualmente, adota uma postura diferente daquela relatada anteriormente, em relação à proximidade, quando dizia ser um paizão. Ele menciona que algumas vezes o distanciamento é necessário para ajudá-lo a tomar certas decisões, como por exemplo, cortar um/a atleta de uma competição. Vejamos o excerto abaixo:

Então, assim, eu tenho esses atletas, eu tenho essa relação, mas, hoje, se você me perguntar: Qual prefere? [...], ser o paizão ou ser só o técnico? eu te falo: “Eu prefiro ser só o técnico (professor/treinador).

Embora a afetividade seja fundamental para uma aprendizagem significativa, o equilíbrio no relacionamento entre professor/treinador e aluno/atleta é crucial para o desenvolvimento autônomo. Neste sentido, a atitude adotada pelo entrevistado alinha-se ao ponto de vista de Meirieu (2006) quando o autor afirma que o acompanhamento pedagógico dos alunos não deve ser uma maternagem permanente, mas também não dever ser de total

abandono. Um relacionamento saudável com a dosagem ideal de afeto gera motivação e engajamento.

Apesar de optar pela adoção de uma postura de técnico ao invés de ser um paizão, ainda assim, o professor/treinador menciona que o comportamento paizão também traz alguns benefícios para a relação com os alunos/atletas. Conforme destacado no fragmento abaixo:

Quando você é um cara mais paizão, o atleta se motiva muito mais a estar presente, se entrega muito mais [...] você consegue esse engajamento [...]. Vem um pouco mais tarde, mas vem da mesma forma (professor/treinador).

Uma vez que as relações são maleáveis, não há impedimento para que o professor/treinador em alguns momentos adote uma atitude de técnico e em outros priorize uma postura mais paterna, gerando o equilíbrio fundamental para proporcionar proximidade com os alunos/atletas. Independe de uma relação mais técnica ou mais paternalista, Sayla (2012) admite que a relação professor/treinador e aluno/atleta precisa ser pautada horizontalmente no respeito e intercomunicação, haja vista que o diálogo e afeto são importantes para uma aprendizagem significativa.

4.1.3 RELAÇÃO ALUNO-SABER

Ao perguntarmos para o professor/treinador se ele considera sua metodologia eficaz para a aprendizagem e se consegue perceber que seus alunos gostam dela ou que oferecem *feedbacks* a este respeito, o professor/treinador afirmou: “Consigo! A insatisfação ou a satisfação está estampada no rosto de um atleta, isso é fato!”, complementou dizendo ainda “o *feedback* de atletas falando que gostou da metodologia, que não gostou do trabalho, que acha que não tá dando resultado, já teve sim”.

No primeiro fragmento, a afetividade está presente tanto na concepção de aproximação ou afastamento do aluno/atleta com o professor/treinador e consequentemente com o saber. Já no segundo fragmento há menções de experiências positivas e/ou negativas na aprendizagem dos seus alunos/atletas. As concepções de afastamento e aproximação; de experiência positiva e negativa são tratadas por Leite (2018). Mesmo que o professor/treinador não tenha em mente que estes vínculos são formados pela afetividade, na prática ela está ali permeando as relações de aprendizagens.

Para o professor/treinador, as emoções em ver um aluno/atleta aprender algo que, até então, ele não conseguia é muito importante, como podemos ver no trecho a seguir:

Eu gosto de ver a emoção de um aluninho pequenininho, ou de um atleta mais velho que sempre teve dificuldade para executar uma técnica, ou fazer uma jogada, ou executar bem um fundamento do jogo. Aí, na hora que ele consegue, ele fica: “Consegui!”. Sabe, essa sensação supera todas as batalhas para passar por cima das dificuldades (professor/treinador).

Quando o professor/treinador explicita a emoção que o aluno demonstra ao aprender, ele sinaliza que esse aluno pode estar despertando o gosto por aprender. Segundo Charlot (2000), aprender é algo natural do ser humano e as relações com o aprender, que também são relações com o saber, têm uma natureza identitária, pois o aluno busca a felicidade e pelo prazer que sente na efetivação da aprendizagem. No caso do contexto investigado, isto ocorre e pode ser percebido quando o aluno/atleta diz eu gosto do Handebol, por exemplo. Essa busca pode ser atendida através da experiência e do conhecimento de mundo na relação com o outro também, quando o aluno/atleta diz que gosta do Handebol porque gosta do professor.

No trecho seguinte, o professor/treinador mostra que a razão da paixão pelo que faz está na satisfação em ver a aprendizagem de seus alunos. Isso demonstra que o professor/treinador se importa com os alunos/atletas dele.

E, assim, o gostoso da questão de ser treinador, você encontrar um atleta que mal sabe segurar a bola e no final do ano o atleta começa a desenvolver inúmeras técnicas, vários fundamentos bem feitos, num espaço de 12 meses ou até menos. O gostoso é ver essa evolução e, pra mim, hoje, é o que mais me apaixona, o que mais me mantém no esporte; é poder ver essa evolução do atleta. E, assim, eu gosto muito do que eu faço, muito mesmo (professor/treinador).

O relato do professor/treinador corrobora com o ponto de vista de Leite (2011), quando esse autor afirma que o professor inesquecível desenvolve um trabalho pedagógico pautado por escolhas sempre centradas no processo de aprendizagem dos alunos. Notamos que o entrevistado demonstra satisfação quando seus alunos/atletas desenvolvem habilidades ligadas ao jogo de Handebol. A afetividade neste contexto está presente na construção da subjetividade baseada nas relações sociais e nos processos de aprendizagem (TASSONI; LEITE, 2011) para o novo saber adquirido pelos alunos/atletas.

O conhecimento humano e os processos cognitivos estão intimamente ligados às interações humanas e a afetividade permeia todo o processo de aprendizagem, uma vez que as experiências e a interação com outros indivíduos atribuem um sentido afetivo ao objeto de conhecimento (TASSONI, 2000). Em se tratando da perspectiva do professor/treinador na relação professor-saber, observamos que ele nutre uma profunda paixão pelo Handebol. Na relação professor-aluno, foi estabelecida um vínculo profissional maduro com seus alunos/atletas. Por fim, quando verificada a relação aluno-saber, o professor/treinador expõe sua satisfação com o progresso dos alunos, mantendo-se interessado na evolução deles.

Levando em conta essa situação, a presença da afetividade é essencial para o progresso significativo do ensino-aprendizagem, já que cria uma conexão entre os sujeitos e o

conhecimento, impactando a qualidade das interações ao longo de todo o processo.

4.2 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS DOS ALUNOS/ATLETAS

4.2.1 RELAÇÃO PROFESSOR-SABER

Os aluno/atleta1 e aluno/atleta2, entrevistados, reconhecem os aspectos afetivos do professor/treinador em relação ao Handebol. Para o aluno/atleta1 “Ele (professor/treinador) é a pessoa que eu mais conheço que é apaixonada por Handebol [...]” e para aluno/atleta2 “[...] ele faz com muito amor, tem uma paixão nítida, dá pra ver, você sente essa paixão, ele falando com você [...]”.

Ambos os relatos sinalizam uma relação de admiração deles pelo professor/treinador ao reconhecerem sua dedicação e paixão pelo Handebol. A admiração deles, por sua vez, pode funcionar como um fator positivo no processo de ensino-aprendizagem da prática esportiva, visto que a relação do professor/treinador com o saber influencia no fortalecimento da conexão dos alunos/atletas com o saber, conforme Leite (2018) que afirma que as marcas afetivas positivas aproximam o sujeito do objeto de conhecimento.

Outro ponto destacado pelo aluno/atleta1 em relação ao professor/treinador volta-se para a didática e as decisões pedagógicas adotadas por ele, tais como o planejamento e a organização dos treinos (TASSONI, 2018). Neste sentido, o aluno/atleta1 diz o seguinte: “Todo treino ele já sabe o que tem que ser feito [...]”. Este fragmento demonstra a convicção e confiança que o aluno/atleta possui no trabalho desempenhado pelo professor/treinador, enaltecendo as escolhas dele quanto à sistematização da aprendizagem do esporte.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, o aluno/atleta2 afirma que o professor/treinador ensina com o propósito de obter resultados a longo prazo e enfatiza que “[...] ele sempre quer se dedicar ao máximo na parte do treinamento para colher os frutos lá na frente”. Esta perspectiva está de acordo com a visão de Tassoni (2018) quando o autor menciona que se trata de uma boa decisão ligada aos objetivos do curso, o saber para onde ir.

A firmeza e a confiança dos alunos/atletas ligadas ao conhecimento que o professor/treinador possui acerca do Handebol, bem como a postura adotada por ele durante os treinos para obtenção de resultados favoráveis no futuro, instiga-os a aproximarem mais do saber.

O aluno/atleta4 valoriza o comportamento do professor/treinador concernente à busca pelo conhecimento. Em seu relato, ele enfatiza e aprecia a constância pelo conhecimento que o professor/treinador faz questão de buscar e compartilhar, tal como defendido Leite (2018).

Ele é um cara que estuda muito isso. [...] Ele se esforça para ser, para ser o melhor. Ele, tipo, ele tenta dar o máximo dele, dedicar o tempo dele para poder aprender e poder repassar isso para os atletas, porque, muitas vezes, ter conhecimento não quer dizer que você sabe passar o conhecimento e, além disso, ele busca é ter o conhecimento, mas também ele busca como repassar isso para os atletas (aluno/atleta4).

O professor necessariamente precisa desenvolver requisitos e formas de assegurar aos estudantes um aprendizado com sentido e relevância (LIBÂNEO, 2011). Por isso, é importante que na didática do professor seja possível perceber a paixão que ele tem pelo saber. É notório que o professor/treinador entrevistado desenvolve uma boa didática no ensino do Handebol e gera em seus alunos/atletas a mesma paixão, visto que a afetividade é contagiante (LEITE, 2018).

4.2.2 RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

O aluno/atleta1 relata algo interessante sobre a relação dele com o professor/treinador, ele afirma que o relacionamento se fortaleceu em virtude da mediação exercida pelo Handebol. Diante disso, o aluno/atleta1 disse que “Hoje em dia a gente é muito próximo. O Handebol aproximou. [...] a nossa paixão pelo Handebol uniu a gente”. Assim sendo, observamos que as relações entre professor-saber-aluno são caracterizadas pela afetividade e resultam em efeitos particulares, conforme mencionado por Leite (2012).

Essa questão do bom relacionamento com o professor/treinador foi observada também na passagem mencionada pelo aluno/atleta2. Ele se refere à consideração dedicada ao professor/treinador e a importância desta relação ao dizer que se trata de “Uma pessoa que considero bastante, bem importante para o meu crescimento”. Neste caso, a demonstração de afetividade presente na relação entre professor-aluno é crucial para que o desenvolvimento da aprendizagem ocorra (GUIRAMAND, 2014). No contexto da pesquisa, fica nítido que o relacionamento com o professor/treinador teve uma parcela fundamental para a evolução dos alunos/atletas.

Outra passagem importante nesta perspectiva é do aluno/atleta3 que considera o professor/treinador essencial em sua trajetória no Handebol. O trecho abaixo expressa este posicionamento.

O professor/treinador me ensinou tudo que sei hoje em dia, minha base, a vida inteira foi fundada por ele; mesmo questões técnicas foi ele que desenvolveu toda [...] (aluno/atleta3).

Na fala do aluno/atleta3 é exposto o quanto a relação com o professor/treinador foi

marcante para a formação técnica e pessoal dele. A construção de um relacionamento afetivo entre eles foi imprescindível para o desenvolvimento do aluno/atleta³ na perspectiva de ser humano. Desta forma, nota-se que a afetividade é primordial no processo de aprendizagem, pois promove interações pertinentes ao conhecimento e subjetividade (SAYLA, 2012).

Enfim, os relatos dos alunos/atletas estão em concordância da concepção de Par Educativo Ideal desenvolvido por Marchand (1985), segundo o qual o mestre age propondo o desenvolvimento do aluno. Em vista disso, pode-se inferir que os alunos/atletas da pesquisa foram aproximados do Handebol em virtude do relacionamento com o professor/treinador. Segundo os depoimentos tratados acima, fica evidente que o professor/treinador foi um bom mediador entre eles e o saber (LEITE, 2018), ou seja, o Handebol.

Em certas circunstâncias, a relação professor/treinador e aluno/atleta pode ser comprometida pela ausência de equilíbrio emocional, visto que ambos estão num processo de aperfeiçoamento desta relação. O aluno/atleta⁴ cita um exemplo desta situação.

[...] o momento ali de estresse de pico [...]. Eu me alterei com ele e faltei com o respeito. E, aí, fui para casa chateado, depois, fui pensar. Só que, assim, aí depois a gente resolveu. Nós sentamos, os dois, para conversar e cada um apontou o que que achava que não estava legal ali (aluno/atleta⁴).

Marchand (1985) aponta casos de tensão na relação professor-aluno, em que há um certo imperialismo por parte do mestre. Na situação assinalada pelo aluno/atleta⁴, ele e o professor/treinador resolveram o caso quando partiram para uma solução de conflito, transformando esta experiência em algo positivo, resultando numa maior aproximação entre eles e do saber.

Por outro lado, alguns casos de tensão, caracterizados pelo Imperialismo do Professor (MARCHAND, 1985) quando não são resolvidos geram consequências ou marcas negativas que afastam o aluno do saber, como afirma Leite (2018). Um exemplo disso é dado pelo atleta aluno/atleta⁵, como mostra o excerto a seguir.

Eu acho que, em relação a tudo isso, tipo, igual, eu sempre gostei muito do professor/treinador, mas, tipo, tem muitas coisas que [...] eu não concordo, que eu sei que não quero levar isso se um dia eu for treinador (aluno/atleta⁵).

Como visto na fala do aluno/atleta⁵, quando a interação professor/treinador e aluno/atleta é comprometida, a situação pode causar um distanciamento no vínculo estabelecido entre eles (LEITE, 2018), conseqüentemente, o aluno passa a não adotar o exemplo do professor (FREIRE, 1996). Além disso, esta relação excede o ambiente de ensino, visto que há implicações no desenvolvimento socioemocional do aluno/atleta. Por isso, a afetividade é tão relevante na intermediação do relacionamento do professor/treinador e

aluno/atleta.

4.2.3 RELAÇÃO ALUNO-SABER

A relação entre aluno e saber é um dos lados do Triângulo Pedagógico de Houssaye (2014). Na relação aluno/atleta e saber, aparece a aproximação ou o afastamento entre o aluno e o objeto de conhecimento (LEITE, 2018), dar-se quando, na perspectiva do aluno, a afetividade mais exerce a sua função, colocando as emoções, os sentimentos e a paixão nessa relação, gerando aprendizado. Quando perguntamos para o aluno/atleta5 se o treinador/professor contribuía para aproximação ou afastamento dele com o Handebol, ele respondeu o seguinte:

Eu acho que, quando eu era atleta, afastou um pouco, porque eu sentia muita pressão, assim, por ele, também pelas outras atletas. É, e aí foi algo que eu comecei a desanimar porque eu não queria, tipo, ver o handebol dessa forma (aluno/atleta5).

A afetividade é um fator essencial inerente à relação professor/treinador-aluno/atleta. Quando o aluno se sente motivado e acolhido, há um impacto positivo na aprendizagem, neste caso, as emoções provocam marcas positivas. Por outro lado, quando a cobrança e a pressão são exacerbadas, as emoções ocasionam marcas negativas (LEITE, 2018).

No caso do aluno/atleta5, foram geradas marcas afetivas negativas em sua subjetividade que desencadearam sentimentos de aversão ao esporte, resultando num afastamento do aluno com o objeto de conhecimento, conforme mencionado por Leite (2018). A pressão exercida nos treinos e competições pelo professor/treinador enfraqueceram a relação do aluno/atleta5 com o saber.

De outra maneira, quando perguntamos para o aluno/atleta4 se houve um aprendizado a partir da relação com o professor/treinador, ele mencionou o que está descrito no trecho abaixo.

Bastante! Bastante! Porque essa questão de ter um bom relacionamento é tanto técnico-esporte, técnico-atleta e atleta-esporte. Eu acho que isso cria um ambiente favorável para o seu atleta [...] (aluno/atleta4).

O relato acima enfatiza como a afetividade desempenha um papel crucial na aprendizagem, permeando todas as atividades humanas e enriquecendo especialmente o desenvolvimento cognitivo. As trocas existentes nas relações humanas ocorrem em decorrência do afeto que é visto como a energia que traz movimentos para as ações dos sujeitos, sem a motivação suficiente para as interações, pode ocorrer dificuldades no desenvolvimento da inteligência (SANTOS, 2012). Neste sentido, a afetividade promove um ambiente de

aproximação, compreensão, confiança, respeito mútuo, propiciando a construção e aquisição de conhecimento dos sujeitos em formação (RIBEIRO, RIBEIRO; MOTA, 2022)

Diferente do aluno/atleta⁵, o aluno/atleta³ foi impactado por marcas afetivas positivas que influenciaram suas escolhas de vida. Isto pode ser observado quando ele diz que: “Eu entrei na educa, né, por causa do handebol. Eu não imagino minha vida sem handebol”.

Os relatos de aluno/atleta³ e aluno/atleta⁴ indicam que a afetividade gerou aproximação com o saber (LEITE, 2018). A partir dessas análises, podemos perceber que as marcas positivas proporcionadas pela afetividade permitem que o aprendizado seja significativo e que o aluno/atleta se engaje em uma determinada modalidade, podendo exercer funções futuras dentro dela, como, por exemplo, as funções de: professor, treinador, preparador físico, árbitro etc.

De acordo com Marchesi (2008), o ensino está fundamentado nas relações interpessoais, compreendendo que as experiências emocionais são duradouras. Neste contexto, quando analisadas essas interações, a partir da perspectiva dos alunos/atleta, podemos observar diversos fatores que comprovam o potencial da afetividade nas relações de ensino-aprendizagem.

Quanto a relação professor-saber, os alunos/atletas relatam perceber a paixão do professor/treinador e a maioria compreende que essa paixão é importante para a relação com o saber. Já na relação professor-aluno, os alunos/atletas, de maneira geral, dizem que a proximidade com o professor/treinador é boa e que eles sentem os benefícios dessa proximidade. Por sua vez, relação aluno-saber, os alunos/atletas, em sua maioria, comentam que aprenderam muito com o professor/treinador.

A forma como essas relações estão estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem neste contexto, corroboram com o conceito de que as boas ou as más relações geram marcas afetivas positivas ou negativas que aproximam ou afastam o aluno do objeto de conhecimento (LEITE, 2011; 2012; 2013; 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral investigar o papel da afetividade na prática docente e, conseqüentemente, na aproximação ou no afastamento do aluno com relação ao saber. A afetividade é vista como a capacidade de afetar e ser afetado e possui três fases distintas: a emoção, o sentimento e a paixão (MAHONEY E ALMEIDA, 2005). No esporte, a afetividade é expressa no choro, na alegria, na paixão, entre outros.

Inicialmente, realizamos a construção do referencial teórico a partir das teorias da

Didática, da Pedagogia e da Psicologia da Educação, estabelecendo uma conexão com a área da Educação Física que estuda os processos de ensino-aprendizagem dos esportes, a Pedagogia do Esporte. Na metodologia deste estudo, de base qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas presenciais com um treinador e cinco atletas de um centro de treinamento de Handebol.

As análises possibilitaram compreender o papel da afetividade nas perspectivas do professor e do aluno no âmbito da prática esportiva. Levamos em consideração que as relações são permeadas pela afetividade, a qual pode exercer influência direta na aprendizagem e no desenvolvimento integral do ser humano. Os resultados encontrados forneceram evidências que estão de acordo com o pressuposto estabelecido no estudo, ao identificar que a afetividade influencia na aproximação ou no afastamento do aluno com o objeto de conhecimento, o saber, facilitando ou dificultando a aprendizagem.

A perspectiva do professor/treinador revela que afetividade está presente na relação didática (professor-saber), pedagógica (professor-aluno) e de aprendizagem (aluno-saber). A paixão do professor pelo saber mobiliza-o no sentido de um desenvolvimento didático mais adequado às necessidades dos alunos. Referente à relação pedagógica, o professor/treinador demonstra maturidade quanto ao seu papel profissional. Por sua vez, na relação de aprendizagem, o professor/treinador evidencia a felicidade de ver o desenvolvimento dos alunos/atletas.

Na concepção dos alunos, a didática desenvolvida a partir da paixão do professor/treinador pelo Handebol é adequada e promove uma aproximação deles com o saber (Handebol). Quanto à relação pedagógica, os alunos apresentam posições divergentes: alguns indicam ter um vínculo afetivo e de proximidade com o treinador, favorecendo o relacionamento entre eles; para outros, no entanto, trata-se de uma relação de tensão que dificulta o desenvolvimento e o aprendizado no Handebol. Por fim, no que tange à relação de aprendizagem, em suma, os alunos enxergam que o treinador os aproximou do Handebol e naturalmente os instigou a se engajarem na modalidade. Em contrapartida, houve um afastamento quando o treinador exerceu maior pressão psicológica por bons resultados.

Diante disso, conclui-se que as evidências mostram a presença da afetividade nas relações que envolvem os processos de ensino-aprendizagem dos esportes, seja na relação entre os sujeitos, ou entre os sujeitos e o esporte. Tendo em vista que a afetividade e o esporte propiciam benefícios físicos e emocionais, a prática esportiva vai além de uma atividade física e torna-se uma maneira de cultivar bons relacionamentos.

Assim sendo, este trabalho contribui para a literatura existente de diversas formas. Primeiramente, explora os potenciais da proposta do Triângulo Pedagógico de Houssaye

(1988) e a afetividade nas relações entre os sujeitos (professor-aluno) e o objeto de conhecimento no cenário esportivo, mostrando sua aplicabilidade para futuros estudos em Pedagogia do Esporte. Uma outra relevante contribuição deste estudo é que ele auxilia no propósito de aprimorar a preparação de professores competentes e sensíveis às questões emocionais que surgem no contexto do ensino de modalidades esportivas. Por fim, esta pesquisa releva que as emoções são experimentadas pelos alunos quando são repreendidos ou corrigidos, bem como compreender o impacto dessas emoções no desenvolvimento deles como atletas.

Em termos de limitação do trabalho, a dificuldade que enfrentamos foi a falta de comunicação com outros estudos no campo da Educação Física em relação a esta temática. Além disso, não foi feito um trabalho de triangulação de dados, dificultando a generalização dos resultados. O tamanho da amostra também é outro limitador do estudo, assim como, a escolha da modalidade esportiva investigada (Handebol), no entanto, não há comprometimento dos resultados encontrados neste estudo.

Recomenda-se que, em futuras pesquisas, essa abordagem seja aplicada em outros contextos esportivos, como esportes individuais, esportes envolvendo pessoas com deficiência e práticas esportivas voltadas para crianças. Desta forma, será possível explorar novos aspectos que contribuam para evidenciar a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem e nas interações entre os indivíduos e o saber. O objetivo é ampliar as evidências nesse campo, fornecendo uma base mais abrangente de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, S. S. R. Esporte e Emoção: contribuições da teoria de Norbert Elias para compreensão desses fenômenos. In: **Simpósio Internacional Processo Civilizador - História, Civilização e Educação**, 7, Piracicaba, SP. Anais. 2003.
- BARDIN, L. **Análise De Conteúdo**: Edição Revista e Atualizada. Edições 70, 5ª Edição, 2020.
- BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física**, UEM, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2. trim. 2009.
- BATTISTELLI, J. **Psicologia da educação**: ensino e aprendizado são tarefas da mente. Disponível em: <<https://www.vittude.com/blog/psicologia-da-educacao-ensino-e-aprendizado/#:~:text=A%20psicologia%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9,processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem>>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- BECKER JR., B. O treinador esportivo e a criança. In: BECKER JR., B. (Org.) **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000. p. 83-115.
- BRASIL et al. TRAJETÓRIA DE VIDA DO TREINADOR ESPORTIVO: AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM EM CONTEXTO INFORMAL. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 815–829, 2015.
- CABALLERO, J. A. R. **The effects of the teacher-student relationship, teacher expectancy, and culturally-relevant pedagogy on student academic achievement**. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education in Leadership for Educational Justice. Department of Leadership and Higher Education. University of Redlands, 2010.
- CARUZZO, A. M.; CONTREIRA, A. R.; CARUZZO, N. M.; RIBAS, M. L.; LIMA, A. M. de; CODONHATO, R.; FIORESE, L. Passion in sport: a systematic review in the context of individual modalities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 8, p. e186985513, 2020.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CONTENTE, R. S. **Origem da palavra aprender**. Manaus, AM, 4 de março de 2020. Disponível em: <<https://origemdapalavra.com.br/palavras/aprender/>>. Acesso em: 06 fev. 2023.
- DE SOUSA, L. B. A influência da afetividade na aprendizagem significativa: uma abordagem na educação infantil. **Afluente**, UFMA/Campus III, v. 3, n. 7, p. 77-93, jan./abr., 2018.

FILHO, M. G. B.; GARCIA, F. G. Motivos de abandono no esporte competitivo: um estudo retrospectivo. **Revista brasileira Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.22, n.4, p.293-300, out./dez. 2008.

FIORIN, J. L. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.5, n.2. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/view/541>. Acesso em: 25 mai. 2023. 2007.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática e Pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 75-99.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1997.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 71ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALATTI, L. R. *et al.* Pedagogia do Esporte: tensão na ciência e o ensino dos Jogos Esportivos Coletivos. **Revista Educação Física**, UEM, Maringá, PR, v. 25, n. 1, p. 153-162, 1. trim. 2014.

GALATTI, L. R. *et al.* Esporte contemporâneo: perspectivas para a compreensão do fenômeno. **Corpoconsciência**, 22(3), 115-127, 2018.

GONÇALVES, L. **Origem da palavra “Afeto”**. Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/pergunta/afeto-e-afetar/>>. Acesso em: 06 fev. 2023.

GUIRAMAND, M. Estado do Conhecimento sobre a afetividade na aprendizagem na iniciação esportiva: influências da relação professor/treinador-aluno. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 178-193, jul-dez, 2014.

HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. Affection as a movement of desire bound to pedagogical relations. University of Barcelona. **Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona**. v. 1, no 2, p. 75-96, 2020.

HOUSSAYE, J. **Le triangle pédagogique**. Berne: Editions Peter Lang, 1988.

_____. **Le triangle pédagogique: Les différentes facettes de la pédagogie**. ESF éditeur, Division de la société Intescia, rua 52, Camille-Desmoulins, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. 8ªEd. – [3. Reimpr.]. São Paulo: Atlas, 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, S. A. da S. **Afetividade e práticas pedagógicas**. Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). – São Paulo: Casa do Psicólogo. 2001. 1ª reimpr. da 2ª ed. de 2008.

_____. A afetividade no processo de constituição do leitor. **Atos de pesquisa em Educação** - PPGE/ME FURB, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 25-52, maio 2011.

_____. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, vol. 20, n. 2, 355-368, Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, Brasil, 2012.

_____. **Afetividade**: as marcas do professor inesquecível. Sérgio Antônio da Silva Leite (organizador). – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

LEITE, S. A. da S.; COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 117-136.

LIBÂNIO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNIO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança**: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora, PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MAGALHÃES, S. M. O. Relação pedagógica, afetividade, sensibilidade: pressupostos transdisciplinares para a formação docente. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 51-63, set./dez., 2011.

MAHONEY, A. A. & ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 20, 1ºsem. de 2005.

_____. **Afetividade e Aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. Laurinda Ramalho de Almeida; Abigail Alvarenga Mahoney (organizadoras). São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MARCHESI, A. O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008. 168 p

MATOS, S. M. S. **Afetividade e Educação**: a dimensão afetivo-vivencial na relação professor-aluno em manifestações de formandos do curso de pedagogia. Um estudo sob o prisma do pensamento complexo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho – São Paulo, 2008.

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MENDES, D. B. **Memórias afetivas**: a constituição do professor na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

MENEZES, R. P. Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 1, p. 34-41, jan./mar., 2012.

MENEZES, R. P.; MARQUES, R. F. R.; NUNOMURA, M. Especialização esportiva precoce e o ensino dos jogos coletivos de invasão. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 351-73, jan./mar., 2014.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Afetividade: a manifestação de sentimentos na educação. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr. 2006.

OLIVEIRA, I. B. Processos didáticos cotidianos e modelos político-ideológicos de base: uma discussão. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.) **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 133-154.

PASSOS, C. M. B. **Didática e a prática de ensino na relação com a formação de professores**. FARIAS, I. M. S. de et al. (Orgs.). Fortaleza, CE: EdUECE, 2015. (recurso digital) (Coleção Práticas Educativas).

PIAGET, J. **A relação da afetividade com a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Texto retirado da internet e traduzido do original - The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. Bulletin of the Menninger Clinic, London, v. 26, n. 3, 1962. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/afetividade-e-inteligencia/>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

_____. The relation of affectivity to intelligence in the mental development of the child. [transl. by Pitsa Hartocollis]. **Bulletin of the Menninger Clinic**, vol. 26, no 3, 1962. Three lectures presented as a series to the Menninger school of psychiatry on March, 6, 13 and 22, 1961. Publicação original em língua inglesa, 1962. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/72b54b005a1882a4edc41e265b4aa287/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1818298>>. Acesso em: 02 fev. 2023.

_____. **Inteligencia y afectividad**. Con prólogo de: Mario Carretero – 1ª ed. 1ª reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15-41.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. L.; RIBEIRO, Y. H. L.; MOTA, C. S. Influências das relações afetivas entre professores e estudantes no processo de formação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1275-1293, jul./set. 2022

SANTOS, F. M. A Importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. Revista UNI, Imperatriz, ano 2, n. 2, p. 111-122, jan.-jul. 2012

SAYLA, B. M. K. **Reflexões pedagógicas: diálogo e afeto enquanto motriz pedagógico**. 2012. 150f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Unidade de Articulação Acadêmica em Educação, Humanidades e Artes, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2012.

SCAGLIA, A. J. A Pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas. **Nova Escola**, 01 de junho de 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SCAGLIA, A. J. *et al.* O ensino dos jogos esportivos coletivos: as competências essenciais e a lógica do jogo em meio ao processo organizacional sistêmico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 227-249, out./dez., 2013.

SCHU, M. M.. **Afetividade e inteligência** – Jean Piaget. 23 abr. 2012. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/afetividade-e-inteligencia/>>. Acesso em: 9 maio 2020.

SILVA, O. D. dos S. **Afetividade e aprendizagem limites e possibilidades**. Monografia (Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional) Centro Universitário Barão de Mauá, 2012.

SOUZA, M. T. C. C. de. As Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Psicológico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 27 n. 2, p. 249-254, abr.-jun., 2011.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Universidade Estadual de Campinas. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, 1-17, 2000.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

VIANNA, J. A.; LOVISOLO, H. R. A inclusão social através do esporte: a percepção dos educadores. **Revista Brasileira De Educação Física E Esporte**, 25(2), 285-296, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 6ª ed. – São Paulo : Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Título original: L'Évolution Psychologique de l'Enfant. Tradução de Ana Maria Bessa. Edições 70. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice I

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: PROFESSOR/TREINADOR

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	professor-saber	[...] tinha um professor de Educação Física que começou a me mostrar o Handebol. E eu participei, eu gostei. [...] o Handebol mudou muito a minha personalidade, porque eu era um cara tímido demais. Hoje não, eu falo pro tanto de gente que precisar. Hoje eu tô à frente do que precisar.	Relata que o professor de educação física teve um papel fundamental na decisão dele se tornar professor/treinador. Ainda observamos a paixão do professor/treinador pelo saber (handebol), visto que este conhecimento proporcionou mudanças na personalidade dele enquanto pessoa. Afetividade: sensação de pertencimento.
Relato 2	professor-saber	Foi super por acaso; não teve nada planejado. Porque, assim, quando eu tinha 13 anos, [...] machuquei [...] aí eu parei de jogar [...] aí os professores não tinham disponibilidade para dar o treino e o pouquinho que eu já tinha treinado, já tinha começado a desenvolver e aflorar o perfil de liderança, o diretor [...] ele pegou e falou ‘entra pro voluntariado, vem dar treinos para os times da escola, porque os professores não podem’ e tal.	Neste relato percebemos que o contato com o handebol se deu logo na infância e na adolescência houve uma pausa em decorrência de lesões e também da impossibilidade de ser treinado. Em contrapartida, o desejo, amor e paixão pelo handebol o conduziu a se tornar treinador voluntário, embora não tivesse intenção de ser professor/treinador, o amor pelo handebol o fez voltar às quadras e iniciar sua carreira. Afetividade: paixão.
Relato 3	professor-saber	Fiz um trabalho bacaninha, a equipe da escola foi bem e no ano seguinte, o diretor... a gente ganhou um campeonato, um punhado de coisas naquele mesmo ano e, no ano seguinte, o diretor deu a ideia de continuar e aí a gente aumentou um pouquinho e eu fui me apaixonando pela função de ensinar. Percebi que tinha um pouco de talento praquilo.	As experiências de vitória nas competições despertaram nele a paixão pela função de professor/treinador. Além disso, durante esta etapa ele compreendeu que tinha habilidade para desempenhar esta função. Afetividade: sensação de dever cumprido.
Relato 4	professor-saber	E naquela época (quando ele começou a dar treinos) era difícil demais ter informação, basicamente você reproduzia o que você tinha recebido, né? E, aí, eu, reproduzindo, comecei a desenvolver a capacidade de, além de reproduzir, começar a refletir sobre aquilo que eu estava reproduzindo para criar uma nova forma de ensinar.	Comenta sobre a dificuldade de se desenvolver uma didática no começo da carreira. Além disso, com o conhecimento que tinha sobre o handebol, ele foi capaz de criar seu próprio método de ensino. Afetividade: dificuldade no trabalho.
Relato 5	professor-saber	E aí comecei a dar treino mais vezes, além de estar com os colegas que eram da minha idade, da minha geração. Comecei a passar a	Neste trecho verificamos que o professor/treinador começa a

		modalidade para a moçada mais nova e, aí, a gente foi começando um trabalho melhor e maior e mais organizado, e o diretor da escola começou a dar mais apoio. Veio a oportunidade de jogar os jogos escolares, aí, depois dos jogos escolares, a gente começou a caminhar para outras competições e, aí, eu comecei a tomar gosto pelo negócio.	transmitir o saber para os colegas de maneira mais organizada. Assim sendo, houve apoio para participar de competições. Estas experiências proporcionaram engajamento na modalidade esportiva. Afetividade: desejo de compartilhar.
Relato 6	professor-saber	Cara, é quase que tudo na minha vida [...] fiz faculdade de Educação Física por causa do Handebol [...] conheci minha noiva por causa do Handebol. [...] Deixei de casar com uma pessoa porque ela virou pra mim e falou que não queria a presença do Handebol na vida dela mais e eu fui bem franco, falei: 'Então eu não sirvo para estar na sua vida, porque se a modalidade...se o Handebol não pode estar na sua vida, eu também não posso' [...]. Então, assim, o Handebol é tudo, tudo, tudo, tudo [...]. Os amigos que eu posso dizer que são meus amigos mesmo, eu conheci no Handebol. [...] O reconhecimento que eu tenho onde eu chego é porque eu fiz um bom trabalho no Handebol. Então, assim, respiro Handebol praticamente o dia inteiro [...] aprendi a dosar um pouquinho, mas Handebol é tudo.	A paixão pelo Handebol desencadeou diversas consequências na vida pessoal e profissional do professor/treinador. Na visão dele, o Handebol representa tudo. Afetividade: paixão; amor e obsessão.
Relato 7	professor-saber	[...] o que é mais gostoso, cara, é estar no meio da competição. É gostoso competir, é gostoso você estabelecer uma rotina e ir criando o desempenho da equipe [...] você ir moldando o atleta; você tem que ir colocando uma camadinha por vez. Tem treino que você consegue colocar uma camada, tem treino que você não consegue colocar nada [...]. Mas, assim, é gostoso, pra mim é gostoso, eu gosto disso, gosto da sensação de dever cumprido quando acaba um campeonato e você é campeão, porque essa sensação tem que existir. Se você não tiver essa sensação, você não serve.	As competições têm motivado ele a desempenhar a função de professor/treinador. Desta forma, notamos que a afetividade tem sido um elo que liga o professor/treinador ao saber. Afetividade: paixão pelo saber.
Relato 8	professor-aluno	[...] eu carrego muito comigo a ideia de que a gente que está nessa posição temos que sempre dar o exemplo [...]; eu não sou o pai deles, eu já tentei [...]. Eu já tentei fazer esse papel de paião [...], hoje eu já entendo que não preciso ter esse papel; eu posso ter essa relação de proximidade, de admiração, de	Fala sobre como o professor/treinador tem que se relacionar com os alunos/atletas. Afetividade: proximidade com os alunos/atletas.

		respeito, de confiança sem a preocupação de ter que ser um paizão.	
Relato 9	professor-aluno	[...] hoje são umas 6 (seis) ou 7 (sete) que estão fazendo Educação Física e querem fazer estágio comigo porque querem partir para o Handebol de competição.	Conta que ele sente ser inspiração para ex-alunos/atletas dele. Afetividade: sensação de dever cumprido.
Relato 10	professor-aluno	[...] você sendo o profissional do esporte [...] você vai, querendo ou não, ter que dar o exemplo, querendo ou não, você vai estimular a fazer a coisa certa porque, quando você trabalha o esporte, querendo que seu trabalho seja de alto valor, não financeiro, mas gerar a sensação de pertencimento, você vai, querendo ou não, chegar em um momento que você vai dar o exemplo. Incentivar a fazer a coisa certa porque o esporte bem feito é para isso, não para ser desleal, não é para jogar sujo, não é para esse tipo de coisa.	Relata que na relação com os alunos/atletas o mais importante é dar o exemplo para que eles aprendam princípios, valores etc. Afetividade: dever de impulsionar os alunos/atletas.
Relato 11	professor-aluno	Então, assim, eu tenho esses atletas, eu tenho essa relação, mas, hoje, se você me perguntar: Qual prefere? [...], ser o paizão ou ser só o técnico?, eu te falo: Eu prefiro ser só o técnico.	O professor/treinador fala que ele entende ser mais madura a escolha por ser um pouco mais distante dos alunos/atletas. Afetividade: proximidade ou distanciamento dos alunos/atletas.
Relato 12	professor-aluno	Quando você é um cara mais paizão, o atleta se motiva muito mais a estar presente, se entrega muito mais [...] você consegue esse engajamento [...]. Vem um pouco mais tarde, mas vem da mesma forma	Expõe que a proximidade gera motivação e engajamento por parte do aluno/atleta. Afetividade: motivação.
Relato 13	aluno-saber	Consigo! A insatisfação ou a satisfação está estampada no rosto de um atleta, isso é fato!	Descreve que consegue perceber a aproximação ou afastamento do atleta com ele e com o saber. Afetividade: percepção de como o aluno/atleta está indo.
Relato 14	aluno-saber	O feedback de atletas falando que gostou da metodologia, que não gostou do trabalho, que acha que não tá dando resultado, já teve sim.	Neste trecho há menções de experiências positivas e/ou negativas na aprendizagem dos seus alunos/atletas. Afetividade: reação aos feedbacks.
Relato 15	aluno-saber	Eu gosto de ver a emoção de um aluninho pequenininho, ou de um atleta mais velho que sempre teve dificuldade para executar uma técnica, ou fazer uma jogada, ou executar bem um fundamento do jogo. Aí, na hora que ele consegue, ele fica: “Consegui!”. Sabe, essa sensação supera todas as batalhas para passar por cima das dificuldades.	O professor/treinador conta sobre a sensação de perceber a aprendizagem tanto dos alunos/atletas mais novos como dos mais velhos. Afetividade: alegria.
Relato 16	aluno-saber	E, assim, o gostoso da questão de ser treinador, você encontrar um atleta que mal sabe segurar a bola e no	

		final do ano o atleta começa a desenvolver inúmeras técnicas, vários fundamentos bem feitos, num espaço de 12 meses ou até menos. O gostoso é ver essa evolução e, pra mim, hoje, é o que mais me apaixona, o que mais me mantém no esporte; é poder ver essa evolução do atleta. E, assim, eu gosto muito do que eu faço, muito mesmo.	O sentimento de satisfação ao ver o trabalho que deu certo é o que faz ele gostar de ser professor/treinador. Afetividade: satisfação.
--	--	---	---

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: ALUNO/ATLETA1

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	professor-saber	Ele (Professor/Atleta) é a pessoa que eu mais conheço que é apaixonada por Handebol.	Relata a percepção de como o professor/treinador se relaciona com o Handebol. Afetividade: percebe a paixão.
Relato 2	professor-saber	Todo treino ele já sabe o que tem que ser feito [...].	Mostra o tratamento didático que o professor/treinador tem com a equipe. Afetividade: confiança no trabalho do professor/treinador.
Relato 3	professor-aluno	Hoje em dia a gente é muito próximo. O Handebol aproximou. [...] a nossa paixão pelo Handebol uniu a gente.	Expõe o nível de proximidade na relação com o professor/treinador. Afetividade: proximidade.

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: ALUNO/ATLETA2

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	professor-saber	[...] ele faz com muito amor, tem uma paixão nítida, dá pra ver, você sente essa paixão, ele falando com você [...].	Conta como enxerga a relação do professor/treinador com o Handebol Afetividade: paixão e amor pelo saber.
Relato 2	professor-saber	[...] ele sempre quer se dedicar ao máximo na parte do treinamento para colher os frutos lá na frente.	Relata o conhecimento sobre a forma do professor/treinador planejar. Afetividade: confiança no trabalho do professor/treinador.
Relato 3	professor-aluno	Uma pessoa que considero bastante, bem importante para o meu crescimento.	Expõe o que o professor/treinador agrega na vida dele. Afetividade: sensação que o professor/treinador contribuiu na vida dele.

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: ALUNO/ATLETA3

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	Professor-aluno	O professor/treinador me ensinou tudo que sei hoje em dia, minha base, a vida inteira foi fundada por ele; mesmo questões técnicas foi ele que desenvolveu toda [...]	Reconhece o trabalho do professor/treinador no desenvolvimento enquanto aluno/atleta. Afetividade: reconhecimento.
Relato 2	Aluno-saber	Eu entrei na educa, né, por causa do handebol. Eu não imagino minha vida sem handebol.	Demonstra a aproximação com o Handebol. Afetividade: paixão.

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: ALUNO/ATLETA4

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	professor-saber	Ele é um cara que estuda muito isso. [...] Ele se esforça para ser, para ser o melhor. Ele, tipo, ele tenta dar o máximo dele, dedicar o tempo dele para poder aprender e poder repassar isso para os atletas, porque, muitas vezes, ter conhecimento não quer dizer que você sabe passar o conhecimento e, além disso, ele busca é ter o conhecimento, mas também ele busca como repassar isso para os atletas.	Reconhece a dedicação do professor/treinador em relação ao Handebol e como ele difunde o conhecimento. Afetividade: reconhecimento.
Relato 2	professor-aluno	[...] o momento ali de estresse de pico [...]. Eu me alterei com ele e faltei com o respeito. E, aí, fui para casa chateado, depois, fui pensar. Só que, assim, aí depois a gente resolveu. Nós sentamos, os dois, para conversar e cada um apontou o que que achava que não estava legal ali.	É percebido a importância da relação entre professor/treinador e aluno/atleta. Ambos notaram que é relevante manter aproximação ao invés de afastamento, por isso, decidiram rever suas atitudes. Afetividade: proximidade.
Relato 3	aluno-saber	Bastante! Bastante! Porque essa questão de ter um bom relacionamento é tanto técnico-esporte, técnico-atleta e atleta-esporte. Eu acho que isso cria um ambiente favorável para o seu atleta.	Compreende que o aprendizado é fruto de um bom relacionamento professor/treinador-aluno/atleta. Afetividade: reconhecimento.

CORPUS DA PESQUISA – ENTREVISTADO: ALUNO/ATLETA5

Relato	Tipo de Relação	Trecho Destacado	Análise de Conteúdo
Relato 1	professor-aluno	Eu acho que, em relação a tudo isso, tipo, igual, eu sempre gostei muito do professor/treinador, mas, tipo, tem muitas coisas que [...] eu não concordo, que eu sei que não quero levar isso se um dia eu for treinador.	Relata que apesar da consideração pela pessoa do professor/treinador não é favorável a certas atitudes. Afetividade: aversão.
Relato 2	aluno-saber	Eu acho que, quando eu era atleta, afastou um pouco, porque eu sentia muita pressão, assim, por ele, também pelas outras atletas. É, e aí foi algo que eu comecei a desanimar porque eu não queria, tipo, ver o handebol dessa forma.	Demonstra um afastamento com o Handebol pela maneira como era conduzido o processo dos treinos e jogos. Afetividade: pressão.

ANEXOS

Anexo I

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-FORMAÇÃO-APRENDIZAGEM ESPORTIVA: A RELAÇÃO PROFESSOR-SABER-ALUNO****Pesquisador responsável: Prof. Arthur William Santos Pinheiro****Orientador: Prof. Dr. Alcides José Scaglia****Número do CAAE: 62950422.9.0000.5404**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo sobre o ato de jogar. Este documento, denominado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador responsável.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e Objetivos:

Leite (2018), em seu livro *Afetividade: as marcas do professor inesquecível*, organizou diversos estudos que consideram o papel fundamental da afetividade na prática pedagógica. Os resultados desses estudos mostraram que as emoções, os sentimentos e a paixão estão presentes no processo de ensino-formação-aprendizagem de diferentes objetos de conhecimento em diversos contextos.

Essas questões da afetividade e aprendizagem foram discutidas por Almeida e Mahoney (2007) quando buscaram analisar os sentimentos dos alunos e dos professores no contexto da escola.

Sendo assim, o objetivo do estudo é investigar como a afetividade aproxima ou distancia o professor e o aluno do objeto de conhecimento nas vivências do processo de ensino-formação-aprendizagem no contexto dos centros de formação desportivos.

Procedimentos:

As entrevistas foram feitas de forma presencial ou remota e armazenadas por um gravador de voz. Posteriormente, foram transcritas na íntegra, de modo a serem analisadas tendo em vista a compreensão da vivência desses professores e alunos e a maneira que isso influencia/influenciou sobre a aprendizagem esportiva, na aproximação ou afastamento com o objeto de conhecimento, no abandono ou engajamento no esporte.

As perguntas foram realizadas pessoalmente e de maneira individual. As entrevistas foram agendadas em horário e local de acordo com a sua preferência. Você participará da pesquisa por meio de uma única entrevista com duração que varia de 30 à 40 minutos.

Não participaram das entrevistas menores de 18 anos.

Desconfortos e Riscos:

- ✓ Você não deve participar deste estudo se houver discordância com o objetivo da pesquisa ou com os métodos utilizados.
- ✓ Os procedimentos a serem realizados apresentaram caráter não invasivo e não haverá uso de qualquer substância ou medicamento, por isso, não há risco previsível à saúde física e psicológica dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.
- ✓ A entrevista pode provocar ansiedade e constrangimento, em decorrência de questões que podem ser feitas aos/as participantes.
- ✓ Os resultados dessa pesquisa foram divulgados em forma de publicações científicas. Apesar do seu nome ser mantido em sigilo em todas as publicações decorrentes desse estudo, os riscos podem estar associados à vazamento acidental de dados, em caso de troca de informações entre os participantes, provocando quebra de sigilo e privacidade.

Benefícios:

- ✓ A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, não haverá nenhum tipo de benefício ou ressarcimento financeiro.
- ✓ Esta pesquisa não gera benefícios diretos aos participantes.
- ✓ O conjunto de informações recolhidas, todavia, tende a oferecer benefícios indiretos, uma vez que fornecerá informações relevantes para otimizar a relação aluno-professor. Trata-se de oferecer, justamente ao próprio treinador, dados concretos quanto às competências requeridas em sua profissão, e estimular a reflexão e organização de valores e fatores determinantes para o sucesso no processo de ensino-formação-aprendizagem de uma modalidade esportiva.
- ✓ A participação nesta pesquisa beneficiará o desenvolvimento do esporte brasileiro, em decorrência das experiências que foram explicitadas e que, atrelada a um referencial teórico, contribuíram para novos horizontes na área.

Acompanhamento e Assistência:

- ✓ O acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa são incumbências do pesquisador responsável Prof. Arthur William Santos Pinheiro, pesquisador do LEPE – Laboratório de Estudos em Pedagogia do Esporte.
- ✓ O acompanhamento e assistência aos participantes da pesquisa será feito de modo integral e imediato, de forma gratuita pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa. Tal assistência tem o objetivo de orientar os participantes no desenvolvimento dos procedimentos da pesquisa e não se limitará em relação ao tipo de dano ou quanto ao tempo.

Sigilo e privacidade:

- ✓ A explicação de possíveis dúvidas é de responsabilidade do pesquisador, em função disso, questões acerca da participação, pedidos para retirar a participação, assim como apresentação dos resultados finais podem ser feitas tanto pessoalmente quanto via e-mail.
- ✓ O pesquisador é responsável por dar assistência ao/a participante que se sinta algum desconforto físico.
- ✓ Você tem a garantia de que sua identidade e de seu clube – se for vinculado a algum – foram mantidos em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, os mesmos cuidados foram tomados.
- ✓ Na divulgação dos resultados deste estudo, seu nome pode ser alterado por heterônimos a fim de preservar a privacidade de cada participante.
- ✓ Os áudios gravados não foram divulgados, servindo, apenas, como análise do pesquisador.
- ✓ Em casos de dados comprovadamente corrompidos em função da pesquisa, o participante terá direito à indenização.

Ressarcimento:

- ✓ Não há, por parte do participante, a obrigação em participar da entrevista, em função disso, a entrevista será aplicada no local e horário de sua preferência, não havendo necessidade de deslocamento. Logo, você não terá nenhum tipo de despesa para participar da pesquisa e, portanto, não haverá necessidade de ressarcimento financeiro.
- ✓ Você terá a garantia de direito à indenização diante de eventuais danos comprovadamente decorrentes da pesquisa.

Armazenamento de material:

- ✓ Você tem a opção de consentir ou não com o armazenamento das gravações:
☐ concordo em participar do presente estudo, porém NÃO AUTORIZO o armazenamento da gravação da minha entrevista, devendo a mesma ser descartada ao final dessa pesquisa.
☐ concordo em participar do presente estudo e AUTORIZO o armazenamento da gravação da minha entrevista, sendo necessário meu consentimento a cada nova pesquisa, que deverá ser aprovada pelo CEP institucional.
- ✓ Uma vez realizada as entrevistas, elas foram transcritas e analisadas. O áudio das entrevistas será deletado após a transcrição das entrevistas.
- ✓ Passados 365 dias, ou seja, um ano depois de realizadas, todas as entrevistas foram descartadas.
- ✓ Todos os dados da pesquisa foram armazenados em um HD externo de posse do pesquisador.
- ✓ Somente terão acesso aos dados coletados e armazenados no HD externo: o pesquisador e o orientador da pesquisa, diminuindo os riscos de vazamento de informações. Em caso de vazamento o participante terá direito a indenização.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Arthur William Santos Pinheiro ou Alcides José Scaglia, por telefone: (34) 99888-7291 ou 3701-6689, ou por e-mail: a261782@dac.unicamp.com, ou na Faculdade de Ciências

Aplicadas da Unicamp - R. Pedro Zaccaria, 1300 - Caixa Postal 1068, CEP 13484-350 - Limeira - São Paulo.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 11:30hs e das 13:00hs às 17:00hs na Rua Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Anexo II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A afetividade no processo de ensino-aprendizagem esportiva: a relação professor-saber-aluno

Pesquisador: ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 62950422.9.0000.5404

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.760.700

Apresentação do Projeto:

As informações contidas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram obtidas dos documentos apresentados para apreciação ética e das informações inseridas pelo Pesquisador Responsável do estudo na Plataforma Brasil.

Introdução:

Quando discorremos sobre Pedagogia do esporte enquanto uma ciência da prática educativa, compreendemos que esta, que tem como objetivo maior a humanização e emancipação da sociedade, em seu caráter organizador do fazer docente, tem o papel que vai além de organizar, sistematizar, aplicar e avaliar no processo de ensino, vivência, aprendizagem dos esportes pensando em todas as suas dimensões de prática (SCAGLIA et al., 2014). Podemos, também, creditá-la como área de conhecimento que busca compreender a interação entre mestre e aprendiz (professor/treinador-aluno/atleta) e as emoções que emergem nessa relação humana. Segundo Scaglia (1999), "As ciências pedagógicas se interessam pelas práticas esportivas corporais, por estas serem elementos da civilização e campo de criação da humanidade, revelando genuinamente sua natureza humana, suas razões e padrões, intencionalidades, metas e valorizações sociais. Implica a educabilidade do sujeito no e pelo esporte, na obrigação de fazer na humanidade a humanização dos seres humanos." Considerando a prática pedagógica, devemos levar em conta quem são os personagens e todos os seus aspectos (cognitivos, afetivos e motor).

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
Bairro: Barão Geraldo **CEP:** 13.083-887
UF: SP **Município:** CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 **Fax:** (19)3521-7187 **E-mail:** cep@unicamp.br



Continuação do Parecer: S.760.700

Devemos também ponderar que professores/treinadores-alunos/atletas são seres humanos e que estes necessitam de um ambiente positivo para o estabelecimento de uma relação produtiva e saudável que possibilita a aprendizagem. Segundo Caballero (2010), "O estabelecimento de um relacionamento positivo entre o professor e o aluno é fundamental para manter um ambiente de aprendizagem atencioso e empático." Estamos falando de um relacionamento e de um ambiente com afeto. "Freinet citado por Rosa Sampaio, descobriu que a forma mais profunda de aprendizado é o envolvimento afetivo e colocou professor e alunos no mesmo nível de igualdade e camaradagem." Sobre afeto e aprendizagem podemos considerar que múltiplos são os sentimentos despertados na relação professor/treinador-aluno/atleta e que isso pode fazer toda diferença quando pensamos na aprendizagem. Os sentimentos envolvidos numa aula podem ter impacto positivo ou negativo no aluno/atleta e muitas das vezes são fatores que determinam o despertar da paixão pelo esporte ou o abandono precoce da modalidade esportiva (GUIRAMAND, 2014). Para ilustrarmos o lado negativo da história utilizaremos aqui um exemplo hipotético, mas que acontece muito na prática. Em diversas situações podemos observar uma "má" mediação como fator de impacto negativo, quando os aprendizes não gostam dos seus mestres, talvez por conta do comportamento, postura ou modo de falar nas aulas. Isso, de certa forma, cria barreiras psicológicas/afetivas, como a perda de motivação, que de forma consciente e inconsciente atrapalha a relação mestre-aprendiz e consequentemente todo o processo de aprendizagem. No contexto dos esportes a relação treinador-atleta é alvo de estudos na área da psicologia e da sociologia. Muitos desses estudos buscaram compreender essa relação e sua influência na performance dos atletas, como é o caso do estudo de Bicsérdy et al. (2007), "The coachathlete relationship in successful hungarian individual sports", onde eles analisaram os relacionamentos construídos entre treinadores-atletas a partir de proximidade, coorientação e complementaridade, chegando a conclusão de que A relação treinador-atleta é fundamental porque sua natureza é susceptível de determinar a satisfação, autoestima e desempenho do atleta, fornecendo instrução constante, feedback, motivação, escolhas e opções, incentivo; bem como suporte para autorregulação e automonitoramento. Sabemos, então, que o professor/treinador desempenha um papel importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento de atletas/alunos em suas próprias trajetórias esportivas, mas a pergunta é: como é que, de fato, funciona essa relação? Hernández-Hernández (2020), afirma que, "A "relação pedagógica" centra-se nos encontros entre os sujeitos e com o seu autoconhecimento, os outros e o mundo." Seria, dessa maneira, o treinador/professor um mediador? Podemos, a partir desta análise, considerar que sim. De forma geral, todos entendem que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pela mediação

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



Continuação do Parecer: 5.760.700

do outro e que, portanto, é possível identificar as condições afetivas favoráveis que facilitam a construção do sujeito e do conhecimento. Nessa perspectiva, em que entendemos o mestre (professor/treinador) enquanto um mediador, ao ensinar esportes em qualquer contexto de prática, seja no ambiente educacional, recreacional ou de rendimento, este precisa construir um bom ambiente de aprendizado a partir de uma boa relação com seus pupilos (alunos/atletas), possibilitando, assim, a abertura de canais de trocas afetivas que despertem a motivação e admiração, o respeito mútuo e, conseqüentemente, a apropriação do conhecimento.

o afeto enquanto elemento essencial da vida do ser humano e por conseguinte do aluno/atleta, é potencializador de uma aprendizagem significativa em esportes.

- a relação entre professor/treinador-aluno/atleta influencia na construção de um ambiente de aprendizagem harmônico e desencadeador de um processo de ensino-aprendizagem bem-sucedido.
- o professor mediador permite o desenvolvimento da criatividade dos seus alunos através do favorecimento de uma relação dialética, tomada a partir do seu perfil como pedagogo.

Metodologia Proposta:

A pesquisa proposta neste projeto será de base qualitativa, analítico-exploratória, a fim de que se possa compreender melhor o contexto investigado e, assim, construir conhecimento a respeito do objeto de estudo deste projeto: o afeto, a aprendizagem esportiva, a relação professor/treinador-aluno/atleta e a pedagogia do esporte. Será desenvolvida em duas partes, sendo a primeira a partir de revisão da literatura, em seguida, a será realizada uma pesquisa de campo, que acontecerá em um centro de formação de atletas.

Metodologia de Análise de Dados:

Será utilizada a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O objetivo geral da pesquisa aqui proposta é investigar, a partir de um olhar da pedagogia do esporte, a relevância e caráter da afetividade como elemento essencial da formação do ser humano e, assim, fundamental para os processos de aprendizagem.

Objetivo Secundário:

analisar a percepção dos alunos/atletas sobre a conduta do professor/treinador como um

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



Continuação do Parecer: 5.760.700

mediador no processo ensino-aprendizagem em esportes, analisando suas ações pedagógicas que evidenciam seu perfil como educador, que considera ou não as questões afetivas durante as aulas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo informações do pesquisador:

Riscos:

Você não deve participar deste estudo se houver discordância com o objetivo da pesquisa ou com os métodos utilizados. Os procedimentos a serem realizados apresentarão caráter não invasivo e não haverá uso de qualquer substância ou medicamento, por isso, não há risco previsível à saúde física e psicológica dos participantes durante o desenvolvimento da pesquisa.

A entrevista pode provocar ansiedade e constrangimento, em decorrência de questões que podem ser feitas aos/as participantes.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em forma de publicações científicas. Apesar do seu nome ser mantidos em sigilo em todas as publicações decorrentes desse estudo, os riscos podem estar associados à vazamento acidental de dados, em caso de troca de informações entre os participantes, provocando quebra de sigilo e privacidade.

Benefícios:

A sua participação nesta pesquisa é voluntária. Portanto, não haverá nenhum tipo de benefício ou ressarcimento financeiro. Esta pesquisa não gera benefícios diretos aos participantes. O conjunto de informações recolhidas, todavia, tende a oferecer benefícios indiretos, uma vez que fornecerá informações relevantes para otimizar a relação aluno-professor. Trata-se de oferecer, justamente ao próprio treinador, dados concretos quanto às competências requeridas em sua profissão, e estimular a reflexão e organização de valores e fatores determinantes para o sucesso no processo de ensino-aprendizagem de uma modalidade esportiva. A participação nesta pesquisa beneficiará o desenvolvimento do esporte brasileiro, em decorrência das experiências que serão explicitadas e que, atrelada a um referencial teórico, contribuirão para novos horizontes na área.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este protocolo se refere ao Projeto de Pesquisa intitulado "A afetividade no processo de ensino-aprendizagem esportiva: a relação professor-saber-aluno", cujo Pesquisador responsável é Arthur William Santos Pinheiro, com a colaboração do pesquisador assistente Alcides José Scaglia. A Instituição Proponente é a Faculdade de Educação Física da UNICAMP. Segundo as Informações Básicas do Projeto, a pesquisa não possui orçamento e o cronograma apresentado contempla início do estudo para outubro de 2022, com término em novembro de 2022. Serão abordados ao

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 5.760.700

todo 13 pessoas, sendo 12 atletas e 1 treinador de um centro de formação de atletas de handebol.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1 - Folha de Rosto Para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos: Foi apresentado o documento "folhaDeRostoArthurWilliam.pdf" devidamente preenchido, datado e assinado.
- 2 - Projeto de Pesquisa: Foram analisados os documentos "ProjetoDePesquisaMestradoArthurWilliam.pdf" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003761.pdf" de 30/10/2022. Precisa de adequações (Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações").
- 3 - Orçamento financeiro e fontes de financiamento: Informações sobre orçamento financeiro incluídas no documento "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003761.pdf" de 30/10/2022. De acordo com o pesquisador, não há financiamento. Adequado.
- 4 - Cronograma: Informações sobre o cronograma incluídas nos documentos "ProjetoDePesquisaMestradoArthurWilliam.pdf" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003761.pdf" de 30/10/2022. Adequado.
- 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Foi apresentado o documento "TCLE_Arthur_Mestrado.docx", que contém o TCLE para o participante. Precisa de adequações (Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações").
- 6 - Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: Foi apresentado o currículo do pesquisador principal. Adequado.
- 7 - Comprovante do vínculo institucional do pesquisador responsável com a Unicamp. Foi apresentado Atestado de Matrícula do pesquisador principal no Programa de Mestrado em Educação Física da UNICAMP com previsão de integralização até agosto de 2023. Adequado.
- 8 - Outros documentos que acompanham o Protocolo de Pesquisa:
 - Termo de Autorização para coleta de dados da pesquisa na Associação de Desenvolvimento Esportivo de Uberlândia, arquivo "OficioADESP.pdf". Adequado.
 - Carta-resposta às pendências, arquivo "CARTARESPOSTA.pdf". Adequado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP nº 5.688.221:

1. Quanto aos documentos "ProjetoDePesquisaMestradoArthurWilliam.pdf" e "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003761.pdf":

1.1. Nas informações básicas, é dito que serão 20 participantes, porém na divisão de grupos são

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS



Continuação do Parecer: 5.760.700

mencionados 12 atletas e 1 treinador, havendo assim uma inconsistência que deve ser sanada.

Resposta: Quanto ao ajuste na quantidade de participantes da pesquisa, foi alterado para 13 o número total de participantes, sendo 1 treinador e 12 atletas, sanando assim a inconsistência observada.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.2. Não é apresentado nenhum roteiro para as entrevistas semiestruturadas. O projeto deve conter um roteiro para as entrevistas.

Resposta: O roteiro das entrevistas semiestruturadas será enviado para o site da Plataforma Brasil em outro documento avulso com o nome "Roteiroentrevistasarthurwilliam.pdf". As perguntas apresentadas no documento têm como intenção extrair a maior quantidade de informações relevantes ao tema pesquisado, tanto informações do treinador como dos atletas. As perguntas para ambos são bem amplas e praticamente as mesmas, porém com objetivos diferentes podendo gerar respostas que podem vir de diferentes perspectivas sobre as relações com o esporte e com o professor ou aluno.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.3. Não é dito o que será feito com as gravações de áudio originais após transcritas.

Resposta: Quanto ao que será feito com as gravações de áudio após a transcrição das entrevistas, foi alterado na página 3 (três) para: "O áudio das entrevistas será deletado após a transcrição das entrevistas."

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

1.4. Não é dito se serão incluídos menores de 18 anos, o que exigiria um procedimento diferente.

Resposta: No projeto submetido na Plataforma Brasil, no tópico Descrição dos Participantes da Pesquisa (pág. 10) e no final do tópico "Procedimentos" do TCLE (pág. 1) foram incluídas as informações que dizem que menores de 18 anos não participarão das entrevistas.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2. Quando ao documento "TCLEArthurWilliam.docx":

2.1. É dito que os dados serão armazenados em conta Google. Isto vai contra o determinado no Ofício Circular 2 do CONEP, de 24 de fevereiro de 2021, que determina as diretrizes para realização de pesquisas em ambiente virtual. Neste aspecto, os dados devem ser transferidos para

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
UF: SP Município: CAMPINAS
Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



Continuação do Parecer: 5.760.700

unidade de armazenamento "offline".

Resposta: No tópico "Armazenamento de material" foram realizadas alterações dos itens, dessa maneira: foi incluído um item que diz... "Todos os dados da pesquisa serão armazenados em um HD externo de posse do pesquisador", sanando assim essa questão.

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

2.2. Não são citados os riscos de vazamento de informações e o que será feito para minimizá-los.

Resposta: Foi incluído um item referente a essa questão no tópico "Armazenamento de material" que diz: "Somente terão acesso aos dados coletados e armazenados no HD externo: o pesquisador e o orientador da pesquisa, diminuindo os riscos de vazamento de informações. Em caso de vazamento o participante terá direito a indenização."

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Não é apresentada autorização do local de realização do estudo. Esta autorização deve ser apresentada na submissão do projeto ao CEP, e não obtida posteriormente.

Resposta: A autorização do local de realização do estudo será enviada na Plataforma Brasil em um arquivo avulso com o título "OficioADESP.pdf".

Análise: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

- O participante da pesquisa deve receber uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (quando aplicável).
- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (quando aplicável).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado. Se o pesquisador considerar a descontinuação do estudo, esta deve ser justificada e somente ser realizada após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou. O pesquisador deve aguardar o parecer do CEP quanto à descontinuação, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de uma estratégia diagnóstica ou terapêutica oferecida a um dos grupos da pesquisa, isto é, somente em caso de necessidade de ação imediata com intuito de proteger os participantes.

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



Continuação do Parecer: 5.760.700

- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial.
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.
- Lembramos que segundo a Resolução 466/2012, item XI.2 letra e, "cabe ao pesquisador apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento".
- O pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2003761.pdf	30/10/2022 14:28:49		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa Mestrado Arthur William.pdf	30/10/2022 14:28:37	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Arthur_Mestrado.docx	30/10/2022 14:28:17	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
Outros	CARTARESPOTA2.pdf	30/10/2022	ARTHUR WILLIAM	Aceito

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br



CEPUNICAMP
comitê de ética em pesquisa

**UNICAMP - CAMPUS
CAMPINAS**



Continuação do Parecer: 5.760.700

Outros	CARTARESPOSTA2.pdf	14:24:40	SANTOS PINHEIRO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	23/10/2022 15:25:28	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
Outros	Roteiroentrevistasarthurwilliam.docx	11/10/2022 20:17:20	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
Outros	OficioADESP.pdf	11/10/2022 19:55:32	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoArthurWilliam.pdf	09/10/2022 22:10:12	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito
Outros	AtestadoMatricula.pdf	31/08/2022 17:29:09	ARTHUR WILLIAM SANTOS PINHEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 17 de Novembro de 2022

Assinado por:

Renata Maria dos Santos Celeghini
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126, 1º andar do Prédio I da Faculdade de Ciências Médicas
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-887
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7187 E-mail: cep@unicamp.br