



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CLEBSON DOS SANTOS MOTA**

**A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE  
PROFESSORES E ESTUDANTES DO CURSO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Feira de Santana  
2017

**CLEBSON DOS SANTOS MOTA**

**A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE  
PROFESSORES E ESTUDANTES DO CURSO DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFS NO PROCESSO DE  
FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro Ph. D.

Feira de Santana – BA  
2017

## **Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado**

M871i Mota, Clebson dos Santos

A influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS no processo de formação acadêmica / Clebson dos Santos Mota. – , 2017.  
154f.

Orientadora: Marinalva Lopes Ribeiro.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1.Educação Física – Formação acadêmica. 2. Afetividade - Professores e estudantes.I. Ribeiro, Marinalva Lopes, orient.IIUniversidade Estadual de Feira de Santana. III.Título.

CDU: 796:371.13



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76  
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86  
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

## **CLEBSON DOS SANTOS MOTA**

### **A INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO AFETIVA ENTRE PROFESSORES E ESTUDANTES DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UEFs NO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de concentração Culturas, Formação e Práticas pedagógicas, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 25 de agosto de 2017

Profª .PHD Marinalva Lopes Ribeiro – Orientadora

Profª Dr. Carlos Cesar Barros – Primeiro Examinador

Profª. Drª. Cenilza Pereira dos Santos - Segunda Examinadora

**RESULTADO: ...Aprovado.....**

A minha MÃE, pois, tudo que sou devo a ela. Que esteja bem próxima do Pai (Deus); sei que está olhando e torcendo por mim. Obrigado por tantos anos de dedicação e amor incondicional. A ela, todo o meu Coração e dedicação.

*MAINHA TE AMOPARA TODO O SEMPRE!*

## AGRADECIMENTOS

*Depois de muito tempo aprendi a ser agradecido pelas bênçãos, e a aceitar os disfortúnios da vida. Honestamente não espero o melhor, contudo sempre busco ele em todos os aspectos.*

Livigstone Hiornyson Tavares Bituraldo

Primeiramente, como não poderia deixar de ser, gostaria de agradecer ao meu DEUS: A Ele toda Honra e Glória.

A minha MÃE (*In Memoriam*), que em meu coração estará sempre presente. Não tenho palavras para descrever o amor que tenho. Te amo! Esse momento de minha vida é dedicado à pessoa linda que a Senhora foi/é para mim... Obrigado! Saudades sempre!

A meu PAI, gostaria de agradecer por toda energia positiva creditada a mim. Gostaria de dizer: "PAINHO, consegui!", e com essa frase gostaria de dizer MUITO OBRIGADO por ser meu Pai, e me amar como TE AMO... Você é Minha força quando preciso; luz para me guiar por esse caminho em que precisei sempre de seu apoio.

A meus irmãos: Cleilson (meu exemplo), Keila (minha guerreira) e Karoline (Minha linda, meu amor, minha AMIGA...) e Caio o que tenho a dizer a vocês? Minhas vidas, meu ar... Amo demais vocês, irmãos. Obrigado por tudo, pelos momentos de conversa, compreensão, conselhos, palavras positivas, enfim, tenho em vocês a minha fortaleza.

A Caique e Ana Clara (meus filhos), que AMO incondicionalmente, pessoas lindas que Deus colocou em minha vida. Obrigado por me dar forças para continuar na jornada, que não foi fácil. E a Lucivania, por ser mãe tão dedicada. Obrigado por tudo!

Aos meus sobrinhos Pedro e Davi, Alice, Laura, Obrigado a todos pelo carinho e respeito.

Aos amigos que a vida me proporcionou e que sou muito grato por cada particularidade e relação que estabeleci com cada um de vocês: Germana, Cristiane Lacerda, Lizzine, Magno, Laina, Ionara, Thyana, Urandi, Joedson, Jamildo Rios, Vagner Félix, Albino Neto, Edna Fonseca, Leice, Marcon, Adenilton Barros, Sidney

Soares, Lucinéia, Rosineia, Bruna. Muito obrigado a cada um de vocês pelas trocas constantes.

Aos Professores do PPGE Antonia, Maria Helena, Miguel Almir, Marco Barzano e Ludimila por tantas trocas e aprendizados e aos de Educação Física em especial a Evódio Mauricio, Carla Borges, Suzana Alves. Muito obrigado.

Ao Neppu que a partir do seu coletivo me acolheu tão afetivamente e me ensinou muita coisa em especial a Professora Ana Carla, Professora Lucile Ruth, Daniella Oliveira, Mateus, Cleudinete. Muito obrigado pelas partilhas.

Meus amigos do mestrado Taiara, Hundira, Hélio, Luis, Janaina, Carolina, José, Gilmara e Juliana sou muito grato por tantos aprendizados divididos com vocês.

A Sara muito obrigado pela irmandade e parceria de sempre, com você pude experimentar diversos sabores da vida.

A Vânia minha amiga que é tão importante para mim, obrigado pela amizade águia que nunca me deixou cair.

Aos Colegas do Mestrado da turma 2015 foi muito bom partilhar com vocês diversos aprendizados e a turma 2016 muito obrigado pelo carinho e acolhimento.

Durante o caminho foram várias as pessoas que me fortaleceram durante o processo a esses, muito obrigado a: Lucas, Wilma, Maria Ritinha, Regiane, João Marcel, Adilton. Grato a cada um.

Aos estudantes do tirocínio que me proporcionaram experimentar a docência no ensino superior.

Aos servidores da UEFS que fazem com que essa instituição mantenha o seu nível de qualidade meu muito obrigado a Iracema Lopes, Meire Caldas, Hélio, Regina, Rose e Dona Branca e todos os servidores que diariamente fazem essa casa funcionar.

Ao colegiado de Educação Física que acolheu minha pesquisa e me forneceu possibilidade que a mesma se realizasse.

Aos Sujeitos da Pesquisa que se disponibilizaram e trouxeram suas vivencias, emoções, inquietações para que os resultados fossem possíveis. Obrigado a: Flor de Lis, Fênix, Krot, Esporte, Carlos da Feira, Ana, Washington Luis, Paloma, Helder, Anísio, Grato a cada um de vocês.

Aos Professores avaliadores Carlos Cezar Barros, Cenilza Pereira dos Santos, Ivonete Barreto de Amorim e Solange Mary Moreira Santos muito obrigado pela disponibilidade e partilha.

A minha orientadora Marinalva Lopes Ribeiro que acreditou e acolheu minha pesquisa, me guiou pelo melhor caminho, me aconselhou, e de maneira bem afetiva desenvolveu essa pesquisa ombro a ombro comigo. Respeitando toda competência profissional peço licença para agradecer pela mãe que o mestrado me deu, que foi generosa, dura quando precisou ser, segurou em minha mão e caminhou junto comigo. Com todas essas suas características te agradeço por ter me marcado positivamente e a partir de hoje servir de exemplo profissional para papel de Mestre.



## RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de Mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), teve por objetivo geral: Compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica. O estudo é de abordagem qualitativa, na construção dos dados utilizamos a entrevista semiestruturada do tipo questões estímulo. A amostra foi composta por quatro professores e sete estudantes do curso de Educação Física. O estudo se referenciou em autores como Ribeiro (2004, 2006, 2009, 2010, 2011), Dantas (1992), Day (2011), Freire (1996, 1997, 2005), Freitas (1995), Leite (2005), Luckesi (1995), Piaget (1976), Pinto (2009), Damásio (2000), Pozzo (2009), Sayla (2012), Balzan (2015), Coulon (2008) Tardif (2008), Tassoni (2000, 2013, 2015), Vygotski (1991, 1996), A análise dos dados foi inspirada na Análise de Conteúdos de Bardin (1997). Com a análise dos dados construímos duas categorias. A primeira fala sobre o perfil do estudante na educação superior e a segunda sobre professores e estudantes na relação educativa. Para uma melhor estruturação dos dados, as categorias foram divididas em subcategorias. Os resultados obtidos apontam que os sentidos atribuídos pelos colaboradores da pesquisa em relação à afetividade se vinculam: às atitudes do docente em relação aos estudantes; às qualidades pessoais do docente e dos discentes. Ficou evidente a necessidade da reflexão sobre a própria prática e a formação continuada dos professores da educação superior. Além disso, os resultados revelam que o professor afetivo é próximo, solidário, acolhedor, preocupa-se com as necessidades formativas dos estudantes, respeita as diferenças culturais, dedica-se à profissão, é amigo, tem sensibilidade, flexibilidade e humanidade ao tratar das dificuldades cognitivas e afetivas dos estudantes.

**Palavras-chave:** Afetividade. Relação professor-estudante. Ensino Superior.

## RESUMEN

La investigación que dio origen a esta tesis de maestría, desarrollada en el Programa de posgrado en Educación de la Universidade Estadual de Feira de Santana, tuvo por objetivo general Comprender la influencia de la relación afectiva entre profesores y estudiantes del curso de Educación Física de la UEFS, en el proceso de formación académica. El estudio es de abordaje cualitativo en la construcción de los datos, se utilizó la entrevista semi estructurada del tipo cuestiones de estímulo. El contenido fue compuesto por siete estudiantes del curso de educación física y 4 profesores. El estudio está basado en autores como Ribeiro (2004, 2006 2009, 2010, 2011), Dantas (1992), Day (2011), Freire (1996, 1997, 2005), Freitas (1995), Leite (2005), Luckesi (1995), Piaget (1976), Pinto (2009), Damásio (2000), Pozzo (2009), Sayla (2012), Balzan (2015), Coulon (2008) Tardif (2008), Tassoni (2000, 2013, 2015), Vygotski (1991, 1996). El análisis de datos fue inspirado en el Análisis de Contenidos de Bardin (1997). Con el estudio de los datos construimos dos categorías. El primero habla sobre el perfil del estudiante en la enseñanza superior y el segundo sobre relación entre profesores y estudiantes. Para mejor estructura de datos, las categorías fueron separadas en subcategorías. Los resultados obtenidos apuntan que los sentidos atribuidos por los colaboradores de la investigación en relación a la afectividad vinculase: a las prácticas del docente en relación a los estudiantes; a las cualidades personales del docente y de los discentes. Se hizo evidente la necesidad de la reflexión sobre la propia práctica y la formación continuada de los profesores de la educación superior. Además, los resultados revelan que el profesor afectivo es cercano, solidario, acogedor, preocupase con las necesidades formativas de los estudiantes, respeta las diferencias culturales, dedicase a la profesión, es amigo, tiene sensibilidad, flexibilidad y humanidad al tratar de las dificultades cognitivas y afectivas de los estudiantes.

**Palabras clave:** Afectividad. Relación profesor-estudiante. Enseñanza superior.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Reformulações Curriculares da formação Superior em Educação Física – Capítulo II	45
Quadro 2	Dispositivos Legais que norteiam a formação inicial de professores e professores de Educação Física – Apêndice 1	141
Quadro 3	Configuração dos estudantes participantes da pesquisa – Apêndice 5	150
Quadro 4	Configuração dos professores participantes da pesquisa – Apêndice 6	151
Quadro 5	Fluxograma das disciplinas do Curso de Licenciatura em Educação Física – Anexo 1	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa  
CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética  
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior  
CBCE - Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CELAFISCS – Centro de Estudos e Laboratório de Aptidão Física São Caetano do Sul  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
COESP – Comissão de Especialistas  
COMBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CONSEPE – Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão  
CP – Conselho Pleno  
CREF's – Conselhos Regionais de Educação Física  
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física  
EF - Educação Física  
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino  
ENEEF – Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física  
EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste  
ExNEEF – Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física  
GT – Grupo de Trabalho  
IES - Instituições de ensino superior  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
NEPPU – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária  
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SESU – Secretária de Educação Superior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	15
1	<b>A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE A DIMENSÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	17
1.1	DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	17
1.2	COMO AS PESQUISAS DIALOGAM COM A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA	22
1.3	COMO O DISCURSO LEGAL DIALOGA COM A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA	32
1.4	OBJETIVO GERAL	34
1.5	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	34
1.6	PERTINÊNCIA DO ESTUDO	35
2	<b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	37
2.1	CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DA HISTÓRIA	38
2.1.1	<b>Campos de Atuação do Professor de Educação Física</b>	43
2.1.2	<b>Diretrizes para Formação em Educação Física</b>	44
2.1.3	<b>O Curso de Educação Física da UEFS</b>	50
2.2	A RELAÇÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR	54
2.2.1	<b>Os Significados do termo Afetividade</b>	54
2.2.2	<b>Diferença entre Emoções e Sentimentos</b>	61
2.2.3	<b>A Relação Afetiva no contexto da Educação Superior</b>	63
3	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	66
3.1	TIPO DE ABORDAGEM	66
3.2	LÓCUS DA PESQUISA	66
3.3	SUJEITOS DA PESQUISA	68
3.3.1	<b>Estudantes participantes da pesquisa</b>	69
3.3.2	<b>Professores que participaram da Pesquisa</b>	69
3.4	ASPECTOS ÉTICOS	70
3.5	OS INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS	71
3.6	ANÁLISES DOS DADOS	72
4	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	74
4.1	PERFIL DO ESTUDANTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	74
4.1.1	<b>Falta de interesse/motivação</b>	75
4.1.2	<b>Sobrecarga de Trabalho</b>	76
4.1.3	<b>Problemas de Saúde (Emocionais)</b>	79
4.1.4	<b>Imaturidade</b>	81
4.1.5	<b>Falta de Identidade com a Docência</b>	82
4.1.6	<b>Dificuldades em Leitura</b>	84
4.1.7	<b>Dificuldade na escrita e o plágio</b>	85
4.1.8	<b>Sem foco na UEFS/aprendizagem</b>	87
4.1.9	<b>Alunos comprometidos</b>	88

4.2	PROFESSORES E ESTUDANTES NA RELAÇÃO EDUCATIVA	89
4.2.1	<b>Importância da Relação Afetiva</b>	90
4.2.2	<b>Os sentidos da afetividade na relação educativa</b>	94
4.2.3	<b>Características do Professor</b>	99
4.2.3.1	Professor Afetivo negativamente	99
4.2.3.2	Professor afetivo positivamente	107
4.2.3.2.1	<i>Diálogo/Escuta</i>	113
4.2.3.2.2	<i>Parceria/Cumplicidade</i>	115
4.2.3.2.3	<i>Estabelecer Limites</i>	116
4.2.4	<b>Condicionantes do contexto que implicam a prática educativa</b>	118
4.2.4.1	Sobrecarga de Trabalho/Precarização	120
4.2.5	<b>Estratégia de Ensino e aprendizagem</b>	122
4.2.5.1	Avaliação	124
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>127</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE 1 – DISPOSITIVOS LEGAIS QUE NORTEIAM A FORMAÇÃO DE PROFESSOR E DE PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>141</b>
	<b>APÊNDICE 2 - TCLE</b>	<b>143</b>
	<b>APÊNDICE 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFESSORES</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICE 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ESTUDANTES</b>	<b>147</b>
	<b>APÊNDICE 5 – QUADRO CONFIGURAÇÃO DOS ESTUDANTES</b>	<b>150</b>
	<b>APÊNDICE 6 – QUADRO CONFIGURAÇÃO DOS PROFESSORES</b>	<b>151</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata de uma pesquisa desenvolvida como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível *Stricto Sensu*, da Universidade Estadual de Feira de Santana – Bahia (PPGE – UEFS), na qual buscamos compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica.

A dissertação está dividida nas seguintes partes: problemática, referencial teórico, metodologia, análise dos dados e considerações finais.

Na primeira parte, apresentamos o capítulo da problemática, onde trazemos um breve memorial. Em seguida, destacamos uma síntese de estudos produzidos sobre a temática da relação afetiva no contexto educativo, que foram buscados em bancos de dados, como periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* = Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), Anais de Congressos como: Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPeD), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Foram analisados 45 estudos a partir deste processo, possibilitando apontamos as lacunas e as limitações de estudos voltados para a dimensão afetiva na formação dos professores do ensino superior. Após, apresentamos como o discurso legal dialoga com a dimensão afetiva na prática educativa, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS (PDI/UEFS) e o Documento de Recredenciamento do Curso de Educação Física bem como apresentamos os objetivos geral e específicos.

Na segunda parte temos o referencial teórico onde é abordada a formação do professor de Educação Física, as concepções da área ao longo da história e, em seguida, uma discussão sobre o curso de Educação Física da UEFS. Apresentamos esclarecimentos sobre a construção dos conceitos de afetividade em várias áreas dos conhecimentos (Filosofia, Psicologia e Pedagogia), sinalizando os aspectos distintos entre emoção e sentimento. Abordamos também a importância da dimensão afetiva no ensino superior.



Na terceira parte, a metodologia, que consiste no caminho percorrido durante o desenvolvimento da pesquisa, foi descrita a abordagem epistemológica, procedimentos e tipo de pesquisa. Apresentamos, em seguida, o *lócus* da pesquisa, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta e produção de dados, o percurso investigativo e as questões éticas e a análise dos dados.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos deste estudo, abarcando-os às análises realizadas a partir dos indícios identificados nas declarações dos pesquisados e apresentamos nossas considerações, tendo a clareza de suas limitações e possibilidades.

É importante salientar que a pesquisa se localiza nos estudos da Linha Culturas, formação e práticas pedagógicas, do PPGE-UEFS.

## **CAPÍTULO I**

### **A PROBLEMÁTICA QUE ENVOLVE A DIMENSÃO AFETIVA NA RELAÇÃO PROFESSOR X ESTUDANTE**

NOSSA! Como é diferente quando o professor se disponibiliza a entender a compreender o aluno, sabe? (Estudante, ANA, informação verbal, 2017,).

#### **1.1 DA TRAJETÓRIA FORMATIVA À CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

Sou filho de professora e um trabalhador rural, em uma pequena cidade do interior da Bahia, chamada Serrinha, no Nordeste do Brasil. Iniciei minha trajetória educacional em uma escola situada no campo desse município, unidade escolar, com situações precárias para a realização de aulas, pelo fato de apresentar dificuldades para uma população de baixa renda, sem condições básicas para realização de atividades educativas.

As turmas nas quais fui inserido, desde a educação infantil até a 4ª série do ensino fundamental, eram multisseriadas, onde se agrupavam alunos de diversas idades, séries e fases de desenvolvimento diferentes que, de acordo com Moura (2012), são caracterizadas: “pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor” (p. 70).

Nesse contexto, tinha apenas uma professora para atender as diversas demandas, em um contexto de grande diversidade e, para isso, não dispunha de material didático adequado, sendo os níveis de desenvolvimento intelectual um dos mais díspares possíveis, independente da idade ou série.

A professora, diante das diversas dificuldades encontradas nessa conjuntura, desenvolvia suas atividades pedagógicas de maneira satisfatória, apesar de contar apenas com o quadro negro, giz e o livro. Diante de tantos dissabores encontrados pelos professores do período, pareciam profissionais valorizados e respeitados por todos, inclusive pelas famílias que vivenciavam a realidade educacional de maneira ativa e participativa.

Em paralelo a esse momento, me apresento, também, como filho de uma professora da educação básica, que lecionava em turmas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), modelo de educação que visava à alfabetização de

adultos, o professor deveria utilizar-se de técnicas populares para ensinar os alunos a desenvolver-se em aspectos como leitura, escrita e cálculo. Minha mãe sempre foi uma grande referência para mim e para toda a comunidade escolar em que estávamos inseridos, pois a tinha como modelo de professora altamente competente e exemplo de profissional.

Influenciado por minha mãe primeiro modelo de professor que tenho, ao concluir o ensino fundamental, me engajei em uma Escola Normal, para cursar Magistério. Segundo Martins (2009, p. 174),

As Escolas Normais, desde o momento de sua institucionalização, foram importantes 'agências' na mediação da cultura, ou melhor, instâncias responsáveis pela divulgação do saber, das normas e técnicas necessárias à formação dos professores. Consideramos a Escola Normal um 'ethos' que elabora uma cultura pedagógica para a formação do professor.

A partir desse momento de inserção na formação em magistério, final da década de 1990, me aproximei das atividades que competem à docência, de maneira sistematizada, vivenciando diversas etapas da atividade educativa do professor, desde o planejamento, até a execução da aula propriamente dita, vivenciada a partir dos estágios.

Nesse período de formação, tive bons professores, que me possibilitaram um conhecimento mais sistematizado e contextualizado, pois estávamos diante de um contexto de mudanças no modelo de educação, provindas da criação e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1998.

Em uma conjuntura educacional nova e com métodos de educação tradicional, os meus professores me direcionaram para uma etapa importante da minha vida, mostrando-me e dando exemplos do que era ser professor, apesar de ser um momento em que a realidade educacional do Brasil passava por reformas e mudanças estruturais e de paradigmas. Mesmo diante de tantas dificuldades e percalços na profissão, eu tinha a vontade de me formar professor.

Durante os três anos do curso de formação em magistério, vivenciei de maneira teórica e prática, as demandas inerentes à função de docente. Realizei intervenções educativas em diversos níveis de ensino, contemplando os prazeres e desprazeres da docência. Após o cumprimento das etapas da formação em magistério, concluí o segundo grau e me tornei professor em 1999.

O município onde iniciei minhas atividades profissionais, no ano de 2000, passava por diversas modificações, de viés político, econômico, educacional e social. A partir da minha inserção como educador do município, pude perceber que a educação local ainda sofria bastante com diversas mazelas como: falta de espaços adequados para as práticas educativas, poucos recursos didáticos, carência da população de maneira geral, falta de alimentação escolar, entre outros. Foi nesse contexto que eu mudei a minha trajetória de vida e de lugar na educação, tornando-me professor.

Como docente tive que me valer das experiências vividas no meio educacional e dos conhecimentos adquiridos durante a minha formação em magistério, para superar as dificuldades encontradas em uma realidade complexa e diversa, visto que adentrei em turmas multisseriadas de educação fundamental I e fundamental II, no curso supletivo, modalidade de ensino que objetiva regularizar a vida estudantil do aluno que se encontra com déficit em relação idade x série, cursando duas séries em um mesmo ano letivo.

Após um período de aproximadamente seis anos no exercício do magistério, vivenciando os desafios e as demandas pedagógicas da docência, comecei a me inquietar com a minha realidade formativa. Sendo assim, comecei a buscar, através das minhas possibilidades, o ingresso ao tão sonhado curso de nível superior. E, por motivação e exemplo da minha mãe, prestei o vestibular na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e fui aprovado no Curso de Licenciatura em Educação Física.

O Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, em seu documento de elaboração “criação” e reformulação, afirma que forma professores-profissionais e que, ao fim da formação, o (a) graduado (a) deverá estar capacitado (a) ao exercício do trabalho docente, dominando os conhecimentos dos elementos da cultura corporal de movimento, conhecimentos necessários para o desenvolvimento de atividades do seu trabalho, estando apto a atuar em diferentes contextos.

Adentrei em um curso que, por diversos fatores, sejam eles políticos e/ou mercadológicos, passa por constantes modificações, no que diz respeito a diretrizes de formação do professor/profissional de Educação Física (EF), até a década de 1980, a única possibilidade de formação nessa área era a Licenciatura Plena, até a criação e aprovação da Resolução 03 de 1987, que possibilita a formação em graduação em EF sob a modalidade Bacharelado.

Nesse sentido, a Resolução 03 de 1987 diz em seu Art. 1º que: “A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987, p. 1).

Essa Resolução deixava a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) a criação do currículo com o objetivo de contemplar os campos de atuação formal (escolar) em níveis de ensino de 1º 2º e 3º graus (hoje chamado ensino básico e superior), ou não formal (campos não escolares), como: academias de ginástica, clubes, centros comunitários, condomínios, etc., nos quais atuariam também os bacharéis.

Com essa realidade de conflito formativo em que a Licenciatura em Educação Física se encontra, a mesma apresenta diversas possibilidades, tanto de atuação como de diretriz curricular. Então, motivei-me a investigar em meu trabalho de conclusão de curso os documentos do curso, entendendo que as possibilidades do (a) professor (a) de Educação Física são variadas, e que são muitas as formas de atuação no campo profissional, bem como as expectativas e objetivos dos estudantes para com o curso.

Portanto, defendo que a formação não deve ser restrita, e sim, trabalhada de forma ampla, de modo a contemplar as necessidades de uma formação adequada e uma intervenção de qualidade, que possibilitem ao professor (a) / profissional realizar uma atuação coerente com as demandas de mercado.

Durante o percurso de formação na graduação, tive o privilégio de passar por bons professores, aos quais me reporto sempre que necessito de orientações acerca de temáticas específicas. No mesmo contexto de formação, tive alguns docentes, com quem aprendi o que não devo fazer em minha vida profissional docente, por deixarem lacunas na formação, e na própria atuação profissional.

Com essa motivação por uma formação de qualidade e busca de melhorias para o campo da educação, por vivenciar, situações conflituosas, enveredei pelo caminho da pesquisa no campo pedagógico e da satisfação profissional, buscando fazer um levantamento das propostas contidas nos documentos que norteiam o curso de Educação Física, pareando com informações coletadas por questionários com alunos de diferentes fases do curso de Educação Física (1º semestre e 8º semestre), com questões problemas, apresentando diversos aspectos relacionados ao currículo do curso e às expectativas dos estudantes, dentre outros. Após essa trajetória investigativa, vislumbrei a possibilidade de uma formação no campo da

educação, que eu pudesse aprofundar os conhecimentos na área das dimensões pedagógicas / relacionais do ensino.

Durante o período entre a graduação e o mestrado, fiz uma publicação dos resultados dessa pesquisa, surgindo a necessidade de complementação dos conhecimentos já adquiridos, quando adentrei em discussões do campo da formação de professor. Essas lacunas me aproximaram do meu atual objeto de estudo.

Ao término de minha graduação, percebi que muitos estudantes do curso ultrapassavam o período máximo de integralização do curso, (no semestre 2016.1 no curso de Educação Física, havia 330 estudantes regularmente matriculados, desses, 180 estavam estendendo sua formação) isso me inquietava para descobrir o(s) motivo(s) para tal atraso e, em diálogos com alguns deles, apresentavam queixas de como eram tratados pelos professores. A partir dessa realidade, me questionava se a permanência dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, além do período máximo para a sua conclusão, é devido a problemas relativos à relação afetiva entre professores e estudantes.

Com essa inquietação e balizado na importância da relação afetiva entre professores e estudantes no rendimento acadêmico dos estudantes, fiz a seleção e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação no Mestrado em Educação (PPGE) da UEFS, com a proposta de estudar sobre tal influência no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Portanto, esta pesquisa tem como objeto a relação entre professores e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade pública e as influências no rendimento acadêmico desses graduandos. A motivação para estudar a relação afetiva entre professores e estudantes no curso de Educação Física advém do interesse pessoal pela temática/área, pois além de ser uma área de formação inicial diversa, apresenta ampla possibilidade de estudo, que motiva para a busca de soluções de problemas do cotidiano do professor dessa área.

A Educação Física, em nível nacional, passa por importantes transformações no modelo de diretriz curricular, de atuação profissional, a partir de interesses de poucos e meramente mercadológicos. Como professores, defendemos a formação em Licenciatura com ênfase na Educação Física escolar, além de acreditar que essa área do conhecimento desenvolve intervenção pedagógica em qualquer que seja o seu espaço de atuação, possibilitando a formação de cidadãos mais críticos e

motivados para as demandas educacionais e sociais. Com isso, entendemos que a partir de uma formação que dê conta de atender às especificidades pedagógicas da área, o professor de Educação Física deve realizar intervenções que garantam o desenvolvimento integral do sujeito.

O professor deve atentar-se para as demandas de aprendizagem dos estudantes que o cercam, dando-lhes atenção, cuidado, respeito, podendo ser um agente transformador, através de uma intervenção humanizada, que atenda às necessidades cognitivas e afetivas do educando.

## 1.2 COMO AS PESQUISAS DIALOGAM COM A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA

Diversos são os autores que produzem trabalhos acerca da dimensão afetiva, mostrando um grande empenho com a melhoria da qualidade da educação, preocupados com a boa relação entre os atores educacionais, bem como da motivação para um bom resultado no processo de ensino aprendizagem.

O estudo de Ribeiro (2010) aponta a dimensão afetiva como importante elemento na mediação do processo educativo, sendo mais especificamente, um aspecto desencadeador da aprendizagem significativa. Nesse sentido, tomando como referência a importância da dimensão afetiva para a formação do professor, percebemos a pouca discussão da temática no campo da formação de professores que vão atuar na educação básica.

Tal perspectiva sinaliza a importância desse saber e do desenvolvimento da competência afetiva como elemento constitutivo da formação docente, o que vem sendo negligenciado nos cursos de formação de professores como sinalizado por Ribeiro (2010), visto que, esse conhecimento pode tornar possível uma prática qualificada, a motivação e o empenho dos estudantes no desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, pessoais e profissionais.

Para o levantamento bibliográfico, necessário à revisão e construção da problemática desta pesquisa, tivemos como suporte os bancos de dados de periódicos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* = Biblioteca Científica Eletrônica em Linha), Anais de diversas edições de eventos científicos como: Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste (EPENN), Associação

Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE).

A partir da busca realizada, foram levantados e catalogados 45 estudos, compostos por artigos, dissertações e teses relacionados ao tema da nossa investigação. Valendo-nos de alguns prescritores como: afetividade em sala de aula, afetividade no ensino, autoestima e afetividade, relação professor/estudante e afetividade na formação de professores, encontramos os seguintes resultados: afetividade em sala de aula em seis pesquisas, afetividade no ensino dezessete investigações, autoestima e afetividade em três estudos, relação professor/estudante dezessete trabalhos, afetividade na formação de professores em duas investigações.

Nos estudos relacionados ao tema, encontramos as mais diversificadas abordagens teóricas e áreas do conhecimento como a Teoria Histórico Cultural, a Pedagogia, a Fenomenologia, a Educação Popular e a Psicologia, na qual foi encontrado um grande contingente de trabalhos baseados na Teoria Histórico-Cultural.

Os estudos levantados nos oferecem uma cobertura temporal entre os anos de 2000 a 2014, período esse que percebemos um crescente desenvolvimento de investigações voltadas para a temática da dimensão afetiva, com ênfase na teoria da interação social.

Apresentaremos, a seguir, de maneira sucinta, 45 trabalhos os quais entendemos como mais pertinentes ao nosso estudo.

Veras e Ataíde (2010) concluem que a relação positiva estabelecida entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e os conteúdos acadêmicos se deu a partir da postura tomada pelo professor em sala de aula, uma vez que foi possível observar na fala dos sujeitos, que a atuação dos docentes desenvolveu nos estudantes o interesse em dar respostas aos professores, cumprindo as atividades e melhorando a participação efetiva nas aulas, alcançando resultados positivos no que se refere ao aprendizado do objeto do conhecimento. (p. 233).

Tassoni (2000), em sua dissertação de mestrado "Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno," apresentou como objetivo "demonstrar como os fatores afetivos se apresentam na relação professor-aluno e a sua influência no processo de aprendizagem." (p. 1). A autora apresenta as suas considerações baseadas nas ideias de Vygotski a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural. O texto defende a importância das interações sociais para o



processo de aprendizagem e sinaliza que “a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas” (p. 1). Para a construção dos dados foram realizadas observações em três classes com crianças de seis anos. A autora revela que as diversas formas de interação entre professores e alunos são importantes para a construção da autoestima e da autoconfiança, e influencia diretamente no processo de aprendizagem. (p. 15).

Oliveira, Wiles e Fiorin (2014) preocuparam-se em seu estudo sobre “Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno.” A pesquisa objetiva descrever a percepção de universitários sobre a sua relação com professores, bem como identificar a possível influência dessa percepção em sua adaptação acadêmica. A partir da construção de dados, através de entrevista, as autoras revelam “a importância de os docentes atuarem com habilidades, tanto nos aspectos teórico-didáticos, quanto nos aspectos de relação interpessoal. Conclui-se que o papel do professor não se restringe ao ensino teórico e técnico da profissão.” (p. 245).

Tassoni (2013) realizou um levantamento bibliográfico, intitulado: “Afetividade, ensino e aprendizagem: um estudo no Grupo de Trabalho (GT)20 da ANPed,” cujo objetivo foi rastrear as produções científicas mais recentes que discutem a afetividade e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. A autora lista as diversas abordagens encontradas em estudos apresentados na ANPed no período de 2000 a 2010. Os resultados apresentam um panorama sobre os estudos em afetividade, que sinalizavam as tendências, os períodos e demonstrando a presença da discussão sobre a temática nas Reuniões Anuais da ANPed. O resultado do levantamento apresenta 24 produções sobre afetividade sendo: sete estudos baseados em Wallon, dois estudos baseados em Wallon e Vygotski, cinco estudos baseados na Psicanálise de Freud, um estudo baseado em Vygotski e Freud, um estudo baseado no comportamentalismo, dois estudos baseados no Construtivismo de Piaget, um estudo baseado na abordagem centrada na pessoa, de Carl Rogers, um estudo baseado na Filosofia, fundamentada em Deleuze e Foucault, dois estudos baseados em Maturana, um estudo baseado em Abric e um estudo baseado em Rey.

Com o objetivo de tratar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem, como mediadora da práxis educativa no ensino superior, Santos (2012) também desenvolveu uma pesquisa bibliográfica que tem como título: “A

importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior.” A autora apresenta algumas concepções teóricas sobre afetividade e prática docente, relação entre cognição e afeto. Tem como foco, tratar a importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. O texto tem um quadro teórico embasado em estudiosos, como: Piaget, Vygotski e Wallon. Em suas conclusões, o autor aborda que: o professor deve realizar uma intervenção diferenciada no ensino superior, objetivando a aprendizagem do sujeito aprendente e para isso deve entender o que é afetividade, quais seus benefícios para a aprendizagem e entender o objetivo das relações afetivas em sala de aula. (p. 112).

Encontramos no trabalho de Archanchangelo *et al.*, (2008), que objetivava analisar alunos e professores de ensino médio em relação ao aprendizado e ao ensino de Matemática e Física. Os autores concluem que o aprendizado de Matemática e Física, em todos os casos, perpassa pelas possibilidades e impossibilidades que os vínculos afetivos entre professores e alunos oferecem”. (p.15).

Pinto (2009) realizou uma pesquisa sobre importância da “afetividade no processo de ensino e aprendizagem,” que traz como objetivo entender como se efetivam as inter-relações no processo ensino-aprendizagem, no cotidiano da quinta série do Ensino Fundamental e desvendar o que está na base dessa atuação, apreender como a prática pedagógica se desenvolve, na transição da quarta para a quinta série, procurando analisar as características cognitivas e afetivas presentes na relação professor-aluno. O estudo baseia-se em Piaget, e se preocupa, também, em entender o sucesso do estudante no processo de ensino e aprendizagem que está em transição de nível de ensino, a partir da inter-relação professor-aluno e afeto-cognição. Com a análise das entrevistas, a autora conclui que, “os alunos demonstram a necessidade de relação de ajuda, principalmente de atenção, reforço positivo e estímulo do professor quanto às suas dificuldades individuais, na tentativa de saná-las” (p. 5).

As pesquisas de Lopes (2008); Veras e Ataíde (2010) foram desenvolvidas no ensino superior e preocupam-se com a postura do professor em sala de aula. De acordo com Lopes (2008), este é entendido como “um ser humano que produz um mundo”, frente a seus alunos, no que se refere à afetividade na relação estabelecida entre esses atores educacionais e as implicações tanto da postura do professor,

como da afetividade na aprendizagem dos estudantes no contexto universitário. As duas pesquisas tiveram a observação e entrevista como instrumentos de construção de dados e a partir desses, concluíram respectivamente: Para Lopes (2008) é papel do professor perceberà sua maneira de ensinar, suas investidas em projetos não como verdades terminadas, mas que faz parte de um processo de construção de conhecimento que ultrapassa as histórias e os modos de sentir, as maneiras de intervir e produzir educação socialmente com seus pares e alunos.

Estudos de Roncaglio, (2004) Dias e Oliveira (2014) Ferreira (2010), defendem que a relação entre professores e estudantes, ocorrida de maneira positiva e afetiva no ensino superior, é importante, pois nesse nível de ensino, os docentes são vistos como modelos a serem seguidos ou não e são fonte de apoio para aconselhamentos pessoais e profissionais. No entanto, nota-se que os estudantes apresentam dificuldades de relacionamento com seus professores no ensino universitário, tanto no início como no final da graduação.

O estudo, a seguir, traz reflexões sobre a afetividade nos cursos de formação de professor, é um trabalho de Ramos e Moreira (2014) com o objetivo de “identificar as representações dos estudantes de pós-graduação em educação da UEFS, sobre a dimensão afetiva na relação professor-estudante deste programa e as implicações no processo de aprendizagem”. A produção aborda o conceito de representações sociais, da dimensão afetiva, aprendizagem e de formação de professores. Os sujeitos foram compostos por 26% dos estudantes do Programa acima mencionado. Os autores concluem que a ausência desse debate, de forma planejada e articulada, pode trazer graves consequências à docência e que, portanto a dimensão afetiva é um saber essencial na formação docente e na construção de sua identidade. Podemos notar a partir da síntese desse trabalho, que a dimensão afetiva é ausente nos cursos de formação de professores e que deve ser incluída no ambiente universitário.

Nesse sentido, Ribeiro (2010) publicou um trabalho com o título: “A Afetividade na Relação Educativa.” O texto tem como foco/objetivo a afetividade na relação educativa. A partir da análise de documentos científicos e governamentais, a autora faz uma síntese da construção do conceito de afetividade e sinaliza o negligenciamento da afetividade no processo educativo, ao passo que o nível da formação aumenta. Aponta que “o tema afetividade é ainda estigmatizado, ou ignorado na Escola Básica e nos programas de formação docente no ensino

superior”, o que causa estranheza, pois como a própria autora sinaliza: “o ensino é uma atividade que envolve interações humanas”. (p. 410). Nesse trabalho, Ribeiro também nos apresenta outra perspectiva para a vida formativa que trata da relação entre professores e alunos, realizada de maneira afetiva, como um elemento fundamental para o processo de formação do sujeito, que pode marcar o indivíduo tanto negativamente quanto positivamente, a depender de como se estabelece essa convivência.

Roncaglio (2004) sondou sobre “A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: A Influência da Gestão Educacional.” O objetivo do estudo foi investigar a relação professor-aluno na educação superior e como a gestão de um curso de Pedagogia influencia a relação de seus professores com os seus alunos. Para alcançar os resultados, a autora utilizou a pesquisa etnográfica, e como ferramenta de construção de dados entrevistas e observações de campo com alunos e professores de um curso de Pedagogia. As conclusões apontam que a interferência da gestão educacional na relação professor-aluno se dá a partir de três níveis: “através das tomadas de decisão do gestor no processo pedagógico em geral; especificamente, em seu relacionamento com o professor e com o aluno e na orientação desse nas suas dificuldades e vicissitudes” (p. 109-110).

Com isso, podemos notar que a postura do professor e da gestão frente aos estudantes pode impactar positivamente na vida acadêmica desses sujeitos, melhorando aspectos tanto cognitivos como atitudinais e a autoestima, fazendo com que os discentes participem mais ativamente das aulas em busca da construção e consolidação do conhecimento.

Chamou-nos a atenção, o fato das relações entre professores e estudantes poderem contribuir para a construção do fracasso escolar. Nesse sentido, Alencar (2007), em sua dissertação de mestrado: “As relações entre professores e alunos mediando a construção do fracasso escolar: um estudo do cotidiano da sala de aula,” traz como objetivo analisar de que forma as relações interpessoais que estão se desenvolvendo no contexto da sala de aula, sobretudo entre professores e alunos, podem mediar a construção do fracasso escolar. A autora faz consideração de que o processo educativo é um sistema de relações sociais e o fracasso escolar é uma construção social. Os sujeitos da pesquisa foram oito professoras no exercício da prática docente. A coleta de dados foi feita através de observação participante, entrevista e o diário de campo. Conclui que “a qualidade

dessas interações é fundamental, tanto para consolidação da aprendizagem dos alunos, como para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo educativo” (p. 12).

A relação estabelecida em sala de aula entre professores e estudantes, como vimos anteriormente, favorece a construção do conhecimento, e da autoestima do estudante, motivando-os a buscar bons resultados no seu processo formativo. Todavia, pode contribuir para a construção do fracasso escolar.

Nos trabalhos anteriormente apresentados, vimos a importância do professor e de sua prática pedagógica afetiva no processo educacional. Tais práticas revelaram preocupação com a figura do aluno, para que esse alcance os melhores resultados escolares, seja na educação básica, ou superior.

Veremos, nos estudos a seguir, outros benefícios da relação afetiva no processo educativo, especificamente na constituição identitária docente seus sabores e dissabores a partir de tal relação.

Estudos de Souza, (2013); Pizzi, (2007) discutem a questão da constituição da identidade docente. No primeiro estudo, intitulado: “A afetividade como traço da constituição identitária docente: o olhar da Psicologia desenvolvido” por Vera Lucia Trevisan de Souza *et al*, publicada em 2013, que tem como objetivo investigar os aspectos envolvidos na constituição da identidade docente, em especial o papel da afetividade. O estudo baseia-se na teoria histórico-cultural e em Wallon. A construção de dados foi realizada através de entrevista com professoras da rede pública e privada do interior de São Paulo. A autora sinaliza que os resultados apontam para uma realidade em que os professores, em termos de afetividade dentro da escola, apresentam predominância do sentimento de sofrimento, cuja base é a frustração por tantas expectativas e desejos não realizados. Já a pesquisa de Pizzi *et al.*, (2007), a partir de um estudo de caso com professoras da periferia de Maceió, tem como título “Profissão docente e mulher: o papel da afetividade no cotidiano,” traz em suas conclusões que o debate da afetividade na educação envolve a questão da identidade do trabalho docente e da feminização do magistério.

Ainda nessa perspectiva da constituição da identidade docente e os sentimentos que permeiam essa ação, Groppo e Almeida (2008) falam de motivação produzida por sentimentos e emoções de professores que passam a ser coordenadores em escolas públicas do Estado de São Paulo. As autoras traçaram

como objetivo da investigação “identificar os sentimentos e emoções manifestados na passagem de professor a professor-coordenador nos dias que antecedem o início de suas atividades e nos primeiros meses de atividade”. A partir da teoria Waloniana é construído todo o trabalho e os resultados apontam que “ao iniciar suas atividades, o recém-chegado professor coordenador depara-se com os vários elementos da função que ocasionam sentimentos de tonalidades desagradáveis”. (p. 13).

Em se tratando das pesquisas voltadas para a constituição da identidade docente e afetividade, podemos notar que os estudos revelam que as professoras sofrem muitas frustrações por expectativas não alcançadas na profissão, e por conta disso os sentimentos que as permeiam não são os mais desejáveis.

Arantes (2002) produziu uma pesquisa como objetivo de refletir sobre o tema da afetividade nos contextos psicológico e educacional. O texto traz um breve histórico sobre a dicotomia razão e emoção, sinalizando a necessidade de superação. A pesquisa de cunho bibliográfico apresenta resultados que parecem nos dizer que, quando estamos felizes, preparamos nossas "cabeças" para analisarmos e compreendermos as necessidades e problemas dos demais, elaborando estratégias de ação mais solidárias e generosas. Dessa maneira, podemos inferir a partir do resultado do estudo, que caso o estado emocional esteja equilibrado, e através de uma relação afetiva satisfatória, podemos conseguir bons resultados.

Rodriguez e Cruz (2009) em sua pesquisa “Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada,” como objetivo de realizar uma análise dos valores afetivos dos estudantes de ensino de Pedagogia da Faculdade de Granada. Através de questionários, foram coletados os dados com estudantes de Pedagogia, Educação de Infância, Educação Física, Educação Musical e Língua Estrangeira de três cursos acadêmicos, por meio de um estudo longitudinal. Os autores concluem que é necessário reconhecer a importância da formação afetiva nos diversos segmentos da vida, não só no âmbito familiar, como também nos currículos de formação, visando “conseguir que se supere a proliferação do intelectual e se consolide a formação da afetividade com um sentido verdadeiramente humanístico” (p. 19).

Uller e Rosso (2006) trazem na pesquisa “Interação da afetividade com a cognição no ensino médio,” cujos dados foram coletados através de questionários e entrevistas com estudantes do ensino médio, teve como objetivo “destacar contextos

emocionalmente positivos e negativos que interferem na aprendizagem escolar”. A pesquisa, baseada na teoria Piagetiana, apresenta como resultado que o educador é um grande responsável nesse processo de inter-relação afeto/cognição, sujeito/objeto e deverá aprender a chegar até o educando.

Nesse sentido, Leite e Tagliaferro (2005) realizaram uma pesquisa que traz como objetivo descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas por determinado professor em sala de aula. A construção de dados foi realizada com seis estudantes de um professor que tem, em sua trajetória pedagógica, histórico de boa relação com os seus estudantes. O texto apresenta como conclusão que os jovens alunos desenvolvem uma relação satisfatória com a escrita e seu uso social, bem como com a leitura. A partir dessa constatação, os estudantes sinalizam o fator que contribuiu para esses resultados, foi a boa relação com o professor e o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

A partir da análise dos trabalhos expostos anteriormente, podemos perceber a importância da relação estabelecida entre professor-estudante que se faz de maneira afetiva, devendo entender o sujeito em sua totalidade. Assim, a articulação entre cognição e afeto pode trazer desdobramentos positivos para a construção do conhecimento do estudante.

Barbosa, Campos e Valentim (2011) investigaram “A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno”. O objetivo do estudo foi “Identificar as percepções de professores quanto à relação professor-aluno, a partir da aplicação da Escala de Relacionamento Professor-Aluno, versão reduzida e traduzida da *Student Teacher Relationship Scale*, relacionando seus domínios a características dos discentes, no que tange às variáveis, necessidade educacional especial, sexo, cor/raça, série e idade” (p. 453). Os autores apontam que uma relação positiva com os alunos pode prevenir, tanto problemas educacionais, como sociais.

Ainda nesse sentido, Bentes (2007) sobre o título: “A bronca na sala de aula, uma visão do professor,” objetivou: “estudar a bronca na sala de aula como uma das instâncias da dinâmica complexa das relações docentes e os tipos de lições que promovem ao se entrelaçar ao conteúdo ensinado, tendo impacto na formação do aluno como pessoa e na docência do professor” (p. 01). Na metodologia, a autora realizou observação participante e entrevista semiestruturada com professores do ensino médio. Como conclusão, a autora apresenta que uma intervenção pedagógica preocupada com a aprendizagem e formação da pessoa, deve estar

norteada por uma dinâmica de interação baseada na autoridade partilhada e no diálogo com o outro (p. 134).

Algumas características aparecem fortemente em nossa revisão, como fatores importantes em uma relação professor aluno realizada de maneira afetiva e preocupada com a aprendizagem do estudante, a saber: o diálogo, a valorização do outro, o acolhimento, simpatia, o respeito, além da compreensão e da aceitação.

Souza (2015), em seu texto “O diálogo entre professor e aluno em sala de aula: subjetividades em interação” teve como objetivo “verificar, à luz da teoria freiriana, o papel do diálogo na sala de aula, sabendo que para este estudioso o diálogo pedagógico compreende curiosidade, amor, humildade, fé, esperança e criatividade” (p. 1). A autora, em seu quadro teórico, defende que o diálogo em sala de aula possibilita a aprendizagem mais significativa, tanto dos estudantes como dos professores. Também salienta a importância dos educadores terem clareza de que os indivíduos não aprendem apenas se valendo da razão e do intelecto, “mas também, mobilizando sensações, emoções, sentimentos e sua intuição” (p. 5).

Tassoni e Leite (2015) reforçam tal ideia em seu estudo com título: “A afetividade em sala de aula: As condições de ensino e a mediação do professor.” Os autores concluem que “as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro” (p. 20).

Tassoni (2015), Alencar e Carvalho, (2007) apresentam que o processo educativo como um sistema de relações sociais, é permeado por elementos culturais, familiares, pedagógicos e a prática pedagógica de professores universitários tem tomado contornos diferenciados diante de tantas modificações no cenário educacional. Os docentes devem, a partir da conjuntura educativa atual, preocupar-se, não apenas no planejamento de o que ensinar, mas também, com o como ensinar.

Nesse sentido, Farias (2008) desenvolveu uma pesquisa sobre “Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula.” Tendo como objetivo “analisar diferentes significantes que a fala e a escuta revelam em sala de aula, a partir do referencial da Psicanálise” (p. 1). A construção dos dados se deu através de observação e entrevista com professores e estudantes de uma escola de Salvador – Bahia. A partir da análise dos dados, a autora concluiu que: “Enlaçar educação,



representação social e afeto é ousar a uma escuta de interface que deve ser construída nas relações do processo educativo que acontece na escola” (p. 10).

Em síntese, observamos nas pesquisas analisadas que a relação estabelecida entre professor e estudante, na educação superior, é compreendida como aquela construída no dia-a-dia, realizada de maneira a compartilhar responsabilidades. Deve ser norteadas por diversos fatores que possibilitem aos atores educacionais uma abertura para o diálogo que sustente e dê base para resultados satisfatórios na vida acadêmica do estudante. Essa relação, como vimos nos estudos apresentados anteriormente, deve ser permeada por sentimentos de amor, acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro. Os estudos ainda nos revelam que deve existir uma conexão entre todos os sujeitos envolvidos na relação educativa: professores, estudantes, gestão.

Uma grande dificuldade encontrada em nosso levantamento bibliográfico foi a pouca produção a respeito da relação professor/estudante no ensino superior, pois a maioria dos estudos catalogados é voltada para a relação educativa na educação básica. Todavia, concluímos que os estudos realizados, tendo como *lócus* o ensino superior, apresentam que as relações estabelecidas entre professores e alunos quando ocorrem de maneira afetiva positivamente, trazem ganhos no aprendizado do estudante, fazendo com que ele apresente uma melhoria na autoestima e sintase mais motivado para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, alcançando bons desempenhos.

### 1.3 COMO O DISCURSO LEGAL DIALOGA COM A DIMENSÃO AFETIVA NA PRÁTICA EDUCATIVA

O discurso oficial sugere que a relação educativa entre professor e estudante é essencial para o bom resultado acadêmico do estudante, como podemos demonstrar, a partir da análise dos seguintes documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEFS (2011-2015) e o Documento de Recredenciamento do Curso de Licenciatura em Educação Física (2010):

O PDI da UEFS 2011-2015, elaborado para um período de cinco anos, apresenta a identificação da Instituição de Ensino Superior (IES), referente “à sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que

orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas que desenvolve e/ou que pretende desenvolver” (UEFS, 2011-2015 p. 1).

Esse plano orienta que a relação entre professores e estudantes deve ser pensada e planejada, desde o momento da estruturação dos currículos dos cursos, evidenciando a necessidade da “explicitação dos objetivos educacionais a serem alcançados (incluindo os objetivos cognitivos, afetivo-emocionais, de habilidades e de atitudes)”. Dessa maneira, notamos que o documento expressa preocupação com a formação total do indivíduo, nos seus diversos segmentos.

Ainda, de acordo com o PDI/UEFS, o resultado do processo de ensino-aprendizagem está diretamente ligado com as relações estabelecidas entre os atores educacionais e produzidas nas relações sociais e educacionais formais e não formais. O PDI enfatiza a importância das relações entre professores, estudantes e conhecimento, propondo uma relação dialógica:

A ênfase maior é dada na **relação que se estabelece entre professor, estudante** e conhecimento que é, nesse sentido, **uma relação dialógica**. Portanto estudantes e professores são sujeitos em interação com um determinado processo de produção do conhecimento. (PDI/UEFS 2011-2015, p. 38).

Ainda, de acordo com o PDI da UEFS, as metodologias didáticas devem priorizar a atuação do aluno, pois a metodologia de trabalho dos docentes dessa instituição valoriza a interação professor e estudante com vistas à produção e socialização dos conhecimentos.

Analisando o documento de credenciamento do Curso de Educação Física da (UEFS 2010), vimos que a dimensão afetiva aparece de maneira sutil. Apenas no item Metodologia do Ensino e Avaliação da aprendizagem o documento cita a relação afetiva na formação do professor, quando traz:

Sendo assim, é necessário que se formulem estratégias de ensino e de **relação professor/aluno** capazes de realizar e concretizar potencialidades de cada um. Sugere-se que as estratégias sejam amparadas em princípios que sejam materializados em procedimentos que **objetivem estabelecer estruturas igualitárias e não hierárquicas no interior da turma** (UEFS, 2010, p. 96).

Com isso, observamos que a formação docente em Educação Física no ensino superior na UEFS deve estar organizada de maneira a contemplar uma formação, que dê espaço para a relação professor estudante de maneira afetiva e

que proporcione no processo de construção e socialização dos conhecimentos uma atmosfera que potencialize a aprendizagem.

Vimos que tanto as pesquisas analisadas, quanto o Plano de Desenvolvimento Institucional da UEFS e o Projeto de Recredenciamento do Curso de Educação Física da UEFS trazem, mesmo que de forma tímida, a necessidade de uma relação professor-aluno dialógica e pautada no respeito às diferenças. Todavia, ainda percebemos um vazio de estudos voltados para a Educação Superior, especificamente que abordem a relação professor e estudante do Curso de Educação Física, motivo pelo qual traçamos o seguinte **problema para esta pesquisa**: Qual a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do Curso de Educação Física da UEFS no processo da formação acadêmica?

Para dar prosseguimento ao estudo, traçamos o seguinte objetivo geral e específicos:

#### 1.4 OBJETIVO GERAL

- Compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica.

#### 1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar os sentidos atribuídos por estudantes e professores do Curso de Educação Física à afetividade na relação educativa;
- Destacar, mediante as declarações de professores e estudantes, as principais características de professores afetivos que marcam negativamente e ou positivamente a formação de graduandos em Educação Física;
- Analisar, na prática pedagógica de docentes do Curso de Educação Física da UEFS, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, como se estabelece a relação afetiva entre os sujeitos.

## 1.6 PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente estudo mostra-se relevante, pois apresenta uma temática importante, que busca compreender o processo de interação entre professor e estudante. Dessa forma, mostrar a necessidade de uma intervenção que valorize as relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem no ambiente da formação inicial em Educação Física.

O estudo pode propiciar o debate sobre problemas cotidianos da sala de aula, tornando visível que uma relação educativa afetiva tem ganhos significativos na aprendizagem do estudante. Caso contrário, pode fazer com que os graduandos se mantenham a mais que o previsto na graduação, evitando professores com os quais não se sentem bem integrados. Pode, ainda, servir de base para sucessivos estudos nessa área, bem como trazer contribuição para o meio escolar, pois professores, valendo-se da reflexão sobre os conhecimentos produzidos nesta pesquisa, poderão discutir sobre uma prática inovadora com relações mais afetivas entre os sujeitos envolvidos no processo, alcançando, assim, resultados mais satisfatórios.

O estudo também trará colaborações importantes para o processo de formação, pois contribuirá para a nossa atuação pedagógica e profissional, em que o sujeito seja tratado como um todo integral e não um como um ser fragmentado, dicotomizado.

## CAPÍTULO II

### CONCEITOS CENTRAIS DO ESTUDO

Acredito eu, que a afetividade não é só dizer sim! **Agir afetivamente é também dizer não!** (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Neste capítulo discutimos sobre Formação do Professor de Educação Física, apresentando o conceito de Formação e as considerações sobre a docência no ensino superior, fazendo um recorte para os modelos de formação em Educação Física. Já no tópico sobre afetividade, abordaremos a relação dessa com a formação de professores no campo da educação superior, a afetividade na prática pedagógica de professores e a importância da relação afetiva estabelecida entre professores e estudantes, bem como os efeitos positivos e negativos a partir dessa relação no desempenho acadêmico dos estudantes. Traremos os conceitos de afetividade para as diferentes áreas de conhecimento (Filosofia, Psicologia, Pedagogia), assinalando a perspectiva que nos interessa nesta pesquisa.

## 2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, apresentamos uma análise das concepções sobre Educação Física, em diferentes momentos históricos, a partir de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em Educação Física (DCNEF), buscando fazer uma descrição das orientações curriculares para a formação e atuação dos seus profissionais, a partir de uma análise de documentos oficiais (Resoluções, Pareceres, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Física (DCNEF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) que balizam a formação em Educação Física, a fim de obtermos esclarecimentos das lacunas existentes a respeito do tema.

Em seguida, apresentamos o Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, tendo em vista que este se configura como *lócus* da nossa pesquisa, trazendo características centrais como a criação do curso, eixo epistemológico, composição das disciplinas do currículo, os marcos históricos, bem como a composição do quadro discente e docente. E, para concluir a sessão, trazemos um panorama da realidade formativa, no que diz respeito às Diretrizes para Formação

em Educação Física, apresentando as principais Leis que dão sustentação a esse curso de graduação.

## 2.1 CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA AO LONGO DA HISTÓRIA

A ordem social e política brasileira originaram-se na grande propriedade e na mão-de-obra escrava. Com essa realidade, a aristocracia do Brasil colonial entendia que a educação só era direito daqueles que não estavam destinados às atividades manuais, educação essa “literária e humanista, capaz de dar brilho à inteligência” (GALLARDO, 1997, p. 15).

Esse tipo de educação atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar atingindo as camadas mais baixas da população.

Nesse contexto, não havia espaço nas escolas para a Educação Física, pois o entendimento da época era de que ela se assemelhava às práticas manuais, vistas como coisa de escravo.

A história da Educação Física brasileira se manteve sempre no intuito de atender aos interesses da classe dominante, moldando um novo homem, fazendo surgir novos conceitos de corpo (forte, saudável, ágil e empreendedor) e tendo esse homem apenas como instrumento de força para a manutenção da riqueza e da força de trabalho. Isso se deve, justamente, a uma nova forma de sociedade que se consolida, inicialmente na Europa, no final do século XVIII e início do século XIX, a sociedade capitalista, na qual os exercícios físicos ganhariam força, sendo entendidos como “receita” e “remédio”.

Ora, cuidar do corpo significa também cuidar de uma nova sociedade em construção, uma vez que, como já se afirmou, a força de trabalho produzida e posta em ação pelo corpo é fonte de lucro. Cuidar do corpo, portanto, passa a ser uma necessidade concreta que devia ser respondida pela sociedade do século XIX (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.51).

A grande preocupação com a inclusão dos exercícios físicos nos currículos escolares inicia-se no século XVIII, através de teóricos, como: Guths Muths (1712-1838), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1838) e a grande influência para essa inclusão se dá mediante o surgimento, na Alemanha, das escolas de ginástica (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.51).

As escolas alemãs, em forma de associação livre, difundiram a ginástica por outros países, sendo considerada essa modalidade como Educação Física, mas, não voltada para o público escolar. Houve, então, a necessidade de ser pensado e criado um novo projeto tendo, as primeiras sistematizações sobre exercícios físicos, denominados de métodos ginásticos, os quais adentraram no espaço escolar de todos os países, que tinham essa forma de socialização do saber, chamado “ginástica alemã” (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em um contexto de profundas modificações nos espaços escolares, as funções sociais foram se modificando, a partir do interesse em favorecer a uma só classe, no ano de 1851, no Brasil, foi oficialmente incluída no currículo escolar a Educação Física, com a reforma chamada Couto Ferraz. Em 1882, acontece uma reforma que foi idealizada e realizada por Rui Barbosa, que recomendava a ginástica para homens e mulheres, de forma obrigatória, sendo oferecida nas Escolas Normais. Porém, essa reforma só foi colocada em prática, em parte, do “Rio de Janeiro, que, naquele período, era a capital do Brasil e nas escolas militares” (DARIDO, 2008, p. 2).

Com grande necessidade de incluir, nas escolas, uma sistematização da ginástica, surgem os métodos ginásticos que tiveram precursores teóricos como: “P.H. Ling e Amoros; e Spies” (IBIDEM), os quais colocaram e mostraram valores que a ginástica tem no espaço escolar.

Tiveram o mérito de aliar o desenvolvimento da ginástica ou Educação Física na escola à garantia de um espaço de respeito e consideração da área perante os demais componentes curriculares. Dessa maneira, a Educação Física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exercícios, assim como com a prosperidade da pátria (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 52).

A Educação Física teve o seu papel mais reconhecido pelo caráter científico conferido, advindo das Ciências Biológicas. A ciência era tida como religião pela sociedade, essa era uma característica fundamental para sua consideração e respeito no espaço escolar.

Com a difusão de que o corpo e a força de trabalho produzida por ele é fonte de lucro, intensificaram-se as práticas dos exercícios físicos que, nesse período, eram também vistos como higiênicos (COLETIVO DE AUTORES, 1992 p. 51). Nesse momento, o discurso médico-higienista ganhou força, pois acreditava numa

Educação Física, como sinônimo de saúde física e mental, que tinha a capacidade de regenerar a raça, e, assim, promover a saúde, as virtudes e a moral.

A partir daí, sente-se a necessidade concreta de práticas pedagógicas voltadas para a saúde, entre elas a Educação Física, que trabalharia na escola uma prática de base anatomo-fisiológica, iniciando um processo de educação e cuidado com o corpo, preparando-o para as atividades laborais. Assim, atenderia novamente aos interesses da classe hegemônica, “a classe social que dirige política intelectual e moralmente a nova sociedade” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 51).

As aulas de Educação Física, realizadas no espaço escolar, eram ministradas e realizadas por instrutores do exército, que traziam para a escola a disciplina e os rígidos métodos militares e da hierarquia. Isso se deu no Brasil nas quatro primeiras décadas do século XX, acontecendo à militarização da escola (COLETIVO DE AUTORES, 1992), que nesse período apresentava objetivos “Vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra, por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados” (DARIDO, 2008, p. 3). Por isso, era muito presente nas aulas o caráter prático:

Inicialmente era considerada uma área de atuação essencialmente prática, sem fundamentação teórica [...] posteriormente passou a ter suporte teórico de referenciais originais e criativos provindos de várias áreas do conhecimento ancoradas na cultura produtora de cultura (DAÓLIO, 2008, p.10).

Após um longo período de utilização dos instrutores do exército nas escolas do Brasil, cria-se a primeira escola civil para formação de professores de Educação Física, em 1939.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, que coincide com a ditadura militar e a criação do Estado Novo, no Brasil, na década de 1960, surgem novas possibilidades na área de Educação Física, fazendo se espalhar a influência do esporte em todos os países e se afirmando como elemento predominante da cultura corporal, entrando fortemente na escola, subordinando a E. F. às instituições esportivas e determinando, assim, o conteúdo desse componente curricular e mudando a relação professor/aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com forte influência na escola, o esporte passa a ser ensinado a partir de uma metodologia pedagógica que treinaria o aluno para se transformar em atleta. É



a pedagogia tecnicista, difundida no Brasil durante a década de 1970. Essa modificação do conteúdo da Educação Física, que passa a ser o esporte, deve-se ao sucesso da Seleção Brasileira<sup>1</sup> em competições como a Copa do Mundo. A partir de novas tendências que surgem na Educação Física escolar, podemos citar o método desportivo generalizado, pois recebe muita influência do esporte nacional. Dessa maneira, os professores da área passam a ser vistos como treinadores, tendo sustentação para sua prática a pedagogia tecnicista.

Ainda na década de 1970, mais especificamente na legislação de 1971, foi incluída a Educação Física escolar para o primeiro e segundo graus (atuais ensinos fundamental e médio), ganha força e espaço como área de atividade, com os objetivos de despertar, desenvolver e aprimorar forças físicas e de tornar os alunos pessoas cívicas para o exercício da cidadania patriótica.

Ainda mostrando o processo histórico que a E. F. passou e passa, apresentamos o período recreacionista. Embora não seja um termo bem adequado, é ilustrado pela fala e prática do “dar a bola”, o que é condenável, pois colocava em pauta o caráter pedagógico do professor nesse período, o qual aconteceu por duas razões principais, segundo (DARIDO 2008, p. 4):

Primeiramente, porque o discurso acadêmico passou muitos anos discutindo o que não fazer nas aulas de Educação Física, e não apresentando propostas viáveis e exequíveis para a prática; o outro fator diz respeito à falta de políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço, material adequado, políticas salariais e principalmente, apoio às ações de formação continuada.

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, é trazida para o Brasil uma nova possibilidade: a psicomotricidade, sistematizada por Le Bouch, apresentando em seus pressupostos a interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Essa abordagem defende uma ação educativa baseada nos movimentos espontâneos das crianças, suas atitudes e manifestações corporais. Essa concepção apresenta uma dupla finalidade, que segundo Darido, (2008, p. 8) é: “assegurar o desenvolvimento funcional, tendo em conta possibilidade da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a se equilibrar através do intercâmbio com o ambiente humano”. Essa concepção renovadora apresenta-se:

---

<sup>1</sup>Sucesso da Seleção Brasileira de Futebol que consegue ser campeã na Copa do mundo realizada no ano de 1958, e, posteriormente, em 1962 e 1970.

Na posição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, **cognitivo e afetivo** dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-lo como um componente curricular indispensável à formação das estruturas de base para as tarefas educacionais da escola (IBIDEM).

Vemos que a dimensão afetiva começa a ser integrada às competências motoras do indivíduo. Já no início da década de 1990, a Educação Física assume uma nova forma de desenvolver seus conteúdos, passando a estudar a influência do meio físico e social no desenvolvimento humano, entendendo o homem como parte integrante do meio físico e social, sendo agente transformador ao tempo em que é modificado por ele.

Percebe-se aí um avanço no campo da Educação Física: anteriormente, estudava-se e se preocupava unicamente com o corpo único e solto, sem interferência na forma de entender, agir e modificar o/no mundo; agora, entende-se esse corpo como um elemento da sociedade (GALLARDO, 1997, p. 21 - 22).

Em meio a diversos grupos de debates na área, vale citar a criação do Centro de Estudos e Laboratório de Aptidão Física São Caetano do Sul (CELAFISCS), na década de 1970, com o intuito de pesquisar a respeito da fisiologia do exercício e da antropometria, liderado pelo médico Vitor Matsudo. E ainda nessa década, especificamente, no ano de 1978, foi criado o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) que, no ano seguinte, criou o seu primeiro congresso, o Congresso Brasileiro de Ciência do Esporte (COMBRACE), que acontece até os dias de hoje.

Atualmente, após um longo período de discussões e de posicionamentos de como a E. F. deveria/deve ser, afirmamos que vários avanços já foram concretizados. E podemos perceber isso claramente, pois, na formação do professor licenciado para a escola, inúmeros conhecimentos já foram sistematizados, como é o exemplo das abordagens didático e pedagógicas da Educação Física escolar, que balizam a intervenção do profissional de forma sistematizada, apresentando os seus conteúdos, formas de avaliação, eixos temáticos, referenciais teóricos que os sustentam e a metodologia própria a cada uma.

Darido (2008, p. 25) caracteriza e divide a Educação Física em três categorias:

- a) Como um componente do currículo das escolas,
- b) Como uma profissão caracterizada por uma prática pedagógica no interior das escolas ou fora delas,
- c) E como uma área em que são realizados estudos científicos.

Dentre essas categorias, a primeira é uma abordagem da Educação Física escolar, hoje sistematizada, que a divide em tendências preditivas e não preditivas.

### 2.1.1 Campos de atuação do Professor de Educação Física

Entre disputas, a Educação Física vai crescendo, ganhando visibilidade, e hoje o campo de atuação do profissional formado nessa área de conhecimento é vasta e diversificada. Em aprofundados estudos são identificados mais de 30 possíveis campos de atuação para esse profissional, que se divide em dois grandes grupos distintos: o campo escolar ou formal e o campo não escolar ou não formal.

No campo escolar, o professor de Educação Física tem uma atuação plena em todos os níveis de ensino: infantil, fundamental I e II, médio e superior, indo desde o planejamento, coordenação, supervisão, execução e implementação de projetos, atividades pedagógicas e aulas formais do sistema de ensino. Esse profissional tem respaldo em sua atuação baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Diversos estudiosos tentam conceituar o que é Educação Física. Optamos pelo conceito a partir do exposto no Coletivo de Autores, que diz:

É uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 50).

Com essa conceituação, entendemos que na escola a Educação Física ganha seu espaço legitimado de atuação pedagógica para uma formação generalista do sujeito, para uma atuação consciente e crítica na sociedade.

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, o campo de atuação do licenciado em Educação Física possui a seguinte abrangência:

O licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e à distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal. [...] em empresas que demandam sua formação específica e em instituições que desenvolvem pesquisas

educacionais. Também pode atuar de forma autônoma, em empresas próprias ou prestando consultoria (BRASIL, 2010 p. 26).

Nos campos não escolares, ou campos não formais, o professor de Educação Física pode atuar, tendo diversas possibilidades nos segmentos públicos e privados da organização social, buscando sempre em sua atuação, o trato pedagógico dos conteúdos e dos elementos da cultura corporal. Dentre esses espaços, podemos citar: hospitais, clínicas de reabilitação, equipes esportivas, hotéis, clubes recreativos, treinamento desportivo, academias, programas para a terceira idade, programa de Educação Física adaptada, *personal training*, ginástica laboral e compensatória, reabilitação, arbitragem etc.

De acordo com o Portal Educação, em diversos campos de atuação que o professor de Educação Física poderá atuar, ele (a) é especialista em atividade física nas diversas formas de manifestação da cultura corporal, tendo como propósito a prestação de um serviço de qualidade com um trato pedagógico, com a intenção de:

Favorecer o desenvolvimento da educação e da saúde contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento físico-corporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação (SILVA, 2007, p. 21).

Enfim, o professor de Educação Física tem como conteúdo os elementos da cultura corporal, sendo eles: ginástica, dança, lutas, jogos, esportes, entre outros, deve realizar uma intervenção voltada para a formação holística do não com uma visão dicotomizada do homem corpo, e mente, como era tratado no período colonial. O professor de Educação Física é mais um agente transformador da sociedade, levando conhecimento dos mais diversos níveis para a compreensão do cotidiano do seu aluno, seja ele nos campos formais (campo escolar) como nos não formais (campos não escolares).

### **2.1.2 Diretrizes para a Formação em Educação Física**

Introduzimos a discussão situando as reformulações curriculares que já ocorreram ao longo da história da Educação Física, as quais apresentamos abaixo, no Quadro 1, a partir da contribuição de Taffarel:

Quadro 1 - Reformulações Curriculares da Formação Superior em Educação Física

Ano	Decreto/ Resolução	Modalidade	Duração do curso
1939	Decreto-Lei 1212/39	Licenciatura em Educação Física	02 anos
1945	Decreto-Lei 8270/45	Licenciatura em Educação Física	03 anos
1969	Resolução 69/CFE/69	Licenciatura em EF e Técnico Desportivo	03 anos
1987	Resolução 03/CFE/87	Licenciatura e/ou Bacharelado em EF	04 anos
2004	Resolução 07/CNE/04	Graduação em Educação Física	04 anos

Fonte: TAFFAREL (2011, p. 2)

Até a década de 1980, a única possibilidade de formação nessa área era a licenciatura plena<sup>2</sup>, até a criação e aprovação da Resolução 03 de 1987, que possibilita a formação em graduação em E.F sob a modalidade bacharelado<sup>3</sup>. Esta Resolução diz, em seu Art. 1º: “A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel<sup>2</sup> e/ou Licenciado em Educação Física” (BRASIL, 1987, p. 1).

A Resolução apresentada anteriormente deixava a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) a criação do currículo com o objetivo de contemplar os campos de atuação formal (escolar) em níveis de ensino de 1º 2º e 3º graus (hoje chamados ensinos básico e superior), ou não formal (campos não escolares), como: academias de ginástica, clubes, centros comunitários, condomínios, etc., nos quais atuariam também os bacharéis:

**RESOLVE:** Art. 1º A formação dos profissionais de Educação Física será feita em curso de graduação que conferirá o título de Bacharel e/ou Licenciado em Educação Física. Art. 2º Os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior, objetivando: a) possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma nos campos da Educação Escolar (pré-escolar, 1º, 2º e 3º graus) e Não-Escolar (academias, clubes, centros comunitários/condomínios etc.); b) desenvolver atitudes éticas, reflexivas, críticas, inovadoras e democráticas; c) prover o aprofundamento das áreas de conhecimento, de interesse e de aptidão do aluno,

<sup>2</sup>Licenciatura plena, onde os egressos por essa diretriz trazem em sua formação a especialidade e o direcionamento para trabalhar os elementos da cultura corporal enquanto conteúdo no ambiente escolar ou campo formal.

<sup>3</sup>Bacharelado: seguindo a mesma lógica do trato pedagógico dos elementos da cultura corporal, mas esse voltado para o campo não escolar ou campo de atuação não formal.

estimulando-o ao aperfeiçoamento contínuo; d) propiciar a auto-realização do estudante, como pessoa e como profissional (BRASIL, 1987).

Mais tarde, em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, que regulamenta entre outras questões, a formação superior no Brasil. A Lei orienta as universidades para a criação, implantação e organização de seu currículo a fim de que atenda as demandas regionais e nacionais. Em seu Art. 53, a Lei determina que:

No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:  
I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Para compreendermos esse processo de criação de Diretrizes Curriculares para a formação em Educação Física, citaremos algumas das comissões que foram criadas para a elaboração dessas DCNEF, “que foram exaustivamente debatidas no interior da área acadêmico-profissional” (SADI, 2005, p. 66.), durante um período em que a Educação Física tentava, no cenário nacional, se afirmar enquanto área pedagógica de intervenção. Isso despertou interesse por parte de alguns em fazer uma divisão na formação para atender as necessidades do capital, ou de um grupo que viria a se favorecer com essa nova configuração que a E. F. passaria a ter.

Em edital publicado em 10 de dezembro de 1997, pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), através da Secretaria de Educação Superior (SESu) pelo Ministério da Educação, convocavam-se as IES para apresentarem as propostas para as DCNEF, esclarecendo que as instituições deveriam atender previamente a alguns critérios. Assim, as propostas enviadas pelas IES “deveriam compor um perfil desejado do formando, competências e habilidades, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios e atividades complementares e conexões com a avaliação institucional” (BRASIL, 1997).

Dessa forma, em 1996 foi criada a primeira comissão para a discussão das Diretrizes Curriculares, a qual fora intitulada de Comissão de Especialistas (COESP/1996), composta por: “Elenor Kunz, Valter Bracht, Carmem Lucia Soares, Wagner Wey Moreira e Eustáquia Salvadora de Souza” (DUTRA, 2010, p. 40). Essa

comissão, entretanto, não formulou e nem deixou encaminhamentos para uma proposta para as DCNEF; porém, fez uma consulta aos cursos de EF sobre os currículos implantados pela resolução 03/1987.

Houve várias tentativas para a formulação dessas diretrizes, e diversas COESP foram formadas, dentre as quais destacamos, especificamente, duas: uma em 1998, quando em paralelo estava se criando o sistema, respectivamente, Conselho Federal de Educação Física e Conselhos Regionais de Educação Física (CONFED/CREFs), que nasce com o intuito de compor um grupo de interesses nessa divisão na formação dos professores/profissionais de Educação Física, e “que não tinha efetivamente representante nessa comissão, mas que através de um dos membros da COESP/1998 obtém informações do que estava acontecendo e ajudava a formular a proposta” (DUTRA, 2010, p. 40); e a COESP/2000, comissão essa que não teve participação relevante no processo de construção das Diretrizes Curriculares.

Somente em 2001 é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), através de seu Conselho Pleno (CP), a Resolução CNE/CP Nº 09/01, que dá novo rumo para as licenciaturas, direcionando a formação daqueles que trabalharão em escolas. Esse documento foi aprovado em audiências públicas que aconteceram pelo Brasil: audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), e uma reunião institucional em Brasília (BRASIL, 2001). Segundo o documento,

a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores [...] (BRASIL, 2001).

No ano seguinte, é emitido um novo parecer, o CNE/CES Nº 138/2002, no qual a área da educação física é caracterizada como:

Um campo de intervenção profissional que, por meio de diferentes manifestações e expressões da atividade física/movimento humano/motricidade humana (tematizadas na ginástica, no esporte, no jogo, na dança, na luta, nas artes marciais, no exercício físico, na musculação, na brincadeira popular bem como em outras manifestações da expressão corporal) presta serviços à sociedade caracterizando-se pela disseminação e aplicação do conhecimento sobre a atividade física, técnicas e habilidades buscando viabilizar aos usuários ou beneficiários o desenvolvimento da consciência corporal, possibilidades e potencialidades de movimento

visando a realização de objetivos educacionais, de saúde, de prática esportiva e expressão corporal. A Educação Física abrange todo campo de ação da área, aí incluído o jogo, o esporte, a ginástica, a musculação, a dança, a ergonomia, as lutas, as artes marciais, a recreação, o lazer e a reabilitação (BRASIL, 2002).

Esse parecer é contestado e discordado por alguns segmentos e grupos que pensam uma educação física diferente, a exemplo CBCE, que cria fóruns de discussões, construindo cartas e abaixo-assinados solicitando retirada desse parecer, que são entregues ao CNE. Um dos exemplos que citamos por conta dessa movimentação é a Carta de Vitória 2003.

Lino Castellani Filho, professor de Educação Física, ao assumir a Secretaria Nacional de Desenvolvimento do Esporte e do Lazer, do Ministério do Esporte, efetiva a retirada do novo parecer, e fica responsável pela formulação de uma nova Diretriz para a formação em educação Física (DUTRA, 2010). Nesse momento, se apresenta o primeiro consenso o qual, posteriormente, é contestado pelo CONFEF, de que deveria haver na proposta competências e habilidades do profissional de Educação Física para, dessa forma, delimitar o campo de atuação do profissional.

O Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena, através da resolução nº 07, de 31 de Março de 2004. Este documento apresenta normas e diretrizes que os cursos de graduação plena em Educação Física de todo o Brasil devem seguir e se enquadrar. A definição da Educação Física explícita no documento declara em seu Art. 3º que é uma:

Área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, dando ênfase às diversas formas e modalidades de exercícios físicos, a exemplo da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravos da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem a prática da atividade física recreativa e esportiva (BRASIL, 2004).

Assim, o currículo da graduação em Educação Física deve assegurar que os seus egressos tenham uma formação generalista, humanista e crítica, qualificadora da intervenção acadêmico-profissional, fundamentada no rigor científico, na reflexão filosófica e na conduta ética. Devem estar aptos para uma reflexão crítica da sociedade para que em suas possibilidades possa intervir, modificando a realidade posta.



Visando a uma formação mais equânime entre as instituições, as diretrizes que fundamentam a formação traçam princípios que cada Instituição de Ensino Superior deve seguir ao elaborar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), e sugerem uma divisão da matriz curricular da graduação em Educação Física em Formação Ampliada e Formação Específica, traçando as dimensões que cada currículo e cada segmento da formação devem compreender.

Essa resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a formação do graduado em Educação Física em todo o Brasil, tem efeito e vigora até os dias atuais. Não se tem uma resolução específica para os bacharelado sem Educação Física, a resolução que ainda está em vigor até os dias atuais, como dito anteriormente, é a resolução CNE/CES nº 07/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais em Educação Física. Aproveitando-se dessa resolução, o sistema CONFEF afirma que a formação/atuação do licenciado em E. F. é a escola e o bacharel atua nos campos não escolares, a ponto de dizer que o termo GRADUAÇÃO presente na atual resolução, refere-se exclusivamente ao bacharelado (DUTRA, 2010, p. 46), o que é um equívoco, pois o licenciado também, ao se formar, concluiu uma graduação.

Essa falsa dualidade entre licenciatura e bacharelado é a forma mais clara de que a formação está diretamente ligada a interesses e está a serviço do capital, e uma clara tentativa de reserva de mercado pelo sistema CONFEF.

A fragmentação entre licenciatura plena *versus* bacharelado é funcional ao sistema. Portanto, consideramos ambas como complementares no atual modo de produzir e reproduzir a vida, servindo, sobretudo, como uma forma de segmentar os trabalhadores da Educação Física (CRUZ, 2009 p. 39).

Baseados na LDBEN, que prevê a graduação de licenciatura plena, os dispositivos legais que atualmente regem a formação em Educação Física, além da resolução citada anteriormente, as demais serão apresentadas em maiores detalhes no quadro: Dispositivos legais que norteiam a formação inicial de professores de Educação Física, que poderá ser encontrado no Apêndice 1.

Na discussão das DCNEF, vários são os grupos que se interessam pela revogação das atuais Diretrizes, dentre esses, está o Movimento Estudantil de Educação Física, representado pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que desenvolve uma campanha a nível nacional, intitulada “Educação Física é uma só: formação unificada já!”, lançada em setembro

de 2009 durante o CONBRACE que aconteceu em Salvador. Desde então, vem acumulando debate e tentando buscar a revogação das atuais DCNEF no Brasil inteiro, hoje com uma vitória concreta na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde os cursos foram unificados, implantando a Licenciatura plena de caráter ampliado.

Outro exemplo do embate está delimitado pelas posições do Movimento Estudantil de Educação Física, única instância de luta que vem defendendo como uma de suas bandeiras e principais reivindicações, a derrubada das atuais diretrizes que orientam a formação dos professores de educação física no Brasil (TAFFAREL et al, 2011, p. 12).

Movimento esse representado nacionalmente pela Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), que são representantes escolhidos em todas as regionais do país, anualmente, ao final do encontro nacional. Em 2004, durante o Encontro Nacional dos Estudantes de Educação Física (ENEEF), que aconteceu em Brasília, os estudantes ocuparam o Conselho Nacional de Educação, reivindicando que seja revogada a atual diretriz.

Observando e analisando o documento que traz a proposta do perfil dos cursos de formação em Educação Física, vimos que o curso de Licenciatura da UEFS contempla, em sua grande maioria, os requisitos apresentados pelo documento anteriormente apresentado, devendo, assim, adequar-se a alguns poucos requisitos que diferem da proposta. Como exemplo, podemos citar a parte estrutural em sua parte física, a exemplo de laboratórios que subsidiariam as aulas de diversas disciplinas.

Concluindo as discussões desta seção, tentamos mostrar o processo de disputa que se deu na construção e como está o cenário atual das DCNEF no Brasil, bem como a realidade em que se encontra a Educação Física no cenário nacional. Concluímos que todo esse processo se deu por conta de uma disputa de interesses do capital.

### **2.1.3 O Curso de Educação Física Da UEFS**

Após uma análise do Projeto do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, verificamos que ele teve início no ano de 1997, conforme Resolução do Conselho Superior de Ensino Pesquisa e

Extensão (CONSEPE) /UEFS nº 28/96, de 04 de setembro de 1996, tendo habilitação de graduação em Licenciatura, e sendo reconhecido em 28 de julho de 2004, de acordo com o Decreto 9.150 na forma do Parecer Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 198/2004, publicado no Diário Oficial do Estado de 13.07.2004.

Os objetivos do curso para justificar a sua criação e sua funcionalidade são os seguintes:

1. Formar profissionais em Educação Física voltados para o desenvolvimento de ações integrativas bio-sócio-culturais;
2. Promover a qualidade do ensino de Educação Física na região, especialmente, na área de abrangência da Universidade Estadual de Feira de Santana;
3. Subsidiar aos alunos conceitos e técnicas que permitam uma melhor atuação nas diversas áreas de Educação Física;
4. Possibilitar a qualificação dos profissionais de Educação Física que já atuam na região de Feira de Santana;
5. Propiciar o desenvolvimento de atitudes éticas, reflexivas, críticas e democráticas (UEFS, 1996, p. 2).

O Currículo do curso, cuja duração regular é de quatro anos (oito semestres) passou por algumas alterações: a primeira, que alterou a carga horária de 2.880 para 3.090 horas, aprovada pela resolução CONSEPE/UEFS de 04 de setembro de 1996; e a segunda reforma curricular, encaminhada pelo Colegiado do Curso, em virtude do atendimento à resolução CNE/CP nº 01 e 02, do conselho de Ensino, aprovada em 01 de julho de 2004, alterou a estrutura curricular e a carga horária de 3.090 para 3.230h, mas atualmente apresenta a carga horária de 3.490 horas.

Sempre buscando a democratização do ensino superior e visando a uma qualidade para o curso, o Projeto do Curso, vinculado ao Departamento de Saúde, passou a construir a sua história.

A formação de professores para escolas de ensino fundamental e médio, e para os diversos campos de atuação não escolares, como: academias, clubes, instituições universitárias e outras atividades ligadas ao lazer, saúde, esporte, mostrando a atenção e atendimento às demandas em que se insere o professor de Educação Física.

Com embasamento teórico científico, o documento também apresenta uma formulação do seu referencial filosófico, finalidades do curso e seu perfil psicográfico. Sua sugestão de construção de uma nova proposta teórico-metodológica para a formação dos acadêmicos do curso é embasada em quatro temáticas:

a) os movimentos renovadores na Educação Física e na formação do professor de Educação Física, o que exige a identificação de um objeto de estudo; b) o ordenamento legal para a formação em Educação Física e para a formação do professor para atuar na Educação Básica; c) as transformações que vem passando a nossa sociedade, o mundo do trabalho e a produção do conhecimento; e d) as políticas historicamente construídas de valorização do magistério e da profissionalização do trabalho docente (UEFS, 2010, p. 20).

Dessa forma, mostra seu comprometimento legal com o andamento da formação de seus ingressos. Quando se fala de movimentos renovadores da Educação Física, é importante destacar que, durante todo o seu processo histórico, a E. F. é norteadada por pareceres e resoluções que delimitam conteúdos, tempo mínimo de integralidade na formação do professor de Educação Física, direcionando, também, o caráter dos currículos dos mesmos.

Gostaríamos de reforçar que a resolução que balizou a implantação do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS foi a Resolução do Conselho Federal de Educação (CNE 03/1987), que apresentou um avanço grandioso comparado com as resoluções anteriores a ela, dando às Instituições de Ensino Superior autonomia para elaboração dos currículos que o formariam,

Afastando a formação de modelos tradicionais higiênico-militaristas, biologicista ou esportivizante e de elementos que fragmentavam a formação do professor: teoria versus prática, Bacharelado versus Licenciatura, saberes disciplinarizados sem eixos temáticos, entre outros (UEFS, 2010, p. 20).

Entendendo a importância de um currículo que contemple as expectativas e anseios dos seus acadêmicos, a instituição buscou atender às demandas atuais de mercado em relação a esse profissional, adequando seu currículo, conceituado como:

O conjunto de vivências organizadas sistematicamente em uma realidade concreta historicamente situada, para a formação de determinado tipo de profissional que, dependendo da consciência que possui da situação, poderá intervir nessa realidade no sentido de aceitá-la, rejeitá-la ou transformá-la (SOUSA 1997, p. 244).

Ainda com base em Sousa, entendemos que as percepções filosóficas e a práxis são presentes no cotidiano da Educação Física, que precisa ser compreendida histórica e dialeticamente, fundada em um contexto concreto que determina a produção e a relevância dos conteúdos:

Diferentes concepções filosóficas estão presentes no cotidiano da Educação Física. Estas vão desde o senso comum, que entende a Educação Física como prática de atividades corporais até o enfoque sociológico que entende que a Educação Física precisa ser compreendida histórica e dialeticamente a partir da práxis, fundada, pois, em um contexto concreto que determina a produção e a relevância dos conteúdos. (SOUSA, 1997, p. 244).

Essa nova proposta político-pedagógica para formação de professores da UEFS levou em conta vários aspectos legais e conflitantes na E. F. brasileira, bem como a dicotomia Licenciatura X Bacharelado. Também, com forte base na Resolução 03/1987, as proposições da Comissão de Especialistas do MEC de 1996 aprovavam as diretrizes voltadas para a Licenciatura, entendida pela Comissão de Elaboração do Projeto de Recredenciamento do curso, em 2010, como uma diretriz que contempla aos campos de atuação do professor de Educação Física, seja ele escolar ou não escolar.

E para justificar essa continuidade na formação do acadêmico em Licenciatura em EF da UEFS, são apontados alguns princípios de intencionalidade que fundamentaram a formação docente, segundo Caldeira (2001, p.90):

- 1 – Princípio da intencionalidade do trabalho docente;
- 2 – Articulação teoria e prática;
- 3 – Trabalho coletivo;
- 4 – Reconhecimento do caráter subjetivo e social do trabalho docente.

Assim, a formação do professor de Educação Física deve sempre estar fundamentada em teorias que iluminem uma prática que afirme e/ou ressignifique a teoria, buscando, dessa forma, uma formação voltada sempre para o fazer docente com visão de uma E. F. baseada em sua práxis pedagógica.

O Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Física da UEFS, em seu documento de reconhecimento, apresenta o seguinte objetivo na portaria formação:

Forma professores-profissionais que, ao concluírem o Curso, devem estar capacitados ao exercício do trabalho do Professor, que dominam o conhecimento da Cultura Corporal de Movimento, os conhecimentos necessários à organização do trabalho docente e ao exercício da docência, que estejam instrumentalizados a desenvolver trabalhos científicos, habilitado para o desenvolvimento de pesquisas na área, estando assim, aptos para atuar em diferentes contextos em que se insere a atividade docente em Educação Física (UEFS, 2010, p. 32).

Assim, a UEFS, buscando atender às normas e orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, do

Conselho Nacional de Educação, apresenta em seu currículo a relação com o tripé ensino, pesquisa e extensão, tendo vinculados vários grupos de pesquisa e de extensão orientados por professores do curso e realizados pelos acadêmicos, atendendo ao Art. 5º da Resolução nº 7 do CNE.

No anexo I, apresentamos a composição do currículo do Curso. Atualmente, composto por 41 disciplinas obrigatórias que dão sustentação à formação dos acadêmicos, conforme se verifica no anexo, o que nos faz perceber o quanto se tem preocupado com a formação de qualidade para os acadêmicos, bem como a necessidade de qualificar a atuação do professor que detém, como objetivo, a mediação do conhecimento.

Nesta seção, buscamos mostrar a trajetória histórica da formação do professor de Educação Física, bem como seus campos de atuação e fizemos uma breve apresentação do contexto atual de formação de professor dessa área de atuação pedagógica em nível nacional e como está organizado o curso de Educação Física na UEFS. Na seção seguinte, apresentamos a relação afetiva no contexto da educação superior.

## 2.2 A RELAÇÃO AFETIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Nesta subseção, apresentamos uma discussão sobre a constituição do conceito de afetividade para as diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Psicologia e Pedagogia), em seguida trazemos as diferenças ente afetos emoções e sentimentos. Após esse momento, apresentamos a importância da afetividade na relação entre professores e estudantes no contexto da Educação Superior, sinalizando os resultados positivos e negativos dessa relação.

### 2.2.1 Os Significados do termo afetividade

Existem distintas maneiras de conceituar e compreender o termo afetividade, a depender da perspectiva adotada pelo pesquisador. Apresentamos, a seguir, alguns significados nas diversas áreas de estudo para o termo afetividade, para compreendermos melhor a importância da relação professor–aluno no tocante à dimensão afetiva.

A palavra afetividade deriva de “afeto”, “afetivo”, que vem do latim *affectatio*, que significa “relação, disposição, amor, atração”. É um conceito que designa e resume “não só os afetos, em sua acepção mais estrita, mas também sentimentos ligeiros, ou matrizes de agrado e desagradado” (CABRAL, 1979, p. 7- 8). A partir disso, podemos notar que a afetividade está diretamente ligada à relação, ao amor, ao cuidado que acontece a partir das vivências e interações no convívio social entre os seres humanos.

Para a Filosofia, afetividade é entendida como reações emocionais positivas, travadas no convívio social do sujeito com parentes, amigos, familiares, colegas etc. que evidenciam e designam um conjunto de atos e atitudes de dedicação, de bondade, de cuidado, proteção, apego, ternura e de preocupação com as necessidades do próximo, de ser compreendido, ajudado na dificuldade. No entanto, essa concepção não se pode confundir com a potencialidade, o caráter dominante e totalitário da paixão (ABBAGNANO, 2012, p. 20).

Para Espinosa, a teoria da afetividade é tida como central em seu projeto ético, onde encontramos duas conceituações para afetos. Esse autor define, primeiramente, afetos (*affectum*), entendido como afecções (*affectiones*) ligadas ao corpo. Posteriormente, afetos são atribuídos tanto ao corpo quanto à alma. Com isso, aumentando ou diminuindo positivamente ou negativamente a potência do agir do corpo, e, sobretudo da alma (pensamento). Em sua primeira definição, Espinosa se opõe à ideia de Descartes, contudo, em seu segundo conceito, limita os afetos apenas à alma. (GLEIZER, 2005).

Dessa maneira, Espinosa traz a alegria, a tristeza e o desejo como afetos primitivos, classificados como negativos e positivos. Já o amor e o ódio, como afetos secundários e as paixões, como subclasse dos afetos. Para Espinosa, não há uma oposição entre razão e afetividade trazidas como potência do agir, e sim entre atividade e passividade. Nesse sentido, defende que a dimensão cognitiva não está desatrelada das experiências afetivas e que estas favorecem a efetivação do conhecimento.

Para a Psicologia, o termo afeto, é empregado como emoção, e a uma gama de sentimentos, não apenas as “emoções normais”. Os afetos também são entendidos como uma vasta possibilidade de sensações prazerosas, ou mesmo emoções extremas, como “amabilidade e fiabilidade, melancolia e antipatia moderada, [...] alegria, hilaridade, medo e ódio” (STRATTON, 1994, p. 4). De

maneira ampla, podemos entender que os afetos na área da Psicologia abarcam diversificadas categorias de sentimentos, sendo esses distintos de comportamento ou conhecimento.

O campo afetivo-emocional cumpre um papel muito importante no relacionamento e experiências vivenciadas com o outro, pois o sujeito, ao fazer a mediação entre os processos orgânicos e sociais, no plano físico e intelectual sai da sua subjetividade para interagir com os outros que o complementam. (GALVÃO, 1995). Esse movimento é permeado por convergências e divergências, pois os indivíduos pensam e agem de forma diferente.

Dessa maneira, a afetividade estimula e causa o desenvolvimento do campo cognitivo, sendo também fortalecida por experiências atuais e anteriores dos sujeitos em direção a atividades intelectuais, modificando sua forma de pensar e agir. Para Leite (2005), a afetividade não pode ser analisada separadamente da cognição, visto que tais dimensões não se separam. Pinto (2009) colabora com essa ideia, acrescentando que, mesmo inseparáveis, são distintos, pois a dimensão afetiva “depende de uma energética e a cognição de estruturas”. Nesse sentido, podemos observar que:

a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a sua estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irredutíveis. (PIAGET, 1973, p.135).

Com isso, podemos notar que os estudos em Psicologia analisam a dimensão afetiva, como inseparável da dimensão cognitiva do sujeito. Tassoni (2013) afirma que elas se completam e não existe uma redução da importância de uma sobre a outra e sim uma colaboração constante na aquisição do conhecimento. Arantes (2002) defende que o conhecimento dos sentimentos e das emoções necessita tanto de ações cognitivas, quanto de ações afetivas.

Atualmente, diversos estudos (GALVÃO, 1995; LEITE, 2005; PINTO, 2009; TASSONI, 2013; ARANTES, 2002) conceituam a afetividade de maneira bem próxima, nas diversas áreas do conhecimento. A grande maioria conceitua a dimensão afetiva como manifestações de sentimentos e emoções, e que essas estão sempre presentes nas relações sociais.



Ainda na perspectiva psicológica, buscamos nos autores clássicos (WALLON, PIAGET e VYGOTSKI) contribuições que sinalizam a importância da dimensão afetiva na vida educacional, através da relação professor estudante, e as influências que essa traz no que se refere ao processo de aprendizagem dos sujeitos. Os estudos que trabalham na perspectiva Walloniana apresentam que a afetividade é a capacidade de afetar o outro de alguma maneira:

Wallon nos oferece uma Teoria do Desenvolvimento segundo a qual a afetividade assume grande relevância, e as emoções são parte do conjunto afetivo. [...] entende a afetividade como a capacidade ou disposição do ser humano de ser afetado pelo meio externo ou interno, por sensações agradáveis ou desagradáveis. (SOUZA 2013, p. 528)

A partir dessa perspectiva, notamos que a afetividade apresenta um desenvolvimento do sujeito a partir de sensações positivas, ou negativas, advindas das emoções, sentimentos e paixões contidas nos afetos, a partir do convívio com outras pessoas.

Wallon criou uma teoria que dá origem à afetividade chamada teoria da emoção e do caráter. Para o autor, “a afetividade tem papel imprescindível no processo de desenvolvimento da personalidade” (ALMEIDA, 1999, p. 41), pois movimenta a vida psíquica e se manifesta nas expressões, gestos e comportamentos das pessoas.

Ainda na perspectiva Walloniana, a afetividade não faz parte apenas de uma dimensão da pessoa, mas também uma fase do desenvolvimento e está posta em uma etapa mais arcaica. “O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo” (DANTAS, 1992, p. 90) É a partir daí e da afetividade que se origina lentamente a parte racional, portanto, nota-se na perspectiva desenvolvimentista de Wallon que, no início da vida, a afetividade e a inteligência estão intimamente ligados, com um predomínio da dimensão afetiva. Ao longo da vida essas duas dimensões vão se efetivando, prevalecendo uma sobre a outra, que se faz interligadas e não em paralelo. Assim, uma necessita das conquistas da outra para se efetivarem.

A afetividade, por sua vez, tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon, é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que conseqüentemente implica na transferência para o

plano mental, confere aos sentimentos uma certa durabilidade e moderação. (TASSONI, 2015, p. 5)

O autor defende uma perspectiva desenvolvimentista da afetividade que vai se efetivando ao longo da vida. Em sua primeira fase a dimensão afetiva é entendida como emocional, ou tônica e se dá por manifestações somáticas epidérmicas, através das quais essas trocas afetivas necessitam da presença concreta de parceiros. No segundo momento temos a afetividade simbólica, onde, após a constituição da função simbólica pela inteligência, a comunicação apresenta ganhos, incorporando a linguagem oral e depois a escrita. (DANTAS, 1992). Já na fase da puberdade, em que a afetividade é entendida como categorial, nasce um tipo de conduta que traz exigências racionais tipo: respeito recíproco, justiça, igualdade de direitos. É importante salientar, que esse processo desenvolvimentista da afetividade não se faz de maneira igual a todos e nem de maneira linear.

Em Vygotski, também encontramos discussão sobre afeto e cognição. Esse segundo termo é usado pelo teórico como: funções mentais divididas em elementares e superiores. Vygotski declara sua oposição a qualquer tipo de cisão, defendendo uma abordagem holística e globalizante ao estudar os seres humanos como um todo, isto é, não separando o cognitivo do afetivo, pensamento e linguagem, corpo e mente. (OLIVEIRA 1992). Essa posição unificadora do humano em Vygotski (1996) é explicitada quando afirma que:

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceito nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com nossos pensamentos. (VYGOTSKI, 1996, p. 184).

Nesse sentido, Vygotski, partindo das funções mentais superiores, sinaliza que a emoção faz parte desse funcionamento mental geral. A partir disso, reconhece a função orgânica em que a emoção se desenvolve, e o pensamento tem sua gênese na motivação. Segundo Arantes (2002, p. 04), “Vygotski buscou o desenvolvimento da linguagem – sistema simbólico básico de todos os seres humanos – os elementos fundamentais para compreender a origem do psiquismo.”.

A linguagem, na teoria de Vygotski, entendida como produção e expressão da cultura humana, serve também de partilha de modos de vida, construção de conceitos culturalmente elaborados. A partir dessa ideia, o teórico atribui e distingue dois componentes apresentados em Oliveira (1992), que são o “sentido” (dinâmico,

mutável de acordo com a experiência de cada pessoa) e o “significado” (estável), onde o sentido quer dizer qual significado a palavra tem para cada pessoa.

Assim, os sentidos que cada indivíduo atribui, são frutos de suas vivências em sociedade, e as ideias criadas sobre o mundo exterior são dinâmicas, pois vão mudando de acordo com o desenvolvimento e a organização dos processos psicológicos. É interessante salientar que Vygotski compreende as relações entre os sujeitos em uma perspectiva sócio-histórico-cultural.

Em síntese, os estudos de Wallon, Vygotski e Piaget se aproximam, quando se posicionam contrários ao processo de fragmentação do homem, negando qualquer tipo de dicotomia entre cognição e afeto, embora entendam que ambos os processos possuem papéis definidos no desenvolvimento psicológico do sujeito.

Na Pedagogia, área norteadora deste estudo, tomamos o conceito de afetividade apresentado por Ribeiro, (2004) para sustentar a análise dos dados produzidos e as discussões sobre a dimensão afetiva na relação educativa.

A afetividade na pedagogia é tratada de maneira ampla, porém o recorte que nos interessa é a relação professor–estudante, que acontece durante o processo formativo no contexto do ensino superior. Na visão pedagógica, o termo afetividade abrange tanto as emoções e sentimentos, quanto atitudes de cuidado com o próximo, de valores, ética, abarcando o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos.

Ribeiro (2006, 2010) mostra que o termo afetividade no campo da pedagogia, a depender da perspectiva, pode significar uma infinidade de possibilidades como “atitudes e valores, comportamento moral e ético, desenvolvimento pessoal e social, motivação, interesse e atribuição, ternura, inter-relação, empatia, constituição da subjetividade, sentimentos e emoção” (RIBEIRO, 2010, p. 403). A autora conceitua e defende a afetividade como uma expressão de sentimentos e emoções, trazendo uma importante contribuição, quando sinaliza que a competência afetiva pode ser desenvolvida por meio do processo de formação inicial e continuada.

Baseada nos estudos de Martin *et* Briggs (1986), que enfatizam a competência social entre os indivíduos de um grupo, Ribeiro (2004, p. 43) cria o modelo “Competência Afetiva na Relação Educativa”, em que o professor afetivo apresenta uma inclinação maior para os resultados da aprendizagem dos estudantes. O modelo é constituído dos seguintes elementos: vínculo, expressão,

comunicação verbal, comunicação não-verbal, diálogo, respeito, cooperação, apoio, capacidade de inclusão e de participação e gestão de conflitos.

Para Ribeiro (2004), o professor que apresenta competência afetiva é humano em sua prática, pois percebe o seu aluno em sua totalidade e complexidade, ouve, aconselha, é aberto ao diálogo, valoriza os saberes dos estudantes, acolhe os discentes em suas dificuldades, não apenas acadêmicas, mas, pessoais, buscando sempre a criação de um ambiente favorável à aprendizagem, pois, tal professor está sempre preocupado com a construção e consolidação do conhecimento e com o sucesso do sujeito.

Ribeiro (2006, 2010) assegura a importância da afetividade no processo educativo, visto que tal sentimento possibilita um clima propício de “cooperação, compreensão, de confiança, de respeito mútuo e de amor” (RIBEIRO, 2006, p. 43), o que favorece a construção e aquisição do conhecimento por parte dos sujeitos que se encontram em formação.

De acordo com os estudos de Ribeiro (2006) e Day (2011), o professor afetivo positivamente, apresenta “características profissionais desejáveis”, como: comportamentos de cooperação, empatia, solidariedade, tolerância, abertura ao diálogo, demonstração de respeito e apoio aos educandos, destreza ao lidar com os estudantes, integridade profissional e uma grande conectividade com os estudantes, com os colegas e consigo mesmo. Enfim, tais professores interessam-se pela realidade do estudante, tratando-os como pessoas e valorizando o que dizem e suas culturas.

Tais características do professor afetivo na relação educativa ajudam estudantes a superarem dificuldades educacionais, motivando-os para alcançarem bons resultados na aprendizagem. Day (2011) e Ribeiro (2006), mostram que um docente motivado e apaixonado pelo que faz, exerce um poder sobre os aprendentes, pelo prazer que apresentam em ensinar, tornando-se modelos para os estudantes em formação.

Ribeiro (2006, p. 43) ainda nos orienta que o professor com competência afetiva busca, em sua prática, desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem dinâmicas e diversificadas, com o intuito de encorajar os estudantes à busca do conhecimento e da autonomia intelectual.

Contudo, quando a relação entre professores e estudantes não se efetiva de maneira positiva, pode trazer resultados perversos na vida acadêmica e/ou

profissional dos estudantes como nos sinaliza Ribeiro (2010, p. 406), por exemplo: comportamento de autoritarismo, de humilhação dos estudantes, ridicularização, falta de coerência pedagógica nas avaliações, sarcasmo, ironia, características docentes que aparecem “como a principal fonte de dificuldades da aprendizagem dos sujeitos.”E ainda podem desmotivar, causar desinteresse, irritação/agressividade, rejeição do professor e da disciplina por ele ministrada, baixa frequência às aulas, podendo levar a desistências da formação e/ou da carreira, pois os sentimentos negativos interferem e comprometem a aprendizagem e o sujeito como um todo.

Assim, a afetividade desenvolvida na relação do professor com os estudantes torna-se a base para a construção do conhecimento significativo do estudante, assim como, quando na ausência da afetividade, poderá influenciar negativamente na vida acadêmica desse sujeito.

Por fim, Ribeiro (2004) defende a inclusão da dimensão afetiva nos programas de formação de professores, visto que tal dimensão é negligenciada, não apenas na prática de professores, mas, também durante o processo formativo.

### **2.2.2 Diferença entre emoções e sentimentos**

Para uma compreensão mais efetiva da conceituação da afetividade, autores como Galvão (1995), Leite (2005) e Tassoni (2000), Rodríguez (2009), Arantes (2002), dentre outros, apresentam diferenças entre os termos emoções, sentimentos e afetos, que apresentamos a seguir. Galvão (1995, p. 43) aborda que:

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações.

Tassoni (2000, p. 6) e Leite (2005, p. 248), baseados em Wallon (1968) discorrem que: “Emoções são manifestações de estados subjetivos, mas com componentes orgânicos”, apresentando, dessa maneira, as emoções como elemento biológico, pois sempre causam alterações biológicas e são acompanhadas de algumas modificações como: aceleração dos batimentos cardíacos, mudança no ritmo da respiração, etc.

As emoções como componentes do campo afetivo devem permear o processo educativo, levando em conta que a mesma pode ser compreendida como um elo entre o processo cognitivo e afetivo, como nos sinaliza Almeida, (1999, p. 12), quando traz: “a emoção é um aspecto tão importante quanto à inteligência e que, como ela, está presente no ser humano. A emoção deve ser entendida como uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica”.

Dantas (1992) apresenta que as emoções são condutas com suas raízes na vida orgânica, e que essa atividade emocional do psiquismo humano é constituída a partir de componentes biológicos e sociais, transitando do estado orgânico para o estado racional, cognitivo.

O entendimento de Damásio (2004) baseado na hipótese de William James, é que as emoções são rápidas e desempenham um papel importante no que se refere à comunicação de significados a terceiros, sendo compreendida como uma atividade para fora, podendo orientar a atividade cognitiva. Esse autor classifica a emoção em primárias e secundárias. No que diz respeito às emoções primárias, Damásio defende que essa faz parte de uma fase inata e está localizada na infância, compondo o sistema límbico. Já as emoções secundárias, relacionados às experiências presentes na fase adulta, podem ser sentidas positiva ou negativamente e “apresentam modificações/alterações no estado de seu corpo definido por várias modificações em diferentes regiões” (IDEM, 2004. p. 164). Com isso, podemos notar que as emoções não fazem parte apenas do campo biológico, mostrando que devemos estudar e compreender o homem em sua totalidade.

Já os sentimentos são duradouros, fazem parte do campo psicológico e podem derivar de uma emoção ou não. Os sentimentos baseiam-se na subjetividade, são variados, “resultado do processo de subjetivação e objetivação humanas” (RODRÍGUEZ, 2009. p. 127). Nessa perspectiva, os sentimentos são entendidos como:

cristalizações que aparecem vinculados aos significados sócio-históricos; constituem parte integrante do organismo social; são conotativos; integram tanto valores em si, como para si; contribuem para a seletividade do sentido pessoal; interiorizam-se no processo de apropriação; difundem-se através do processo de aprendizagem, centram-se no outro; apoiam-se externamente; vinculam-se à atividade objetivada dominante; (...) relacionam-se com o mundo e com o eu através da dimensão do sentido pessoal, exprimem sentimentos intelectuais, estéticos e morais; constituem sinais do que ocorre no mundo, manifestam-se na conduta humana; exprimem-se por meio da linguagem verbal e não verbal; revelam o conteúdo dos objetos assimilados; são vivenciados pelo sentido pessoal; expressam-se como resultado da consciência social; surgem pelo

funcionamento dos centros subcorticais; são temporais; são voluntários; regulam os estados emocionais; vinculam-se às necessidades humanas em geral; asseguram a homeostasia do organismo; detêm uma função reguladora de preservação e extensão da espécie; regulam as relações entre os indivíduos e a sociedade; são relativamente estáveis; asseguram a estrutura social; estão contidos nas objetivações humanas; são signos portadores de significado; possuem caráter, exigem concretização, ligam-se às motivações humanas (RODRÍGUEZ, 2009. p. 127).

Para Damásio (2004), os sentimentos baseados em emoções têm o foco centrado substancialmente para os sinais do corpo e podem ser representados por felicidade, tristeza, cólera, medo e nojo. Já os sentimentos baseados em emoções são vistos como uma “ligação de conteúdos cognitivos e uma variação no perfil pré organizado do estado do corpo que nos permite sentir porções de remorso e vergonha” etc. (IDEM, p. 174), podendo ser vivenciados por euforia, êxtase, etc. Ainda segundo esse autor, existem os sentimentos de fundo, que têm sua origem nos estados corporais e não emocionais, sendo apresentados como os que mais ocorrem com frequência ao longo da vida, não são nem demasiadamente negativos e nem demasiadamente positivos, tendo como exemplo o humor. Com isso, podemos notar a importância que os sentimentos desempenham na vida das pessoas, fazendo parte de toda a construção do sujeito.

### **2.2.3 A relação afetiva no contexto da Educação Superior**

A relação estabelecida entre professores e estudantes deve acontecer permeada por sentimentos de respeito, compreensão, cooperação, e pode contribuir para que o estudante apresente resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a compreensão da relação professor estudante. Segundo Morosini (2003, p. 377), relação professor-aluno é:

Relação humana e pedagógica mediada pelo trabalho com o conhecimento em seus meios de produção, disseminação e ressignificação. Essa relação, quando rompe com as visões antropológicas e metodológicas marcadas pela precisão da racionalidade técnica da Modernidade, possibilita outras relações construídas na perspectiva do paradigma emergente.

Assim, a mediação do professor deve estar ancorada em uma boa relação com os aprendentes, para contribuir com o sucesso deles, trazendo ganhos para toda uma vida, bem como para a superação de problemas disciplinares no ambiente escolar, tanto quanto para uma qualidade na vida do docente.

Todavia, quando essa relação se mostra de maneira negativa, diversos são os fatores que se manifestam a partir daí, como: insucesso acadêmico, menor compreensão em sala de aula, atitudes educativas negativas, isolamento social por sentimento de exclusão, além do que o estudante pode não gostar do seu professor, ocasionando uma relação conflituosa. Para ajudar a compreender esse processo, Day, (2011 p. 63) afirma que:

Cuando las emociones negativas abundem más que las positivas, La eficacia personal puede ser baja, dejando una sensación de indefensión y desesperanza em La realización de trabajo cuyo éxito se basa em La esperanza y La ayuda.

A partir dessa perspectiva, percebemos a importância da dimensão afetiva: permear as interações entre os atores da sala de aula. Quando isso não acontece de maneira desejável e satisfatória, o clima de desesperança e descrença circunda o ambiente das relações entre professores e estudantes.

Cabe ressaltar que o sucesso acadêmico está diretamente ligado a uma boa relação entre os sujeitos, no processo educativo, relação essa, baseada em elementos como confiança, cuidado, atenção, mostrando-se, assim, a necessidade de relações afetivas mais efetivas nas salas de aulas. Destarte, segundo Day, (2011) *“la emoción forma parte de La cognición”*.

A afetividade no processo educativo tem inquietado pesquisadores como Leite (2005), Tassoni (2000, 2013), Ribeiro (2006, 2010), Rodríguez (2009), Santos (2012) tendo em vista que essa dimensão tem forte influência no processo de aprendizagem, mostrando-se como elemento importante para que se desenvolva uma relação saudável e confiante, que motive as partes a se envolverem no processo de maneira positiva e satisfatória.

Assim, defendemos que toda aprendizagem que ocorre na prática docente universitária traz consigo elementos da afetividade, resultantes das relações sociais em um processo em que se cria vínculos, a partir do envolvimento que se estabelece entre estudantes, professores e conteúdos. Com isso, podemos inferir que a aprendizagem não depende exclusivamente do campo cognitivo, mas existe uma base afetiva permeando esse processo. Para Sayla, (2012, p. 114):

a relação professor-aluno não pode ser reduzida só ao processo cognitivo de construção do conhecimento. É necessário também envolver dimensões afetivas e de motivação de ambas as partes. Requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica.



Estudos ainda trazem a dimensão afetiva como elemento importante para o ganho do cognitivo (RIBEIRO 2006). Todavia, esta autora mostra ainda uma realidade educacional onde a afetividade não é enfatizada, tanto no processo de formação do professor, como nas atividades desenvolvidas por ele em sala de um modo geral, não entendendo a afetividade como constituinte na relação educativa em detrimento da hipervalorização do cognitivo. Talvez essa realidade seja explicada porque: “O domínio afetivo permanece marginal na abordagem pedagógica da maioria dos professores, de modo que, historicamente, os elementos cognitivos são situados em prioridade” (RIBEIRO 2010, p 409).

Por isso, salientamos a importância de se estabelecer relações afetivas em salas de aula, desvestindo do teor romântico que é intrínseco a ela. Nesse contexto, para Tassoni (2000) o conhecer humano é uma atividade em que se pressupõe uma relação que “envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento” (p. 6). E ainda afirma que:

embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento. (IBIDEM).

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que a pertença acontece e cria valor aos objetos culturais e sociais e o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

Com isso, uma prática pedagógica afetiva deve motivar os estudantes ao entendimento do seu papel na sociedade, já que a educação é justamente o lugar de formação do sujeito para a vida, onde esse estudante deve ver no professor um sujeito motivador e que compreenda suas dificuldades e possibilidades.

## CAPÍTULO III PERCURSO METODOLÓGICO

Essa questão da afetividade que passa pela **valorização do outro, do reconhecimento do outro**, que eu considero imprescindível na relação professor-aluno. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Neste capítulo, apresentamos a configuração do estudo, e a abordagem em que o mesmo se aproxima. Traremos o *locus* da pesquisa, iniciando por apresentar a UEFS e, em seguida, o curso de Licenciatura em Educação Física, onde a pesquisa se desenvolveu. Apresentamos os sujeitos depoentes desta investigação e os critérios utilizados para a inclusão e exclusão de tais colaboradores no estudo. Posteriormente, mostramos os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, desde os aspectos éticos, os instrumentos de construção de dados, até os procedimentos de tratamento e análise utilizados para dar cumprimento aos objetivos propostos. No sentido de tornar a apresentação do capítulo mais clara, ele está dividido nas seções, a seguir.

### 3.1 TIPO DE ABORDAGEM

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, pois se configura como “investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais, sob a ótica dos autores” (MINAYO, 2007, p. 57). A pesquisa qualitativa tem como foco a essência do fenômeno, a visão do mundo varia a partir da compreensão e percepção de cada um dos sujeitos e é altamente subjetiva. Portanto, ela permite uma maior compreensão e entendimento das representações que os sujeitos da pesquisa têm acerca da temática, bem como compreender as questões relacionadas à relação professor e estudante e sua influência no rendimento acadêmico dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na UEFS, mais especificamente no curso de Educação Física. Essa instituição foi escolhida como local da pesquisa pela sua

importância acadêmica no cenário local e regional e porque é, também, onde está localizado o Mestrado em Educação ao qual estamos vinculados.

A UEFS foi implantada na cidade de Feira de Santana no ano de 1968, quando foi criada a Faculdade de Educação. A sua implantação vem pela necessidade de democratização do ensino superior. Ela tornou-se universidade em 1976, após a autorização de funcionamento em abril do mesmo ano (UEFS, 2010, p. 10). O corpo discente é composto por 9.785 estudantes matriculados no semestre 2016.1, em nível de graduação e Pós-Graduação, que está distribuído da seguinte maneira: 1.273 estudantes de Pós-Graduação até o ano de 2016 e 8.512 estudantes regularmente matriculados nos cursos de Graduação, sendo 8.111 estudantes regulares e 401 estudantes que estão matriculados através de matrícula especial. (IDEM, 2013).

Dentre os cursos de graduação da UEFS, encontra-se lotado no Departamento de Saúde, a Licenciatura em Educação Física, que funciona no turno diurno, o qual, no semestre (2016.1), possuía regularmente matriculados 330 acadêmicos, sendo que desses estudantes 20 estavam matriculados em semestres extras que compreendem aos semestres além da integralização máxima do curso que é de, no máximo, 12 semestres, tendo como carga horária total 3.445 horas.

No intuito de atender à demanda discente do curso, no que se refere ao corpo docente, a Licenciatura em Educação Física conta com 39 professores ligados a diversos departamentos de ensino da referida instituição, sendo: 25 professores do Departamento de Saúde, nove de Educação, cinco de Ciências Biológicas, os quais possuem variados níveis de formação.

Os níveis de formação dos docentes vinculados ao curso, segundo dados apresentados pelo Colegiado do curso de Educação Física, estão assim distribuídos: Departamento de Saúde: (dois Pós-Doutores, 11 Doutores 11 Mestres e um Especialista), Departamento de Educação: (três Doutores cinco Mestres um Especialista.) Departamento de Ciências Biológicas (quatro Doutores e um Mestre). Dentre os docentes do curso, alguns se encontram em processo formativo em nível de mestrado e doutorado.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

Para levantamento dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa foi possível, após a solicitação via ofício para acesso a documentos do Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, afim de catalogar os estudantes ativos no curso e os professores que atendem aos mesmos. Após esse levantamento, buscamos, junto ao Colegiado, os endereços de e-mail e telefone dos sujeitos que se enquadraram nos critérios para fazer parte de nossa amostra.

Do universo de 330 estudantes regularmente matriculados no Curso de Licenciatura em Educação Física, no semestre 2016.1, os sujeitos aptos a participarem da nossa pesquisa são 20 discentes dessemestralizados, cursando semestres que correspondam à integralização máxima (12 semestres letivos), ou além destes.

Do universo de 39 professores que trabalham no Curso de Educação Física, encontravam-se aptos a participarem da investigação 12 professores, os quais possuem variados níveis de formação.

Após esse levantamento dos nomes, entramos em contato com os sujeitos via e-mail e/ou telefone, convidando-os a participar da pesquisa. A amostra foi composta por sete estudantes e quatro professores. Para essa configuração, necessitamos estabelecer alguns critérios de inclusão e de exclusão dos sujeitos:

#### **Critérios de inclusão dos estudantes:**

- 1- Estar regularmente matriculado no curso de Licenciatura em Educação Física, pois esse é o curso a ser investigado;
- 2- Estar matriculado em semestres extras, que compreendem períodos iguais ou acima da integralização máxima do curso que são 12 semestres.
- 3- Livre adesão à pesquisa.

#### **Critérios de exclusão dos estudantes:**

- 4- Estudantes que ingressaram o curso de Licenciatura em Educação Física por transferência externa;
- 5- Estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física que foram reintegrados.

**Critérios de inclusão dos professores:**

- 1- Ser professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, podendo ser vinculado a qualquer Departamento que atenda o curso (Departamento de Saúde, Departamento de Educação, Departamento de Ciências Biológicas, Departamento de Letras e Artes).
- 2- Ser Professor de disciplinas obrigatórias que compõem a matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Física.
- 3- Ser professor há, pelo menos oito semestres letivos no curso de Licenciatura em Educação Física.
- 4- Livre adesão a pesquisa.

**Critérios de exclusão dos professores:**

1. Professores do curso de Licenciatura em Educação Física com menos de oito semestres letivos;
2. Professores do curso Licenciatura em Educação Física, afastados por quaisquer motivos (saúde, formação etc.);
3. Professores do curso Licenciatura em Educação Física que retornaram, recentemente de qualquer natureza de licença.

Após contato e adesão à pesquisa, a amostra de sujeitos participantes ficou assim configurada:

**3.3.1 Estudantes participantes da pesquisa**

Os estudantes que participaram de nossa pesquisa ficaram assim configurados:

Carlos da Feira, 27 anos do sexo masculino, estudante da UFES desde o semestre 2008.1. Ainda não trabalha proveniente de escola privada.

Ana, 39 anos do sexo feminino, ingressou no curso de Educação Física no semestre 2008.1, não trabalha, cursou a educação básica em escolas públicas.

Washington Luís, 26 anos, sexo masculino, acesso a UEFS no semestre 2008.1, já está inserido no mercado de trabalho no seguimento das academias de ginástica, egresso da rede privada de ensino na educação básica.

Paloma, 24 anos do sexo feminino, iniciou os estudos na UEFS no semestre 2010.1, não trabalha e estudou a educação básica em escolas privadas.

Anísio, 30 anos, do sexo masculino, ingressou no Curso de Educação Física no semestre 2010.1, já trabalha em escola de ensino infantil, fundamental I, também realizado atividades como árbitro de futebol.

Bianca, 24 anos do sexo feminino, ingressou na UEFS no semestre 2010.1, trabalha em escolas de educação básica e em academias com atividades aquáticas.

Helder, 26 anos do sexo masculino, iniciando os estudos na UEFS no semestre 2009.1, trabalha em escolinha de futebol e escola de ensino fundamental, advindos da escola pública.

### **3.3.2 Professores que participaram da pesquisa**

Os professores que participaram de nossa pesquisa ficaram assim configurados:

Flor de Lis, 53 anos, do sexo feminino, possui 22 anos de experiência no ensino superior na UEFS, graduada em Ciências Biológicas, possui mestrado em Biologia molecular e doutorado em Saúde Pública.

Krot, 37 anos, do sexo masculino, com 14 anos de experiência no ensino superior na UEFS, graduado em Educação Física com especialização em Metodologia do ensino da Educação Física e Esporte e Supervisão escolar, com mestrado em Educação.

Fênix, 38 anos do sexo feminino, professora da UEFS há 08 anos, graduada em Educação Física, com especialização em Psicopedagogia institucional e escolar e mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade.

Esporte, 39 anos, do sexo masculino, com 08 anos de experiência na UEFS, graduado em Educação Física, com especialização em Motricidade humana, Treinamento desportivo e Esporte escolar possui mestrado em Educação.

### **3.4 ASPECTOS ÉTICOS**

A atual pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS sob o número do Certificado de apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 60746116.9.0000.0053 e o parecer de aprovação com o número:

1.960.905, atendendo às normas e exigências da Resolução 466/12 sobre ética em pesquisa com seres humanos.

Durante o processo de construção de dados, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que, de acordo com o Parágrafo II. 23 da Resolução 466/12 do Ministério da Saúde, será composto de todos os detalhes possíveis da pesquisa para esclarecimento das partes, a partir do exposto neste parágrafo:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - documento no qual é explicitado o consentimento livre e esclarecido do participante e/ou de seu responsável legal, de forma escrita, devendo conter todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, para o mais completo esclarecimento sobre a pesquisa a qual se propõe participar. (BRASIL, 2012, p. 2).

O TCLE, depois de lido e explicado, foi assinado pelo pesquisador responsável e pelo sujeito da pesquisa, concordando com os termos e aderindo à participação da pesquisa, ficando uma via com cada parte.

Foi, também, explicitado no termo sobre o sigilo na identidade dos sujeitos, bem como a gravação de áudio para coleta de dados, ficando acordado o uso de nomes fictícios atribuídos pelos próprios sujeitos para sua identificação. Os nomes atribuídos e utilizados neste texto foram os seguintes:

Professores: Flor de Lis, Esporte, Krot e Fênix.

Estudantes: Carlos da Feira, Ana, Anísio, Helder, Paloma, Bianca e Washington Luís.

### 3.5 OS INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

A construção de dados foi realizada através de entrevista semiestruturada, do tipo questões estímulo, pois proporciona às partes envolvidas na pesquisa (entrevistador e entrevistado), um ambiente onde se cria uma interação, motivando a criação de uma atmosfera que se influenciam reciprocamente. Com o uso dessa ferramenta de maneira eficiente, não há imposição de uma ordem rígida de questões, Lüdke e André (1986, p 34) afirmam que:

O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista. Na

medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Buscamos, através do uso da entrevista com questões estímulo, criar um ambiente propício para a realização da mesma, motivando os entrevistados a deporem livremente sobre suas representações sobre o objeto estudado, levando-nos a alcançarmos as respostas pertinentes para a conclusão deste estudo.

As entrevistas foram marcadas com os depoentes com antecedência, aconteceram em sala disponível na UEFS e foram em dia e hora viável à dinâmica da vida acadêmica e social do depoente, favorecendo, dessa maneira, uma aderência e participação do sujeito à pesquisa. Todas as entrevistas foram conduzidas apenas pelo pesquisador responsável. Após a realização das entrevistas, que foram todas gravadas em áudios e foram transcritas em documento do *Microsoft Word 2010*, para tratamento com a divisão em categorias e análise dos dados.

### 3.6 ANÁLISES DOS DADOS

Os dados foram analisados, utilizando o Método de Análise de Conteúdo, de tipo temática de Bardin (1977), geralmente, utilizado para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, entre outros. Nessa técnica, as entrevistas são normalmente analisadas, tendo o tema por base, através da análise temática, ou seja, aquela que busca as unidades de sentido do texto. Assim, o objeto, ou referente são temas-eixo em redor do qual o discurso se organiza (BARDIN, 1977).

As entrevistas gravadas foram transcritas e, após essa etapa, retornamos às entrevistas para todos os depoentes analisarem suas respostas podendo autorizar ou alterar alguma informação. Apenas um sujeito realizou alterações na transcrição, reorganizando algumas respostas. Os demais autorizaram a publicação das informações conforme apareciam. Posteriormente, foram feitas leituras na perspectiva de identificar porções de sentido a partir do que diziam os sujeitos a respeito do fenômeno estudado. Releituras foram feitas e um quadro foi construído contendo: as hipóteses que surgiram após a leitura inicial; as categorias que emergiram das informações coletadas; as impressões a partir dos sentidos destacados e as conexões com o quadro teórico elaborado. Convém relatar que o



tratamento das informações buscou, conforme aponta André (1983, p. 70), “[...] uma compreensão ampla e profunda do objeto focalizado” e as informações eram consideradas como “[...] uma representação aproximada da realidade”, conforme nos apontam os estudos de Marli André (1983, p. 70).

Assim, fiéis ao que os sujeitos responderam nas entrevistas, construímos as seguintes categorias: A categoria um foi intitulada Perfil do Estudante Universitário do curso de Licenciatura em Educação Física, dividida nas seguintes subcategorias: Falta de interesse/motivação/respeito, sobrecarga de trabalho, problemas de saúde (emocionais), imaturidade, falta de identidade com a docência, dificuldade de leitura, dificuldade de escrita (plágio), sem foco na UEFS/aprendizagem, alunos comprometidos. A categoria dois intitulada: Professores e estudantes na relação educativa foi dividida nas seguintes subcategorias: Importância da relação afetiva, os sentidos da afetividade na relação educativa, características do professor, professor afetivo negativamente, professor afetivo positivamente (diálogo/escuta, parceria/cumplicidade, dar limites), condicionamentos que impactam a prática educativa afetiva (sobrecarga de trabalho do professor/precarização, estratégias de ensino-aprendizagem (avaliação)).

## CAPÍTULO IV ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A Relação Afetiva professor-aluno **é escuta qualificada**, é parar para ouvir, **é saber o nome do aluno**. [...] Afetividade é isso, **é identificar o aluno na necessidade**. (Professora, Flor de Lis, informação verbal, 2017).

Apresentaremos e discutiremos neste capítulo os dados construídos na pesquisa e cujo objetivo geral é: Compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica. Está dividido em duas partes: na primeira, apresentamos e discutimos os dados encontrados sobre a categoria que aborda a respeito do **perfil do estudante universitário do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana**; no segundo momento, discutiremos a **Relação estabelecida entre Professores e estudantes no Ensino Superior**. As duas partes apresentam subcategorias e correspondem às categorias que emergiram da escuta dos depoimentos dos sujeitos.

### 4.1 PERFIL DO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta subsecção de análise, apresentamos a categoria que emergiu da fala dos sujeitos, referente ao perfil do estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física, pois entendemos ser de fundamental importância, já que tratamos da relação afetiva entre professores e estudante. Assim, torna-se necessário saber quem é esse sujeito, como está configurada a conjuntura estudantil no curso anteriormente citado. Dentro dessa categoria, emergiram algumas subcategorias que serão apresentadas e discutidas, a seguir: a) **Falta de Interesse/Motivação/Respeito**, que muitos deles precisam se desdobrar em atividades diversas, gerando uma b) **Sobrecarga de Trabalho**, devido a demandas variadas, os discentes têm apresentado c) **Problemas de Saúde (Emocionais)**, comportamentos que caracterizam certa d) **Imaturidade** do acadêmico. Como o curso é Licenciatura em Educação Física tem inquietado os docentes, que apontam como perfil dos estudantes: d) **Falta de identidade com a docência** por parte de alguns estudantes. Por problemas educacionais da conjuntura nacional, ou mesmo por desinteresse dos estudantes, estes apresentam: e) **Dificuldade em leitura, dificuldade na escrita e**

o **plágio** e, sobretudo, diante de tantas características desse estudante emergiu das falas dos sujeitos que o acadêmico na atualidade está f) **sem foco na UEFS/aprendizagem**. Contudo, ainda existem g) **Alunos Comprometidos**. Nosso tópico de análise da categoria que fala do Perfil do Estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física será apresentado e discutido a seguir:

#### 4.1.1 Falta de Interesse/ Motivação/Respeito

O processo de ensino aprendizagem na Educação Superior é complexo. Por exemplo, o professor, nesse nível de ensino, precisa lidar com o novo perfil dos estudantes na contemporaneidade. De acordo com os dados coletados e produzidos nesta pesquisa, podemos notar que os discentes apresentam como características o desinteresse, o desrespeito com os colegas e com os docentes, ao ponto de usarem palavras e atitudes indesejáveis com seus pares. Além disso, os docentes relatam que grande parte dos estudantes usa ferramentas tecnológicas em sala de aula em momentos impróprios, deixando de vivenciar importantes momentos de formação. Ainda relatam que os estudantes apresentam desconcentração e desinteresse durante as aulas, como podemos notar nos excertos a seguir:

Não são poucos, essa **desconcentração**, esse **desinteresse**, eu percebo que isso acontece sim aqui na UEFS. (Professor ESPORTE, informação verbal, 2017).

A gente tem um grupo de ações e processos que são muito negativos, com relação a **desrespeito ao professor, ao profissional** com desrespeito em todos os sentidos, tanto verbal, como em suas atitudes, é o desrespeito com a aula, **um aluno que o tempo todo tá lendo coisas no whatsapp** no celular, isso para mim, é um grande desrespeito à figura do professor. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

A questão da desmotivação, desinteresse e de falta de concentração por parte dos estudantes, bem como de permanência em sala de aula, os atrasos, são vistos por professores e até mesmo por estudantes, como um fator crescente nos cursos de graduação na universidade, assim, nos é apresentado que:

Tem **alunos que não quer conta com nada**, às vezes você fica se questionando o que realmente eles estão fazendo aqui dentro, quando muitas pessoas lá fora, não têm a oportunidade de estarem aqui. (Estudante ANA, informação verbal, 2017).

Em relação a **atrasos de aluno, sair mais cedo, permanências ausências em sala de aula**, às vezes isso, realmente é uma constante. A gente tem

observado isso. Eu vejo isso, inclusive, como algo crescente nos cursos. (Professor KROT, informação verbal, 2017).

As principais matérias que não fui aprovado foram por **comprometimento mesmo, e algumas por não estar estimulado pela matéria**. (Estudante WASHINGTON LUIS, informação verbal, 2017).

Podemos notar nas falas dos sujeitos da pesquisa, que o perfil do estudante de Educação Física tem apresentado novas características: atrasos para as aulas, ausências e pouca permanência nas aulas, o que tem inquietado os docentes do curso. Esses comportamentos dos acadêmicos, sinalizados pelos sujeitos da pesquisa, pode ocorrer devido a demandas assumidas por eles no mundo do trabalho levando-os a não focarem no processo de formação na UEFS, além da desmotivação apresentada por eles como fator que também tem interferido no processo de formação acadêmica, que pode ser por diversos motivos que não nos foi revelado.

Dessa maneira, fica evidenciado pela fala dos sujeitos da pesquisa, que o perfil do estudante na educação superior, não tem sido dos mais satisfatórios, podendo ser observado isso nas falas, tanto dos docentes, como dos discentes da pesquisa.

#### 4.1.2 Sobrecarga de Trabalho

De acordo com o contexto econômico e social do país, os estudantes universitários de classes populares, sobretudo os de licenciaturas, passam por diversas demandas na universidade, assim eles têm que buscar subsídios no mercado de trabalho precarizado, que não possibilita condições mínimas laborais a esse estudante, subsídios que permitem a continuidade da sua formação. Essa alternativa advém de diversos fatores que vão desde a necessidade de inserção e aprendizado em um determinado campo da área, manutenção de suas famílias, pois muitos já são pais e mães, auxiliam no orçamento da família que não tem condição de mantê-los na universidade.

Nesse sentido, ressaltamos a pouca assistência à permanência estudantil, na UEFS, sobre tudo porque os programas de permanência que a universidade tem hoje são<sup>4</sup>: auxílio moradia com 124 vagas para estudantes advindos de outras cidades, 72 bolsas auxílio especial e 98 bolsa estágio acadêmico. Referente à

---

<sup>4</sup> Informação passada pela Assistente Social da UEFS informalmente a partir do relatório do Setor do Serviço social da Pró Reitoria de Assistência Estudantil.

alimentação, a universidade atende 1450 estudantes em caráter parcial e 380 integral para almoço, café da manhã e jantar. Ainda possui bolsas de Iniciação Científica, Programa Institucional de Iniciação a docência (PIBID), bolsas de extensão. Assim, esses graduandos em Educação Física estão necessitando, cada vez mais cedo, durante a sua formação inicial, realizar estágios não obrigatórios nos campos de atuação deste profissional, muitas vezes sem as mínimas condições de trabalho/estágio, tendo que realizar jornadas de trabalho acima do permitido pela Lei, 11.788 de 2008 que dispõe sobre estágios de estudantes. Esta Lei compreende o estágio como “ato educativo escolar supervisionado”, e esse deverá ser compatível com as demandas acadêmicas do estudante e não ultrapassar seis horas diárias, ou trinta 30 horas semanais, e ainda tendo que trabalhar em diversos locais para condição mínima de sobrevivência e de permanência na universidade. Dessa maneira, comprometendo a sua carga horária de formação, o rendimento nos componentes curriculares e o prejuízo na aprendizagem desse sujeito. Neste sentido, podemos observar nas falas de professores e estudantes, sujeitos desta pesquisa, que é notório nos estudantes essas características, pois é perceptível, o cansaço, por conta da jornada que eles realizam.

Estudante principalmente de Educação Física, que faz esporte ou que faz **estágio em academia desde o primeiro semestre** [...]. Outros já fazem karatê, e há mais de 5 anos dou aula de karatê, eu fiz balé... essas coisas, então eu procuro relevar. (Professora FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Pelo curso nos permitir **trabalhar estagiar, tava sobrecarregado** para poder cumprir as demandas das matérias. [...] É inicialmente pelas **vastas opções de que o mercado nos permite trabalhar** tanto como academia, PSF, na área educacional também. (Estudante de Educação Física, WASHINGTON LUIS, informação verbal, 2017).

Com isso, podemos notar que o perfil do estudante universitário desse Curso de Licenciatura tem traduzido essa sobrecarga de trabalho fora da universidade, que pode ser notado em diversos espaços dentro dela, sejam eles: a sala de aula, eventos científicos, aulas práticas, reuniões e debates da área, pois, o cansaço constante, a sonolência dos estudantes, leva os professores a apresentarem os seguintes depoimentos acerca do perfil desses estudantes:

E no Curso de Educação Física acontece muito disso principalmente **porque muitos alunos trabalham a noite** e faz com que tenham mais sono, **cheguem atrasados perdendo os horários das aulas** então é uma coisa muito presente no curso. (Estudante de Educação Física, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Às vezes ele chega em determinados espaços **cansado**, por diversos motivos, às vezes porque **está trabalhando em outro local**, principalmente na realidade do professor de Educação Física tem que muitas vezes **está acordando muito cedo**, ou **tendo que se inserir muito cedo no mundo do trabalho** ainda como estudante, **para poder se manter**. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Pelo fato de **está trabalhando e estudando** à noite, **ter que esta o dia todo na Uefs (manhã e tarde)** muitas vezes não ir para casa **tinha que almoçar por ali mesmo** não tem um lugar para você tirar um cochilo uns vinte minutos depois do almoço. (Estudante de Educação Física, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Além das demandas acadêmicas e laborais assumidas pelos estudantes, para se manterem na universidade, eles assumem as demandas de casa, pois dentro o quadro discente, têm estudantes que são pais e mães de família, donas e donos de casa, esposas, maridos, tendo essas e esses que assumirem mais esse compromisso, tornando a jornada mais cansativa. Dessa forma, torna-se necessário a motivação e a certeza do objetivo a alcançar, sem os quais acaba desanimando e desistindo da formação, pois essa jornada causa um esgotamento físico e psicológico no sujeito como podemos observar na fala da estudante Ana, confirmada na fala da Professora Fênix:

Eu saio daqui **pego meu filho** vou para casa [...] ainda **vou cuidar da jantinha dele, fazer a tarefinha dele** e a tarefinha dele requer paciência. [...] A gente ta sendo muito bem acolhido, mas fisicamente, psicologicamente para mim está puxado, tem dias que eu chego em casa 8h eu acordo 3 da manhã de calça jeans porque eu não tive forças de tirar a roupa e tomar um banho e deitar. Onde eu estiver, eu arreo e fico ali. (Estudante de Educação Física, Ana, informação verbal, 2017).

Tem aluno que **chega atrasado** porque tem um problema realmente, uma justificativa plausível. **Ele trabalha de manhã cedo ou durante a noite** ou ele é quem cuida de filhos. **Tem que levar seus filhos para a escola para depois ir para a universidade**. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

São diversos os desdobramentos que a sobrecarga de trabalho do estudante pode causar na vida acadêmica desse sujeito, desde desestímulo e desmotivação, até o abandono de componentes curriculares, como nos sinaliza a estudante Bianca, (informação verbal, 2017) que: “o fato de **precisar trabalhar**, os estágios não obrigatórios que **me fizeram abandonar algumas disciplinas**.” Porém, ao passo que reconhecem os prejuízos, apontam a necessidade que têm, em acumular funções, embora fique claro que, ao atuarem no campo da Educação Física, os estudantes adquirem conhecimentos importantes para a sua formação, como também para a manutenção e permanência desses estudantes na universidade,

porque as famílias não possuem condições objetivas de os manterem em uma instituição, que mesmo sendo pública, não é gratuita e, também, por serem de regiões distantes de Feira de Santana, torna a permanência mais onerosa, necessitando inserirem-se no mercado de trabalho durante a graduação. Assim, aponta Estudante, Helder informação verbal, (2017): “Uns sabiam que **sou do interior e tenho que trabalhar para me sustentar**, e já **chegaram até a ajustar horários para me ajudar**.” E é importante notar na fala desse estudante que alguns docentes que se solidarizam com a causa desses discentes, reorganizam suas disciplinas para que os aprendentes não tenham prejuízo em sua formação.

#### 4.1.3 Problemas de Saúde (Emocionais)

Tendo em vista a incidência de sintomas de problemas de saúde física e emocional, destacando-se a depressão como uma causa que tem afetado a comunidade acadêmica, e tem, a cada dia, aumentado na universidade. Portanto, conhecendo os efeitos negativos desses sintomas na aprendizagem, os professores apontam que conhecem muitos casos de estudantes necessitando de acolhida, e eles encaminham e acompanham esses sujeitos para serviços especializados, com a intenção de ajudar e reabilitar esses estudantes para a academia. Essa é uma característica apontada pelos sujeitos da pesquisa como perfil dos estudantes universitários na atualidade, como explicitado a seguir:

Inclusive na Educação Física tava falando em **depressão** já Teve aluno que já encaminhei para o CAPS, porque assim, [...] minha irmã trabalhava no CAPS, consegui consulta, acompanhei, alunos com **perseguições já acompanhei**, questão ligada até a defesa de TCC. Alunos assim que professor nenhum queria pegar, que era considerado problema, **brigava com todo mundo**, e aí esse aluno veio me procurar e disse: - Pró, **já fui a todos e ninguém me quer**. Eu falei assim: - Quando chega para mim eu não posso recusar, né? E esse aluno defendeu, não era assim propriamente a minha área, mas, assim, eu assumir os riscos, porque eu vi que era **uma pessoa que estava em risco**, né? Porque ninguém queria ele né? [...] Às vezes **os alunos começam o curso muito bem** no meio do curso **tem uma depressão e aí?**(Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

A fala da Professora Flor de Lis nos revela uma realidade que acontece no cenário acadêmico, qual seja: existem docentes que não se sensibilizam, não se afetam com as problemáticas vividas e apresentadas pelos seus alunos, e os deixam abandonados com suas necessidades. É também crescente, segundo dados apresentados pelos professores, e confirmados pelos estudantes em seus

depoimentos, problemas de saúde relacionados à aprendizagem dos discentes, fazendo com que, nem sempre, essa relação seja de parceria e cumplicidade, mas que, muitas vezes, o medo impera, pois a postura de alguns docentes faz os estudantes sentirem-se inferiorizados. Assim:

A gente tem casos de alunos, por exemplo, no Curso de Educação Física, **com casos de déficit de atenção**, pode ter **casos de pessoas hiperativas** né, eu não tenho conhecimento. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Eu sabia que eu ia **me deparar com tal professor**, eu deduzia **que ele iria criticar minha atividade** e eu não entrava na sala para assistir aula, eu sentava embaixo de alguma dessas árvores e ficava esperando, entende? Parece uma bobagem, mas para mim é algo muito forte sabe? Dentro de mim que eu não consigo vencer, eu não consigo! Nem chegou ainda na mão do professor sabe? Então **eu tinha medo** de receber aquele trabalho com uma nota baixa na capa, eu tenho inúmeros trabalhos em casa, impresso, que não foram entregues, e eu, **intitulada de irresponsável** por não ter feito, mas eles foram feitos. **É tarde para superar isso!** (Estudante de Educação Física, ANA, informação verbal, 2017).

Podemos notar nos relatos que nos parece haver, no perfil dos estudantes um quadro crescente de problemas de saúde de natureza psicossomática. A partir do relatório<sup>5</sup> de atendimentos do serviço de saúde da UEFS, fica evidente o crescente número de discentes com problemas de saúde: em 2015 foram atendidos 526 estudantes; no ano de 2016 atendeu e acompanhou 615 casos; em 2017, além dos estudantes acompanhados do ano anterior, o Serviço de Saúde (SeSU) tem uma fila de espera de mais de 60 estudantes.

O não acolhimento dessa realidade vivenciada pelo aluno, envolvendo problemas de saúde com familiares, ou de trabalho por parte do professor, é sinalizado pelo estudante Helder como um fator que impede o crescimento desse discente. Outro fator apontado pelo acadêmico, como problemas na relação com o professor, é que os docentes não levam em consideração as diversas disciplinas e demandas desses discentes, cobrando dos mesmos, um rendimento e cumprimento de atividades em períodos curtos de tempo:

Muitos Professores não querem saber da vida pessoal do aluno, querem que o aluno vá bem à sua avaliação e ponto. Não leva em conta o momento do aluno, que também passa por problemas de **saúde, problemas com familiares**, e até mesmo **o trabalho** que acaba **dificultando os estudos fora sala de aula**. (Estudante de Educação Física, HELDER, informação verbal, 2017).

---

<sup>5</sup> Informação passada pela Funcionária do Serviço de Saúde da UEFS, baseado no relatório de atendimento do setor médico da universidade.



O cenário acadêmico da UEFS, no que se refere à questão de alunos com problemas de saúde emocional, é preocupante, baseando nos dados dos relatórios do setor de saúde analisado, e de acordo com a fala dos sujeitos da pesquisa. Os dados mostram que essa realidade é uma crescente. Dessa maneira, algumas atitudes são necessárias para um maior entendimento do contexto e da pessoa humana, como sinaliza a Professora Flor de Liz, que: “é preciso ter essa identificação, esse reconhecimento do outro, do diálogo, do acolhimento, da escuta, e tem professores, que não insistem nesse lado mais afetivo”. A partir dessa fala, podemos perceber que no contexto universitário, muitos professores, não mantêm com seus alunos uma relação mais humana e afetiva, não notando em tais sujeitos alterações de comportamento e no padrão de saúde.

#### 4.1.4 Imaturidade

O perfil dos estudantes universitários tem sido uma questão que tem levado pesquisadores (BALZAN, 2015; COULON, 2008; POZZO, 2009) a estudar esse público. Muitos são os fatores que inquietam esses estudiosos, a exemplo da imaturidade dos estudantes, como eles chegam à Educação Superior, a definição precoce da profissão e a pouca idade quando chegam à universidade.

O acesso a Educação Superior no Brasil tem sido democratizada na última década, fator importante de acesso para as diversas camadas da população, e, sobretudo, para a classe trabalhadora já que muitos pais não possuem condições objetivas para manter os filhos na universidade. Porém, esse acesso massivo precisa ser complementado com políticas de acolhimento e orientação que garantam a permanência dos adolescentes e jovens para que eles possam se sentir mais seguros em suas escolhas profissionais e evitar problemas pessoais e institucionais. Vejamos um excerto que expressa tal preocupação, de acordo com a Professora Flor de Lis, tem trazido diversos problemas no contexto do Ensino Superior, como a imaturidade, que acarreta prejuízos para o estudante e para a instituição:

No meu olhar é um problema que a gente tá enfrentando com essa **definição muito precoce da profissão** e da carreira, Hoje você tá vendo **a universidade cheia de gente com 16, 17, 18 anos**, [...] é uma idade muito cedo, alguns não têm definição: “é isso mesmo que eu quero!”, mas são poucos. A maioria ainda **está aprendendo o que é a vida**, não tem responsabilidade. São pessoas que às vezes **vêm de estruturas de lar**,

**estruturas de famílias muito frágeis**, que a gente tem que respeitar. [...] Eu falo para eles: - Se você sentir que você não tá bem, deixe o curso, vai amadurecer as idéias. Veja o que é que você quer, para, inclusive, evitar um problema futuro para ele próprio. Porque fica ali no curso, não conclui nada, e toda vez precisa de vaga na disciplina. Aquela agonia institucional. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

A questão da imaturidade no perfil dos estudantes universitários, em sua maioria, tem gerado nos professores uma grande insatisfação, pois estes se sentem impotentes diante de comportamentos de irresponsabilidade com as demandas das disciplinas, no que se refere a aprendizagem, pois na maioria dos casos parece que os estudantes querem apenas ser aprovados nos componentes curriculares, deixando o mais importante de lado que é a construção dos conceitos, procedimentos, atitudes e valores. Há muito que se questionar diante dessa realidade, o que está acontecendo com o público das universidades públicas, é um problema geral? É um problema local? É um problema do sistema educacional nacional? É um problema do núcleo familiar desse estudante? Podemos notar que essa imaturidade dos estudantes tem gerado nos cursos alguns problemas: pouco compromisso com a aprendizagem, a baixa concentração, os níveis de leitura e escrita baixos, altos índices de evasão, atrasos nas aulas, conversas durante a aula, falta de concentração, falta de permanência em sala, pouca produtividade nos resultados da aprendizagem, provocando reprovação em diversos componentes curriculares. Em síntese, a imaturidade dos estudantes que adentram a universidade, na atualidade, traz para os professores situações que eles não têm condições de resolverem sem ajuda de um coletivo.

#### **4.1.5 Falta de identidade com a docência**

O conhecimento é um fator determinante para a atuação do profissional em qualquer área do saber/atuação, e o mesmo pode ser compreendido como um conjunto de saberes que habilita o profissional a exercer tal profissão, tornando o mesmo apto ao exercício da função (OLIARI *et al*, 2012). Desse modo, a identidade profissional docente, como uma atividade, é um campo complexo, e segundo Guimarães, (2011), a docência é o eixo norteador para a constituição da identidade profissional do professor.

No contexto nacional, a formação inicial de professores de Educação Física, atualmente apresenta duas diretrizes: o Bacharelado em Educação Física, que

habilita o profissional a trabalhar, nos diversos campos de atuação no âmbito não escolar, e a Licenciatura em Educação Física que autoriza o professor a atuar com a docência em escolas de nível básico. Mas, como defendido no capítulo teórico deste trabalho (Capítulo 2, tópico 2.1.2) sobre Campos de atuação do Professor de Educação Física, o que caracteriza o trabalho desse profissional em qualquer que seja o seu campo de atuação, é o fazer pedagógico, sobretudo porque é na escola que a Educação Física ganha seu espaço legitimado de atuação. Lembramos que o Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS tem entre os seus objetivos, formar o professor para atuar na escola básica. (UEFS, 1996, p. 2).

Contudo, podemos observar na fala da professora Flor de Lis, que o perfil desse acadêmico tem revelado um distanciamento da identidade profissional da docência, como podemos observar a seguir:

Em Educação Física a gente tem a grande dicotomia, **todo mundo faz licenciatura**, mas, na realidade **não querem sala de aula**, inclusive isso é um assombro que eu tenho. [...] vocês estão fazendo licenciatura para que? Ah, porque eu quero trabalhar Hospital, quero trabalhar no PSF. Etc. Eu digo: não é o local correto, você tá fazendo o curso errado. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

A falta de identidade com a docência dos estudantes do Curso de Educação Física, vista e sinalizada pelos professores, sujeitos dessa pesquisa, aponta uma questão conjuntural nacional que é a desvalorização do profissional, bem como o sucateamento que tem passado a educação nos últimos anos. Nesse sentido, nos aponta o Professor Esporte que:

Acho bacana **o desejo dele de ser professor** pelo fato de que **muitos não querem** muitas pessoas ai, os dados estão provando que muitos não querem, **procuram a licenciatura, mas, não querem ser professor (a)** por vários motivos, por questão da **desvalorização do professor**, por uma **dificuldade de uma inserção no mundo do trabalho, concurso que às vezes não são realizados**. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Então, são muitos os elementos que justificam, segundo o professor, o não desejo do estudante em ser professor. Sabemos que são muitos os ataques que a educação nacional tem passado que vão desde o não reconhecimento por parte da sociedade da função de professor, o corte de verbas na Educação como um todo, sobretudo com a aprovação da PEC 55, que limita o investimento a educação por 20 anos, dessa maneira não realizando concursos públicos, o que impede o professor e, sobretudo, os de Educação Física de se inserirem no mercado de trabalho.

Mesmo diante de tanta desvalorização o estudante de Educação Física, segundo depoimento da professora Flor de Lis, (2017), apresenta um perfil diferenciado dos demais estudantes de licenciatura da UEFS, pois:

Para mim a Educação Física é um caso de amor particular viu! Porque **os alunos eles são assim acho que predestinados eles são muito alegres.** [...] o aluno **vai do primeiro ao oitavo semestre alegre, brincalhão, o descontraído feliz.** (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

E mesmo identificando no perfil da maioria de seus alunos, a falta de identidade docente, a professora Flor de Lis, atribui a esses estudantes e ao Curso de Licenciatura em Educação Física a sua constituição enquanto professora.

Quem me tornou verdadeiramente professora, **quem me enraizou na universidade foi a Educação Física.** Eu devo isso a esse curso. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Foi importante conhecer o perfil desses sujeitos a partir dos seus depoimentos e dos seus professores, o que sugere a realização de pesquisa mais ampla para aprofundar o conhecimento do perfil do estudante da UEFS.

#### 4.1.6 Dificuldade em leitura

O perfil dos estudantes universitários, sobretudo os de Educação Física, analisados neste trabalho, não tem apresentado um grau de satisfação nos professores que desenvolvem suas atividades docentes nesse curso. Além dos aspectos apresentados anteriormente, no que diz respeito ao perfil do estudante, destacamos a dificuldade em leitura. O hábito de leitura é algo que favorece no leitor uma visão mais crítica da realidade, faz descobrir e construir conceitos, bem como compreensão e apreensão de conhecimentos necessários para a vida acadêmica e profissional do indivíduo.

A dificuldade com a leitura é preocupante, porque tem causado aos estudantes, dificuldades nos componentes que sucedem disciplinas de conhecimentos básicos, reprovação em diversos componentes curriculares. Nesse sentido, nos apoiamos na fala da professora Flor de Lis quando traz:

A gente pega alunos ali no primeiro semestre de Educação Física, não sabem ler e escrever. Aluno que eu dou um texto de 5 páginas; Pró, eu não aguento mais! O quê? Ler? Aí eu falo para eles, seu problema não é Bioquímica Celular, por exemplo, seu problema não entender recuperação do lactato. Você não está entendendo a recuperação do lactato, **porque você não sabe ler.** Então, é um trabalho assim anterior a minha avaliação. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

A questão do insucesso de muitos estudantes em avaliações, segundo o relato anteriormente apresentado, advém de fragilidade da educação básica, e da pouca leitura dos estudantes. A questão do desinteresse em buscar construir seu conhecimento a partir de leituras diversificadas. Notamos também na fala do professor Esporte essa dificuldade também vivida por ele como docente na Educação Superior.

Outra situação é baixa leitura mesmo, você percebe que é... Pela **baixa leitura**, pela **baixa dedicação** no sentido de entender o texto, não só ler aquele texto, mas também buscar ler os textos que a gente chama capitulares né, aqueles que vão contribuir para a compreensão do principal, não é feito. (Professor, 2017, ESPORTE, informação verbal).

O professor Esporte nos apresenta outra questão no perfil dos estudantes de Educação Física, relacionado à baixa leitura, que é importante de pensar, esses sujeitos geralmente não lêem os textos principais da disciplina que geralmente são sugeridos por seus professores, quiçá não buscam fazer leituras de outros textos, de outras formas de textos, de outros modelos de mídias que favorecem a leitura e possibilitam o entendimento de conceitos, contextos, e favorece a construção do conhecimento desses estudantes.

#### **4.1.7 Dificuldade na escrita e o plágio**

O tópico apresentado e discutido anteriormente que se refere ao perfil dos estudantes de Educação Física, no que diz respeito à dificuldade com a leitura, pode refletir, na dificuldade com a escrita e no plágio, um grave problema no cenário acadêmico, pois além de uma falha técnica e uma questão ética, o plágio também pode ser entendido como crime. O plágio, entendido como apropriação intelectual, sem referendar o autor original, é compreendido, também, como uma questão de falta de ética na escrita no meio acadêmico. Diversos motivos podem levar um estudante a realizar um plágio, dentre eles, a pouca leitura sobre o objeto a ser escrito.

O professor deve estar atento a problemas como esses em seus estudantes, e intervir eticamente, buscando a sua resolução, bem como dando subsídio e suporte para a formação do estudante. Nesse sentido, a Professora Flor de Lis, apresenta um fato no qual uma estudante de Educação Física na UEFS praticou o plágio, sem consciência de sua ação.

Uma aluna que fez um trabalho, e pelo fato de ela ser primeiro semestre, eu escrevi no trabalho dela, assim: - Olha, eu **não acredito que foi você que fez esse trabalho**, mas, como eu não tenho prova, eu tenho que lhe dar nota [...] Essa menina veio até minha pessoa: - **Professora, por que a senhora acha que eu não fiz o trabalho?** A senhora acha que eu não tenho competência? Eu disse: - Não, não é que você não tenha competência, é que você não tem maturidade. Você é uma aluna de primeiro semestre e o raciocínio que você usou a forma com a qual esse trabalho foi construído, **foi feito por alguém** que tem algum conhecimento, uma formação maior, **ou então você copiou de alguém**. - Ah! Mas isso é um absurdo! Porque o que eu fiz, pró foi o seguinte: - **Eu peguei realmente uma tese, uma dissertação ou um TCC**, não me lembro bem e aí fui assim vendo o que a pessoa tava fazendo e fui espelhando o meu, mas na realidade não foi uma cópia. Aí eu falei para ela: - Bom! Tudo bem. De qualquer forma, você tá aí com a sua nota. [...] **Eu passei assim por um trabalho terrível** que foi pedir o trabalho desses alunos. **Ter que entrar na Internet para poder comprovar o plágio**. (FLOR DE LIS, Professora, informação verbal, 2017).

O problema com a escrita vem sendo recorrente na universidade, segundo os professores que ouvimos nesta investigação, tal dificuldade, não se resume ao plágio como discutido anteriormente. Muitos são os estudantes que, por diversos motivos, como: pouca leitura, pouca prática com escrita, dificuldades intelectuais de diversos níveis, apresentam lacunas na escrita. Nos relatos a seguir, podemos notar que alguns estudantes conseguem sistematizar idéias e expressar-se sobre a temática, dialogam academicamente, mas não conseguem expressar em palavras ou textos escritos as suas idéias e argumentos.

Tenho uma aluna que tem **uma dificuldade tremenda de colocar no papel tudo que pensa**, não é? Não é que seja um mau aluno não, não é um aluno que não compreende, não! que tem dificuldade de aprender, não. **Tem dificuldade de se expressar**. Mas, essas dificuldades de expressão, que esses **alunos têm fazem com que eu volte e reveja o meu papel de professor**. Será que devo mediar, intervir, tão somente na questão do conteúdo ou eu devo estar o tempo inteiro indo e vindo em outras, formas de intervenção como, por exemplo, a questão da comunicação, da expressão escrita, da expressão oral? (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Uma menina que ela nem **se formou ainda porque ela não consegue apresentar monografia**, ela não consegue e eu como professor de seminário de projeto, pedi para ela me ajudar, mas quando **ela vê o formato, ela trava. Ela não consegue escrever! Eu entendo o que você tá falando, mas eu não consigo escrever**. Eu acho que a universidade é muito fria nesse sentido. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

São muitas as demandas que o professor universitário tem a cumprir, dentre essas atividades, uma que é importante e tem efeitos positivos tanto no trabalho do professor, como no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. Trata-se da

questão da sensibilidade em observar as fragilidades dos estudantes, refletindo sobre sua prática, voltando em sua metodologia, utilizando-se de diversificadas estratégias de ensino com o objetivo de fazer com que o estudante amplie seus conhecimentos e supere suas dificuldades.

Contudo, podemos notar, também, na fala do professor Esporte, o relato de que são poucos os professores que repensam sua prática, e adéquam sua metodologia, com o intuito da aprendizagem do estudante, e a universidade tem se mostrado inerte a problemas que os estudantes apresentam.

#### 4.1.8 Sem foco na UEFS/aprendizagem

A aprendizagem significativa dos estudantes deveria ser o objetivo final do processo de ensino aprendizagem, em todos os níveis da educação e, sobretudo no ensino superior. No entanto, motivados por diversas razões, sejam elas de ordem econômica, acadêmica, profissional de interesse, os estudantes não tem dado prioridade ao seu processo formativo na universidade, essa proposição é sustentada a partir da fala dos professores que ouvimos durante a construção dos dados para a esta pesquisa.

Os diversos comportamentos dos acadêmicos de Educação Física, como: chegarem atrasados e saírem mais cedo das aulas, o movimento de entra e sai durante o momento pedagógico entre professor e aluno, o manuseio de ferramentas tecnológica em locais e momentos inoportunos, nos leva a crer que eles não têm dado prioridade a sua formação e não focam em sua aprendizagem. Com isso, nos sinaliza a professora Fênix que:

Alunos **só chegarem atrasados ou faltarem demais** até o fato de ficar entrando e saindo ou ficar com *notebook* o tempo inteiro na sala. Agora **não querem mais copiar as coisas, não querem fazer anotações. Eles tiram fotos e circulam entre si via *whatsapp*** [...] muitos estudantes, hoje, vivenciam a universidade de maneira que eles parecem estar a passeio, né? Não dão a devida importância para aquele momento especialíssimo de formação. Não entendem a importância disso ou não querem entender a importância disso. Então me inquieta muito essa coisa. [...] Então, gente que não liga que não estuda que não escreve, que não procura melhorar, que se conforma com respostas, às vezes, abaixo da média, com qualquer coisa! (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Os comportamentos apresentados anteriormente, junto com o desinteresse por parte dos estudantes nos momentos pedagógicos na universidade, tem tornado o rendimento do acadêmico em Educação Física da UEFS, indesejáveis na visão de

seus docentes, os estudantes tem perdido momentos importantíssimos de formação, assim:

Isso é perda pedagógica, **ele está perdendo um processo que é um processo de formação** em grupo com os colegas que é um trabalho de formação coletivo e que envolve o professor também. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Não tem sido fácil estabelecer uma relação de parceria com os estudantes, segundo relato do professor Krot, pois os mesmos não têm focado na universidade como local que propicia e possibilita a formação de qualidade para a atuação profissional, bem como atuação cidadã na vida cotidiana. Portanto, para superar essas complexidades educacionais, é fundamental ao professor uma série de saberes necessários à docência, para alcançar um resultado de qualidade no que se refere ao processo de aprendizagem em sua forma mais ampla.

Desses saberes pedagógicos, o diálogo torna-se essencial, pois nesse espaço de trocas, a ação educativa é uma intervenção dialógica de mão dupla em que os atores devem se complementar. Podemos encontrar em Freire (1996, 2005), a idéia de que o diálogo é um mediador de relações humanas. Esse diálogo segundo o professor Krot, tem acontecido muito pouco na UEFS e em especial no Curso de Educação Física, assim:

As ausências também que é muito acentuado dentro das turmas, as ausências dos alunos, **o descumprimento dos horários**, é e **a garantia de leitura dos textos que não é feito**, a gente percebe nessa relação professor aluno que dificulta esse próprio trabalho do professor, [...] **Eu sinto os alunos hoje muito focados fora da uefs**. Muitos chegam tarde, saindo mais cedo. **Você não consegue dialogar**. Eu sinto essa necessidade. Tenho sentido muita falta e tenho me colocado aberto. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Assim, podemos inferir, a partir das considerações anteriormente apresentadas, que a docência na educação superior tem se tornado mais complexa a cada dia, por fatores internos e externos ao processo de ensino e aprendizagem, pois as demandas sociais e educativas dos sujeitos têm complexificado à docência, para que essas complexidades sejam minimizadas torna-se necessário uma abertura para uma relação afetiva e dialógica no processo educativo.

#### 4.1.9 Alunos comprometidos

Dentre os diversos perfis dos estudantes de Educação Física da UEFS, já apresentados e discutidos, versam sobre os problemas que esses acadêmicos



apresentam e dificultam o processo de formação desse sujeito que deve, para além da sala de aula, buscar estratégias que modifiquem as suas formas de pensar e intervir no mundo, que possibilite uma criticidade das formas dadas como prontas, e tornando o estudante a atuar crítico e reflexivamente nos campos de atuação que a sua formação permita.

De uma série de características que desmotivam a atividade docente na universidade, o professor Krot, sinaliza que dentre os estudantes de Educação Física, existe uma pequena parcela dos acadêmicos que demonstram estarem comprometidos com a formação, com garantia de leitura de textos, discussão em sala, organização de trabalhos solicitados, assim, para esse professor o estudante comprometido é quando:

Ele tá inteiro ali na sua aula. **É o estudante que questiona**, mas que dá sugestão é o **estudante que consegue garantir a leitura dos textos**, e **fazer um debate na sala** é o **estudante que participa das aulas práticas**, que se envolve, **busca fazer seminários de qualidade buscando a perfeição**. [...] A gente tem um grupo de estudantes, infelizmente pequeno, que **instiga o professor**, de fazer o professor estudar de criticar também, que com essas críticas a gente cresce. Então, esse grupo de estudantes eles nos mostram que esse é o caminho certo né? De qualidade, de tudo que a gente faz deve fazer com qualidade e buscar fazer sempre o melhor. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Assim, podemos notar que a intervenção do estudante em sala de aula, e em outros espaços da universidade que, se constituem também como lugares de formação, motiva todos os sujeitos, envolvidos no processo educativo a buscar mais a construção do conhecimento é importante para a vida profissional e acadêmica e, sobretudo na aprendizagem desse estudante. Muitas vezes, esses estudantes, que apresentam comportamento adequado a um perfil esperado pelo docente, sinalizam que muitas vezes o problema no baixo nível da formação dos acadêmicos está na falta de motivação do professor, que muitos deles não incentivam os estudantes a buscarem outras possibilidades. Assim, o Estudante Anísio (2017), através de informação verbal nos sinaliza que: “Então, o diferencial é mesmo a força de vontade do aluno.”.

## 4.2 PROFESSORES E ESTUDANTES NA RELAÇÃO EDUCATIVA

Esta categoria intitulada de **Professores e Estudantes na Relação Educativa** é formada por representações desses sujeitos centradas na relação

estabelecida entre docentes e discentes na prática pedagógica. Assim, categorizamos porções de sentido nas entrevistas realizadas com tais sujeitos, que dizem respeito à **importância dessa relação, os sentidos da afetividade para tais sujeitos, as características de professores que marcam os estudantes, tanto positivamente quanto negativamente**. Apresentamos e discutimos a compreensão dos sujeitos sobre **o papel do professor na educação superior**; apresentamos, também, fatores que impactam a prática educativa afetiva como: **sobrecarga de trabalho, turmas superlotadas** e, por fim, as **estratégias de ensino-aprendizagem** com ênfase na **avaliação** da aprendizagem.

#### **4.2.1 Importância da relação afetiva**

A relação que se estabelece entre os seres humanos, em qualquer segmento da vida, é composta de subjetividade, seja profissional, pessoal, amorosa ou educacional, pois, as partes dessa relação trazem consigo diversas vivências e experiências no processo de vida ou formação em que se encontram e podem facilitar ou dificultar a ação humana.

Estudiosos (RIBEIRO, 2010; SANTOS, 2012; RODRIGUEZ E CRUZ, 2009; RAMOS E MOREIRA, 2014) destacam a importância da relação afetiva entre professores e estudantes, no processo educativo, enfatizando que ela influencia tanto positivamente quanto negativamente os resultados da aprendizagem.

Lembramos que o foco desta investigação é a relação afetiva ocorrida entre docentes e estudantes, no processo de formação acadêmica do professor de Educação Física no curso superior, na UEFS. Para os colaboradores desta pesquisa, a relação que se estabelece de maneira positiva, é muito importante para que o sujeito em formação consiga alcançar bons resultados nesse processo. Tal resultado encontra respaldo em Ribeiro (2006), quando afirma que a afetividade é importante para o ensino e a aprendizagem, pois a mesma cria um ambiente favorável e um clima que pode fazer a relação entre professores e estudantes tornar-se permeada por sentimentos como: compreensão, respeito mútuo, confiança e diálogo, aspectos que vão influenciar satisfatoriamente nos resultados da aprendizagem.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa destacam a importância dos conteúdos atitudinais na formação dos futuros professores, incluindo a valorização, o reconhecimento do outro e a possibilidade de fazer laços:

É essencial manter uma relação afetiva. [...] Relação afetiva eu entendo que **começa no respeito, é aquela coisa dos conteúdos atitudinais**, são outras coisas, que acontecem na vida acadêmica, mas que precisam acontecer. [...] Essa questão da afetividade que passa pela **valorização do outro, do reconhecimento do outro**, que eu considero imprescindível na relação professor-aluno. [...] Se eu não começar promovendo uma relação afetuosa, se eu não começar **fazendo laços**, deu! Ou melhor, não deu, porque **eu não vou conseguir fazer nada**. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Relação Afetiva eu acho importantíssima entre professor e aluno e como várias vezes eu rebati, tendo **essa afetividade é o caminho para a confiança**. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

De acordo com os relatos anteriormente apresentados, a relação afetiva se mostra como ponto de partida para um bom processo de formação, perpassa as questões ideológicas e teóricas, e implica atitudes e valores que os pares devem apresentar nessa relação. Com efeito, Day (2011) e Ribeiro (2006) abordam que a afetividade está relacionada a um conjunto de atitudes docentes, que demonstram preocupação e cuidado pela aprendizagem dos estudantes e que, ainda, a afetividade aumenta o interesse dos estudantes pelos estudos, melhora a sua aprendizagem intelectual, contribuindo para diminuir a evasão e a repetência. Todavia, os resultados confirmam que poucos são os professores universitários preocupados com a formação de atitudes. Ao contrário, parece preocuparem-se apenas com os conteúdos conceituais e procedimentais.

Os sujeitos desta pesquisa destacam a importância dessa relação em todos os segmentos da vida humana e nos diversos campos de formação profissional, pois quando se tem uma relação afetiva bem firmada, tende a existir a confiança, a diminuição do autoritarismo, aumento da autoestima, o desejo de estudar os conteúdos das disciplinas, o que vai contribuir para o crescimento intelectual, profissional, acadêmico e humano das partes envolvidas nessa convivência. Em síntese, é o que os professores e estudantes sinalizam que uma boa relação afetiva melhora a autoestima do aluno, possibilita a confiança e torna-se, portanto, fundamental para a formação do professor:

Não só pra formação em Educação Física, mas **para a formação de qualquer professor ter uma boa relação afetiva** entre professores e alunos é muito importante, pois transmite principalmente **segurança ao aluno, tira o “ar de superioridade”** que alguns alunos acham que os professores têm. Mostra ao aluno que **ele está sendo observado**, que ele não é só mais um na turma. (Estudante, HELDER, informação verbal, 2017).

Atitude assim que com certeza vai **melhorar a autoestima do aluno**. O aluno **cria mais confiança**, o aluno se sente mais a vontade pra falar dos seus medos, pra falar de dúvidas, por exemplo, porque tem professor que quer agir de determinada maneira que nem dúvida o aluno gosta de tirar, entendeu? Então, ali **o aluno se sente mais confortável, com certeza vai engrandecer muito** mais a sua relação com ele. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Eu tenho que otimizar essa convivência, esse processo de ensino aprendizagem priorizando a relação afetiva, **fazendo com que eles se sintam acolhidos por mim, que sintam o desejo de estar na minha aula**. [...] “Eu me sinto bem na aula dessa pessoa. Eu sinto que **aqui eu cresço, seja intelectualmente, seja humanamente**. Aqui eu cresço de alguma forma” e a **afetividade favorece isso**. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

É notório nos relatos dos sujeitos, a importância que a dimensão afetiva possui na relação educativa, quando eles destacam que a relação deve ser permeada pelo respeito, diálogo e afeição. Além disso, os estudantes evidenciam, em seus depoimentos, que tal relação pode contribuir efetivamente para motivá-los para a participação nas aulas e pela busca do conhecimento, como podemos ver a seguir:

Na formação, a afetividade precisa, sim, estar presente. Eu entendo isso como algo importante. Vejo que, muitas vezes, a relação do professor com os alunos e com as disciplinas **pode ajudar ou não o aprendizado**. Então, a partir do momento que existe uma relação **boa de diálogo, de afeição e de respeito**, também, isso facilita o aprendizado do aluno. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Se você **toma gosto** por aquilo, **fica mais fácil** para você **se interessar, se debruçar, se motivar** a correr atrás. [...] A atenção dirigida é maior, você terá mais tempo para ficar “preso” àquelas idéias e, futuramente, está buscando mais informações sobre elas. **Quando você gosta, a troca é melhor, com certeza**. (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Por causa dessa **atenção** dela (a professora) **acabamos nos apegando muito a essa disciplina**, e antes eu tinha ouvido muito falar que muitas pessoas abandonavam essa disciplina. **Ela conseguiu fazer com que ficássemos muito apegados e acabamos gostando muito**. [...] algo muito positivo porque a partir do momento que o professor e o aluno **criam esse laço de afetividade** maior eu acho que isso acaba **aproximando o aluno**. Você acaba tendo esse retorno um pouco maior e o próprio **interesse do aluno** em tá **buscando e participando da aula**, dando esse retorno mesmo. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

De acordo com os relatos apresentados anteriormente, a aprendizagem pode, sim, ser favorecida, a partir de uma relação afetuosa entre os atores educacionais.

Estes resultados estão de acordo com Ribeiro (2010), quando defende que os estudantes preferem as disciplinas ministradas por professores que apresentam uma melhor relação com seus alunos, pois, para a autora “motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito.” (p. 404).

Nesse sentido, concordamos com Sayla, (2012) que a aprendizagem não depende exclusivamente do campo cognitivo, mas existe uma base afetiva permeando esse processo. Portanto, Ramos e Moreira (2014) defendem a necessidade da inclusão desse debate no espaço acadêmico, visto que a dimensão afetiva é um saber essencial na formação docente e na construção de sua identidade.

E nesse processo de troca, quando ambos os sujeitos envolvidos se valorizam, se respeitam, podem ser observadas as qualidades e os pontos frágeis de tais indivíduos. Os estudantes analisam, a todo tempo, os seus mestres, avaliando suas atitudes e tomando como modelo para a vida profissional, aqueles que consideram desejáveis. Vejamos como os estudantes expressam a esse respeito:

O que valoriza mesmo essa relação de afetividade é justamente isso: **você poder estar se aproximando mais do professor, buscando um pouco de um, o jeito de outro**, a maneira que ele avalia que ele explica uma coisa, à forma que ele cobra suas atividades. (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Quando a gente tá rodeada de bons professores e professores competentes, a gente sonha o que a gente almeja. Na verdade, a palavra é **almejar, é ser que nem eles, e ser tão competente como eles, ser tão compreensíveis como eles**. Os impactos são os mais positivos possíveis, quando eu vejo a **determinação** da professora S... **A humildade dela. Eu quero ser também que nem ela é: a competência e amizade, a compreensão [...]** Quando a gente tem professores assim, **a gente vê neles um exemplo, uma referência mesmo**. [...] Talvez, se os professores fossem mais afetivos e (eu acho que tem que ser principalmente para compreender a realidade do aluno) o resultado na aprendizagem seria outra, os resultados seriam os mais positivos possíveis. [...] **A afetividade, tem que existir** (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

As características mais destacadas pelos estudantes de um professor afetivo positivamente e que podem ser tomadas como modelo, são aquelas que apresentam: respeito, carinho, cuidado, profissionalismo e que avaliam de maneira coerente a aprendizagem. Tais características vão ao encontro de Ribeiro (2006) que, no Modelo de Competência Afetiva na Relação Educativa, enfatiza que um professor afetivo apresenta estratégias dinâmicas e diversificadas, motiva os seus

estudantes, levando-os a bons resultados na aprendizagem. A autora ressalta, ainda, que tal professor apresenta “características profissionais desejáveis” constituindo-se, como modelo a ser seguido, pelo prazer que tem em ensinar. Evidentemente, não pudemos aprofundar, na entrevista, para depreendermos o sentido de competência trazido pela estudante Bianca. Podemos compreender que o professor competente seja aquele profissional que domine os saberes do conteúdo específico do componente que vai ministrar, mas que tenha outros saberes, também, como os saberes didáticos e pedagógicos, da pesquisa, das novas tecnologias da comunicação e informação, da ética e os saberes da dimensão afetiva, sem os quais ele será incompetente, na atualidade, para lidar com a complexidade da docência.

Todavia, existem “modelos” que os estudantes desaprovam: são aqueles professores considerados incompetentes pelos sujeitos desta pesquisa, os que desejam manter certo distanciamento dos estudantes, que “espalham o terror” entre os discentes, que faltam e não são compreensíveis como está explícito no excerto a seguir:

Tem uns professores que tentam **manter uma distância da gente** é como se sentissem tão superiores, mas eu sei que é algo que **eu não quero fazer para a vida, não quero ser assim**, eu os observo, **não concordo com atitudes deles** de serem tão frios, tão distantes, tão faltosos, tão preconceituosos, tão repressores. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

A partir da análise dos relatos, podemos notar que a dimensão afetiva na relação educativa é de fundamental importância, e deve sempre existir nas relações pessoais, trabalhistas e, sobretudo, no meio educacional, tendo em vista que os ganhos para ambas as partes são satisfatórios. Discutiremos, a seguir, os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, sobre a afetividade na relação educativa.

#### **4.2.2 Os sentidos da afetividade na relação educativa**

A relação entre professores e estudantes na educação superior, não é um processo tranquilo, pois traz consigo diversos embates dos sujeitos que a compõe. Dessa maneira, a professora Fênix, (2017, informação verbal), relata que: “A relação professor aluno é muito complicada”. E é nesse contexto que as inquietações surgem de ambas as partes, pois as expectativas colocadas no outro nem sempre

são atendidas, implicando em responsabilidades compartilhadas. Dessa forma, não se pode sobrecarregar o outro, ou, responsabilizá-lo pelo (in) sucesso.

Todavia, os sujeitos desta pesquisa relatam que às vezes é colocada nas costas do professor uma responsabilidade que não é só dele, e essa carga fica muito pesada para esse sujeito, quando as demandas deveriam ser cumpridas pelo coletivo, como expresso a seguir:

Às vezes a gente atribui **ao professor uma responsabilidade que não é fácil** [...] quando você trata de uma situação dessas que se torna um ambiente de obrigação, no sentido que você tem que fazer isso, porque você tem que ser um professor querido, de repente para você ser homenageado na formatura, de repente ser sempre solícito, de repente ter que abrir a porta de sua casa aos domingos, e aí você tem que responder o *whatsapp* a qualquer hora, ou responder emails e aí **vira uma relação de que o lado afetivo, ou de proximidade torna-se uma coisa obrigatória por ser professor, e aí é que é perigoso**. [...] O professor tem a vida dele, tem os problemas dele, tem as situações de conflitos que ele tem que resolver, e eu falo pessoais. Então é uma situação complexa. [...] A afetividade com essa relação talvez de **proximidade, de carinho e respeito, de dedicação** que o professor tem ao trabalho e essa afetividade tem que envolver essas dimensões todas. É uma coisa sistêmica, não é uma coisa fragmentada. **É ela é fundamental** e entender que a relação do professor, entendendo também o sistêmico, não **pode ser só uma conta do professor**, é uma conta que todos que fazem parte do processo, que envolve a universidade que envolve as instâncias. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Fica evidente que, para esse sujeito da pesquisa, a afetividade tem o sentido de proximidade, carinho, respeito e dedicação. Mas, sobretudo, afetividade significa responsabilidade partilhada. Os colaboradores reconhecem a importância da dimensão afetiva na relação educativa, mas, destacam que é um encargo muito pesado para o docente assumir, ou dar conta sozinho.

Podemos notar na declaração da professora Flor de Lis, (2017), que a afetividade ainda tem o sentido de compreender o outro, de escuta, de diálogo, de cuidado, de correção de (conduta), de cumprimentar o outro, que ela chama de humanização das relações. Vejamos o excerto:

A afetividade, não é ficar: ó meu amorzinho, venha cá, deixa eu lhe dar um beijo um abraço, não é isso! A questão que **a gente chama de humanização da relação** [...], **eu não sinto isso nos ensino superior**, [...] Fui aluna da UEFS, hoje sou professora, eu não vejo afetividade nas nossas relações, isso é uma tristeza. Afetividade é: **Olhar o outro, entender o outro, ouvir, dialogar** sair dessa relação muito formatada, né? [...] **Essa atitude de cuidar é um ato afetivo, de corrigir, de mostrar a ele o estudante qual o melhor caminho, não quero que você erre uma forma melhor para você caminhar, é formação né?** [...] Eu acho que a **emoção**

**é tudo [...]**, no nosso dia a dia tá **tudo ficando mecanizado**, Você vai ao banco, é um terminal, você vai fazer um atendimento, é tudo eletrônico e essa **questão do corpo a corpo do olho no olho, ainda é fundamental!** Mesmo que nós estejamos na sociedade altamente evoluída, todo mundo é espírito iluminado superior, mas a gente ainda vai precisar do toque! **Do Olho no olho**, do **Bom dia**. [...] Não há de hipótese nenhuma essa afetividade. [...] Então, eu não sinto assim um interesse afetivo. Ainda tem professores, colegas, que criticam bastante, isso né? Não estou aqui para esse tipo de coisa! Minha função é chegar à aula, dar meu assunto, vou-me embora. Eu respeito. Eu acho que cada um tem o seu jeito. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Ampliando os sentidos trazidos anteriormente, que nos apresenta que as relações estão mecanizadas na sociedade, e as relações interpessoais necessitam do toque, do olho no olho, dos cumprimentos, do reconhecimento do outro, independente de qual segmento seja, o professor Krot, (2017) afirma que afetividade é conhecer o contexto do aluno, acolher, ouvir, tentar entender e dar limites. Em suas próprias palavras:

Entender esse **contexto do aluno é fundamental**. Entender para poder agir. Agir afetivamente não é necessariamente dizer sim para esse aluno. Sim, meu filho, saia da sala quantas vezes você quiser. Sim, meu aluno, chegue atrasado quando você quiser. **Agir afetivamente é dizer não!** Agir afetivamente entendendo esse contexto, né, desse menino ou dessa menina, mas a partir desse contexto buscar Intervir positivamente não é? [...] Atitude muito sensata de **acolher** de **tentar entender** de **ouvir**. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Fica evidente que os sentidos atribuídos à afetividade pelos sujeitos são os mais variados. Nesse sentido, para Vygotski (1991) os sentidos que cada indivíduo atribui, são frutos de suas vivências em sociedade, e as ideias criadas sobre o mundo exterior são dinâmicas, pois vão mudando de acordo com o desenvolvimento e a organização dos processos psicológicos. Mas, de modo geral, a questão da humanização das relações, o reconhecimento e valorização do outro, a compreensão da história e do contexto em que os sujeitos se encontram as limitações e as possibilidades que os estudantes apresentam a fim de resolver essas questões ou diminuição dos impactos para a aprendizagem são aspectos destacados nos depoimentos anteriores.

Apareceram outros sentidos de afetividade nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, como destacamos nos excertos a seguir:

Acho que **tem que haver esse vínculo**, entre professor e aluno, ele tem que existir porque você está ali, todo o dia, ou quase todo o dia, várias horas, com aquele aluno como é que você não sabe o que tá acontecendo com o aluno? [...] Ela tem que existir! Porque talvez se eu tivesse mais professores preocupados comigo mais próximo de mim provavelmente já



teria formado, professores que **compreendessem mais**, na verdade não só compreender, mas buscar **compreender a dinâmica de vida do estudante** entende? Se tivesse ali disposto por ajudar. (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

A questão de **preocupação com o outro** uma preocupação **com o ser humano**, é colocar junto todas aquelas questões de explicação. Quando eu coloco junto, por exemplo, **a história da vida dela**. Quando eu coloco as **limitações a qual ela representa**, outros avançam mais, outros com limitações que alguns têm. Então, eu tenho que levar em consideração isso também. [...] às vezes, fulano tá ali com um problema muito maior e a gente não dá conta de tudo. Apesar de ser bem complexo, como eu falei, as pessoas vão ter reações diferentes ou iguais a seus problemas. Então, a gente tem que fazer esse processo de **mediação** do professor mesmo. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Uma questão de **aproximação de todos, de sentar e conversar**, de você **não estabelecer essa relação de “ah, eu sou seu professor e você é meu aluno”** e só ficar nessa relação hierarquia de poder do professor sobre o aluno, então é nesse sentido mesmo de **acolhimento e tentar minimizar a distancia entre aluno e professor** e buscar entender essa relação a natureza e as dificuldades da pessoa isso gera uma **aproximação** e essa vontade maior de desempenho, de estar junto isso é isso que eu acho de relação educativa. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

Fica evidenciado nos depoimentos que a afetividade pode apresentar outros sentidos: compreensão da dinâmica de vida do estudante, preocupação com o ser humano e com suas limitações, conhecer a história de vida, mediação, aproximação ao ponto de sentar para conversar e acolhimento.

Então, a questão do diálogo, da aproximação com o outro é um sentido muito atribuído pelos sujeitos da pesquisa. Os depoentes condenam o professor que se afasta de seu estudante, o estudante que não respeita o seu professor. Desse modo, dizem que isso distancia do real sentido da dimensão afetiva na relação educativa e mais especificamente no curso de Licenciatura em Educação Física. Com esses sentidos atribuídos a afetividade por eles é notado em seus depoimentos que essa dimensão é o ponto de partida para se estabelecer uma boa e saudável relação em que ambos os lados envolvidos no processo tendem a adquirir ganhos no seu processo formativo e de trabalho.

Contribuindo com essa reflexão, Sayla (2012), nos apresenta que a relação professor/estudante, não deve ser entendida e reduzida apenas ao campo cognitivo, que outras dimensões são necessárias a esse processo para o ganho na aprendizagem do estudante e sucesso no trabalho docente, dentre essas, a dimensão afetiva.

A professora Fênix apresenta outro sentido para a afetividade na relação educativa: para ela, a afetividade é o ponto de partida para se estabelecer uma boa relação:

Afetividade é o início, é o ponto de partida, [...] a relação com o outro, porque a docência não deixa de ser uma relação. [...] Tratar bem é obrigação é do humano, educação. Então seja professor, seja colega, funcionário, faxineiro, diretor, reitor, sei lá quem for, tem que tratar bem, certo, então ele não é melhor professor porque ele trata bem. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Algumas características importantes são necessárias para que a relação entre professores e estudantes seja de maneira positiva e os sentidos atribuídos para essa interação sejam os melhores possíveis. Assim, para os sujeitos desta pesquisa, os sentidos de afetividade na relação educativa são representados pela confiança entre as partes, pelo interesse do professor pelo estudante, o que pode despertar o interesse deste em buscar e aprofundar o conhecimento, principalmente naquelas em que tem apresentado dificuldades.

Isso é um fator que influencia positivamente porque são seres humanos que estão interagindo e a afetividade nas relações humanas, assim, eu creio que é importante e acaba deixando o processo mais leve, o processo pelos quais as pessoas estão passando deixa o processo mais leve e há uma **confiança maior**, uma confiança para expor seus medos, suas alegrias, e que isso vai influenciar diretamente em qualquer trabalho que esteja sendo desenvolvido. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Creio que a afetividade é muito importante no processo educativo, para transmitir segurança principalmente a quem aprende, mostra ao aluno o **interesse** do professor em que ele aprenda o que está sendo passado, assim também **facilitando** para o aluno tirar dúvidas e avançar um pouco mais os conteúdos, além de ajudar o professor a observar mais de perto alguns erros e alguns pontos a serem melhorados no aluno, também facilita o aprofundamento do aluno em alguma área que ele se saiu muito bem e tem **interesse** em aprender um pouco mais. (Estudante, HELDER, informação verbal, 2017).

Para concluir esta subcategoria, destacamos no depoimento do estudante Carlos da Feira (2017), a relação entre professor e aluno, historicamente, foi construída a partir de barreiras entre as partes, causando um distanciamento entre esses atores educacionais. Assim, o professor, tem adotado uma postura autoritária e de superioridade, detentor exclusivo do conhecimento transferido para o seu aluno. Em contrapartida, Freire (1996, p. 21) se opõe a esse modelo de educação quando apresenta que: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” Nesse sentido, o

estudante entrevistado deixa velado que a afetividade na relação educativa tem o sentido de desconstruir esse distanciamento, possibilitando bons resultados no processo educativo:

O sentido da afetividade na relação educativa é para melhorar, assim **para quebrar determinadas barreiras** que são historicamente construídas na relação aluno-professor e que por muito tempo a gente entendeu que o professor estava no pedestal estava numa relação distante da gente e que o aluno é sempre submisso e não é isso. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

As características do professor que afeta seus estudantes positivo e negativamente são apresentadas a seguir.

#### **4.2.3 Características do professor**

A relação afetiva entre professores e estudantes, como sinalizado anteriormente, é complexa e cheia de subjetividades. A depender de como se desenvolve, pode marcar os sujeitos, tanto positiva, como negativamente, e se mostra tão importante na relação educativa quanto a dimensão cognitiva. Nesse sentido, Leite (2006), discorre que no processo de ensino e aprendizagem a afetividade deve ser valorizada tanto quando a cognição, visto que a maneira de pensar dos indivíduos analisa como dimensões que não se separam. Sayla (2012) contribui defendendo que a relação professor-aluno não pode ser relacionada apenas ao processo cognitivo na construção do conhecimento, faz-se necessário à inclusão de dimensões afetivas e que tenha motivação para ambas as partes do processo.

Portanto, nesta subcategoria apresentamos e discutimos, a partir dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, as características de professores que marcam, tanto negativamente, quanto positivamente, seus estudantes na prática educativa.

##### **4.2.3.1 Professor afetivo negativamente**

A partir de relatos dos sujeitos da pesquisa, parece que algumas posturas adotadas por docentes no ensino superior, mesmo sendo com o intuito de corrigir comportamentos inadequados por parte de estudantes, repercutem de maneira negativa entre tais sujeitos. Dentre os professores, há os que defendem uma

conduta mais autoritária, com a intenção de “corrigir” os estudantes e exigir que eles adotem atitudes mais “adequadas” à convivência na sala de aula e à aprendizagem. Assim, as professoras Flor de Lis e Fênix depõem sobre suas posturas na sala de aula:

Esse aluno **eu corto imediatamente**. Se isso não é didático, se isso tá ferindo alguma norma, alguma coisa eu procuro dizer para o aluno: - ô querido, **você chegou atrasado** tudo bem. Sei que não dependeu de você, sei que o transporte é terrível, mas eu já tô aqui numa dinâmica, eu já estou aqui desenvolvendo todo um raciocínio, que **você tá prejudicando os colegas** que honraram o horário. Então vou pedir para você procurar chegar mais cedo ou então se informar com seus colegas, mas eu não posso tá voltando para atender especificamente o seu caso. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

**Eu não gosto que alunos fiquem entrando e saindo**. Não gosto que alunos **cheguem atrasados**. No primeiro dia de aula eu dou logo o meu BE-A-BÁ. Aviso logo como é que é o negócio. [...] O professor [...] **esforça-se para acolhê-lo** [...] Sinceramente, me desculpa, **eu não vou fazer isso**. Eu sou educada. Dou um bom dia se ele chegar, bom dia! Se ele não me der, também a certo momento da aula ou ao final eu vou chamá-lo para conversar eu e ele e digo: - ó não vai acontecer assim! **Eu te respeito** no momento que eu chego então você **tem que me respeitar** no momento que você chegar, e eu ficar me preocupando em informar ao cara do que tá acontecendo, sinceramente, **ele tem que assumir o ônus e os bônus da consequência da atitude dele**. Se ele chegou atrasado ele se vire para acompanhar. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Se o aluno insistisse nessa conduta de não acompanhar **eu chamaria ele assim para uma conversa mesmo particular do tipo final da aula**. Ô fulano fique ai quero dar um toquezinho pra você, né e lhe digo: - Não faço isso repetitivamente. **Eu só falo com ela uma vez** se ele não obedece, aí é problema é dele né então no meu olhar o professor de certa forma ele tem para mim tá sendo permissivo. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Embora reconheçam a existência de problemas que dificultam a pontualidade dos estudantes, como a precariedade dos transportes coletivos na cidade de Feira de Santana, fica claro nos depoimentos das professoras que os discentes são responsáveis em acompanhar o conteúdo que está sendo trabalhado no componente curricular. Concordamos que, de fato, o estudante é co-responsável pela sua aprendizagem, todavia, fica explícita a falta de paciência da professora quando diz que “eu só falo com ela uma vez”. Isso pode significar autoritarismo, por parte do docente e, para o estudante, implica a perda da possibilidade de mudar de atitude. Afinal, os professores universitários são, também, responsáveis, além dos conteúdos conceituais e procedimentais, pela formação de atitudes e valores que podem servir na vida pessoal e profissional desses sujeitos, futuros professores.

Além desses aspectos assinalados anteriormente, outra atitude que marca negativamente é a falta de compreensão por parte do docente, no que se refere à realidade do estudante, como questões de saúde que interferem no rendimento de tais sujeitos. Diante da fragilidade do ser humano, a atitude que poderia ser de acolhida e compreensão, passa a ser de desdém, deboche, arrogância, prepotência, vaidade, desvalorização do humano e até de autoritarismo, quando não permite a realização da atividade avaliativa por parte da estudante, como sinalizado nos depoimentos a seguir:

O professor "T" sabe também que eu estou passando por um problema de saúde muito grande (choro). Que inclusive foi ele que descobriu (choro). [...] Eu **queria que ele fosse mais humano**. Que ele chegasse até mim sabe então eu fico me esquivando dele. [...] Ele sabe que um dos sintomas, é essa sensibilidade toda né tem dia que eu posso estar muito irritada, eu posso estar chorosa por qualquer coisa e **eu percebo que ele brinca com isso**. [...] Eu precisei faltar era justamente o dia da aula dele. Eu falei: - professor eu consegui agendar a biopsia em Salvador, e é no dia da sua aula, no dia da sua avaliação. Ele falou assim: não, vá. De boa, pode ir. Fui, fiz a biopsia peguei os atestados mesmo ele me liberando, peguei os atestados e trouxe isso foi semestre passado, aí cheguei com os atestados e mostrei para ele, aí falei assim: - aqui, ó professor. Ele nem pegou ele olhou e falou assim: tá bem! Eu achei que ele ia pegar olhar e remarcar minha segunda chamada. Ele não remarcou! Aí ele chegou pra mim e falou assim: você sabe que não vai fazer segunda chamada não é? [...] Eu fiquei assim atônita eu falei ta, tudo bem! Perdi, por não fazer uma avaliação. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

Às vezes o aluno tem algum problema que por isso não pôde participar da atividade avaliativa naquele dia não e existe um diálogo, uma conversa para saber o motivo que aconteceu aquilo e **não é maleável** no sentido de poder autorizar que ele refaça. (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Tal postura do professor pode vir da crença de que é melhor, pelo nível de formação maior, pelo lugar que ele ocupa, sentimento de superioridade faz o indivíduo pensar que tem mais dignidade e valor que os outros (ABBAGNANO, 2012).

Notamos, todavia, que tais atitudes negativas dos professores são reconhecidas por alguns docentes como prejudiciais ao desempenho do estudante, deixando a relação mais complexa, o que pode afetar negativamente tais sujeitos, deixando marcas em suas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas. A professora Fênix (2017), lista algumas atitudes que interferem negativamente nessa relação:

Uma **relação permeada pela arrogância**, e pela **prepotência**, pela **vaidade**, pelo **eu posso porque sou professor** você não porque é aluno, **da desvalorização do outro, da insignificância do outro**. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Outras características do professor afetivo negativamente, de acordo com os participantes desta pesquisa, dizem respeito à dificuldade em estabelecer diálogo com os estudantes, exigindo destes a reprodução do conteúdo trabalhado de forma “desmedida”, sem preocupação com a aprendizagem. Nesse sentido, como se não houvesse uma estreita relação entre ensino e aprendizagem, “dão a aula” de maneira fria, e sem estabelecer relação dialógica entre o conteúdo e os estudantes. Vejamos como alguns estudantes se referem a esse respeito:

Um professor que **deixa claro suas convicções religiosas** na aula e que **exige uma cobrança desmedida**, na verdade **não tem diálogo com o aluno**, para saber questões outras, que não questões objetivas, e que não questões assim relacionadas ao curso, **é não se preocupa se o aluno passou por algum tipo de problema**, na verdade ele quer que seja **um processo frio** como se fosse meio que robótico na verdade. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Marcou negativamente foi à **falta de interesse de alguns professores** a gente sabe que pela condição de professor da disciplina dele muitas vezes **nem se importam com o aluno com o aprendizado** que ele vai está tendo, e também com a forma dele conduzir as aulas. [...] **Só querem chegar lá e dar a aula dele e sair não quer dialogar**. (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Evidenciamos que a educação superior é complexa e alguns processos poderiam ser mais positivos, se a postura de alguns professores fosse ancorada em uma boa relação com seus estudantes, e se não apresentassem, em suas práticas, características negativas sinalizadas pelos estudantes, sujeitos desta pesquisa como: a intolerância de diversos segmentos por parte de docentes em sala de aula, a falta de diálogo, de interesse e de flexibilidade, a falta de compromisso com a aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, Souza (2015) sinaliza que a falta do diálogo em sala de aula dificulta o processo de aprendizagem mais significativa, tanto dos estudantes como dos professores.

As práticas de alguns professores do curso de Educação Física investigadas por esta pesquisa são avaliadas pelos estudantes participantes, como fatores que necessitam ser melhorados.

Ficou evidente nos depoimentos dos participantes que os docentes não alternam as estratégias de ensino e aprendizagem, tornando a aula enfadonha e monótona. Para mostrar que são “atualizados” têm se utilizado de *slides*. Todavia,

parece que essa ferramenta é apenas “muletas” para a exposição tradicional do conteúdo em que o professor fala e os estudantes adotam uma postura passiva.

Contrário a essa visão de educação, na qual os educandos se mostram passivos ao processo educativo, Freire (2005) nos apresenta que esse modelo educacional serve de maneira eficiente para promover a opressão de um ator educativo sobre o outro. Assim, o resultado desse processo é a negação do pensar autêntico, a distância entre educadores e educandos, pois as aulas chamadas de “verbalistas” fazem parte da “educação bancária”, onde os estudantes não têm os seus conhecimentos valorizados, sendo estes, a eles “ofertados”.

Ficou evidente, também, a necessidade dos saberes relativos à docência. Parece que os professores não tiveram uma formação pedagógica que dê conta da complexidade do ensino e aprendizagem na atualidade, embora, sejam reconhecidamente preparados no que diz respeito aos conteúdos específicos.

Para alcançar um resultado de qualidade, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, faz-se necessário, por parte do professor, o domínio de uma gama de saberes. De acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (2008), “Saberes da disciplina, saberes do currículo, saberes da formação profissional, saberes da experiência”. A falta do domínio desses saberes, evidentemente vai implicar no planejamento de ensino, na efetivação das aulas, na avaliação da aprendizagem como está explícito nos depoimentos dos próprios estudantes, segundo os quais as avaliações da aprendizagem não são flexíveis, nem coerentes com os conteúdos mediados por eles durante as aulas:

Só tem um professor que até hoje eu não gosto dele como professor [...] **O método dele, eu não gosto**, eu acho que ele tem conhecimento sim, é um profissional inteligente, mas, **Os saberes necessários à prática docente eu acho que ele não possui**, entende? Ai fica uma **aula chata, monótona**, aí eu não ia para aula mesmo porque eu achava ela chata, e até hoje a gente se fala e ele nem sonha que eu, ele não sabe disso [...] **O tipo de avaliação [...] Não era coerente**, mas é dele mesmo, **acho que ele precisa melhorar como docente**. (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

A **professora era péssima**, não só a matéria, **ela desdenhava**, ela **não dava aula ela só sentava e lia slide**, começava e terminava e não dava os assuntos e **na prova ela cobrava coisas que ela não tinha dado**, diferente daquilo que ela tinha passado através dos slides apenas. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

“T” **foi um péssimo professor** por que a gente escuta o tempo todo que **ele sabe muito**, porque se você perguntar qualquer coisa sobre o livro de “M” que é a maior referência da disciplina dele ele vai saber responder “Ah porque fez o mestrado em não sei aonde”, “Ah porque a pesquisa de doutorado isso”. Sim, e na sala de aula? **Um professor que é machista**,

**racista, homofóbico, xenofóbico, tem preconceito religioso, entendeu?** [...] Ele era um **professor extremamente sarcástico e irônico** e **isso me prejudicou**, me fez não entender o que ele falava [...] nessa maneira como ele se utilizava pra poder transmitir o conhecimento e isso de certa maneira me afastou do curso. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Reafirmamos que a falta de formação pedagógica dos docentes, contudo, não significa dizer que, com tal formação, o professor vai deixar de apresentar características negativas como o sarcasmo, autoritarismo, mas espera-se que, na formação pedagógica, esse professor consiga sensibilizar-se pelo humano e desenvolver características que marquem positivamente seus estudantes. Nesse sentido, Freire (1997, p. 55) afirma que todo sujeito deve abandonar características como autoritarismo e que nos cabe, humildemente, reconhecer que somos todos seres humanos, nos completamos e nos formamos mutuamente, e por essa humanidade, somos seres inacabados.

As características negativas de alguns docentes percebidas e sinalizadas pelos estudantes colaboradores desta pesquisa são pontos que deveriam ser refletidos pelos sujeitos do processo educativo. Afinal, os estudantes estão sendo formados para a profissão de professor. Nesse sentido, necessitam estudar teoricamente os aspectos que implicam a docência, como também de “modelos” nos quais possam inspirar-se quando iniciarem a docência na escola básica. Todavia, parece que grande parte dos professores do curso de Educação Física não relaciona a docência e suas atitudes na sala de aula, com um curso que está voltado para a formação de professores. Sendo assim, apresenta ar de superioridade, distanciamento de seus estudantes e autoritarismo, causando-lhes um medo exagerado, e um distanciamento do conteúdo e do curso, que não são positivos para a aprendizagem e o processo de formação do discente, como podemos notar no depoimento a seguir:

Convivi com professores que **não queriam saber o que se passava extra universidade**. Já cheguei a ouvir que se eu assinei a matrícula naquele horário eu teria que me virar pra cumprir as coisas naquele horário, que **ele não tinha a ver com meu trabalho**. [...] Em outras disciplinas os professores simplesmente **ignoravam o aluno** e o deixava livre. [...] Às vezes existe um **medo exagerado** por parte dos alunos em relação ao professor, pois o vêem como “superior”, e também alguns professores se vêem dessa forma. [...] Tentei **me aproximar** e logo nos primeiros contatos o professor **não permitiu a aproximação**. Ainda tem os professores que me mostram um professor que **eu não quero ser, mal educados**, se achando **donos do saber** e **não aceitando questionamentos** contrários ao que ele acreditava. (Estudante, HELDER, informação verbal, 2017).



Nesse sentido, o professor Krot, (2017), concorda com essa fala do estudante, quando nos relata que

Há um afastamento a partir do momento que você **não tem diálogo**, você **não tem troca**, que não há possibilidade de **compreensão do professor** em relação a situação do aluno [...], e isso afasta esse aprendizado.

Enfim, tais características de professores do ensino superior marcam seus estudantes negativamente e mostram que, mesmo sem intenção, são modelos rejeitados pelos futuros professores. São muitas as atitudes indesejadas do professor, apontadas pelos estudantes, como a repressão, o ar amedrontador que afeta negativamente e afasta os estudantes do objetivo da aprendizagem. Os participantes relatam que tais comportamentos não os ajudam a avançar e, muitas vezes, contribuem para a criação de pânico geral, o que “travam” os estudantes no sentido da interação com os conteúdos, com os demais sujeitos, tornando os resultados os menos desejados. Nessa acepção, a estudante Ana relata que:

Na sala de aula ele **é muito dinâmico, ele é brincalhão, ele é extrovertido** tem hora que o assunto tá denso, tá complicado ele vem com uma brincadeira, muda assim o clima [...]. Mas ao mesmo tempo ele é **repressor, amedrontador**, Ele falou assim: **eu voltei miserável! Deu aquele bloqueio, e eu não consegui, chorei, desabei**, foi o primeiro dia de aula, então do primeiro dia de aula pra cá **não flui** minha avaliação eu tirei 1,5, eu preciso de 10 eu sei que mesmo no tom de brincadeira dele me trava. Sabe? Porque **a posição de professor pra mim é importante** a posição do mestre não sei eu tenho respeito muito grande, então mesmo que tenha sido em tom de brincadeira **me afetou bastante**. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

Os estudantes relataram vivências de exclusão, ou atitudes arbitrárias, por parte de professores, que se constituíram barreiras e distanciamento, provocando o abandono e a reprovação dos estudantes:

Tenho pavor à água! [...] professor eu tenho pavor a água, ele **ironicamente brincou**, então você não toma banho? Ai já **me encabulou**, [...] professor o senhor tem 5 minutos de sua atenção? Ele abaixado estava, abaixado continuou **não me deu nenhuma posição**, mas como eu já tinha me aproximado, falei: - professor é o seguinte: - eu tenho certa limitação com o meio aquático, eu tenho dificuldades, eu queria que o senhor me ajudasse mesmo dentro de minhas limitações a desenvolver atividades, junto com minha turma, eu gostaria de fazer essa disciplina com minha turma, e até hoje eu to esperando essa resposta. Desisti da disciplina, e fui cursar com outro professor. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

O aluno tem algum problema que por isso não pôde participar da atividade avaliativa naquele dia e não existe um diálogo, uma conversa para saber o motivo que aconteceu aquilo e não é maleável no sentido de poder autorizar

que ele refaça então assim são questões que tive uma situação nesse sentido eu acabei **preferindo repetir a disciplina** porque não era o professor da disciplina que estava na situação, **fiquei tão chateado que desisti da disciplina** e esperei o professor voltar para refazê-la tudo isso por causa dessa **barreira desse distanciamento** né? Eu perguntei a ele como era que ele queria um trabalho ele me explicou daí eu entreguei a avaliação a ele, e ele nem corrigiu, perguntei a ele como seria minha avaliação final a resposta dele foi: - “repita a avaliação que você fez de uma maneira melhor” explicando como fazer, eu refiz novamente mesmo assim ele não deu a nota (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

Como visto no depoimento da estudante Ana, os professores têm a obrigação de respeitar os discentes até no momento de brincadeira. Às vezes, o que afasta e afeta é o tom irônico com que os docentes se dirigem aos discentes. São diversos os desdobramentos que uma atitude indesejada de um docente pode causar nos discentes ou, ao contrário, desde um simples afastamento e isolamento do sujeito, até uma desistência do componente ou mesmo o trancamento de curso, como explicita a estudante Paloma:

Quando tem professor que **não tem essa relação** afetiva, mais próxima e **o aluno às vezes tem alguma dificuldade ele acaba se isolando** às vezes o aluno é tímido, tem problema de aprendizado então **ele fica se recolhendo, não expõe aquilo e acaba não desenvolvendo** e tendo resultado bastante negativo no seu processo acadêmico. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

Nesse sentido, Day (2011) defende que quando as emoções negativas superam as positivas no processo educativo, a eficiência do estudante pode ser baixa, causando no sujeito, sentimentos de desesperança, de indefinição, dessa maneira tendo prejuízos na formação.

Atitudes negativas dos professores são repudiadas pelos estudantes e até mesmo por docentes comprometidos com a formação mais humana dos sujeitos. Dessa maneira, o estudante Carlos da Feira nos apresenta uma realidade que já viveu na graduação, de professores que parecem criar verdadeiras “armadilhas” para seus estudantes e isso marca e muito suas vidas de maneira negativa. Assim relata que:

Marcaram negativamente [...] usar a afetividade de uma maneira assim que eu não acho a correta, e que, **depois acaba complicando a vida dos alunos** em diversos sentidos, principalmente uma **falta de paciência** assim, para conversar, para dialogar com os alunos, tirar dúvida, mas no primeiro momento é uma **afetividade exacerbada** e depois na hora de tirar dúvida e ajudar objetivamente o aluno... A gente sente um pouco de dificuldade. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Ficam evidenciadas nas alocações anteriormente apresentadas dentro desta subcategoria, as inúmeras posturas indesejadas de professores que marcam negativamente os seus alunos.

No tópico a seguir vamos apresentar e discutir os relatos trazidos pelos sujeitos, sobre comportamentos positivos de docentes e de estudantes durante a formação, bem como dos sujeitos que marcam positivamente a partir de suas atitudes e práticas.

#### 4.2.3.2 Professor afetivo positivamente

Uma atitude positiva, uma palavra dita ou não dita, o acolhimento, a escuta, o diálogo, dentre outras posturas coerentes na prática docente, podem marcar positivamente a vida acadêmica dos estudantes, trazendo desdobramentos desejáveis em sua prática futura enquanto profissional. Assim, nesta categoria, apresentamos características e atitudes desejáveis de professores considerados afetivos.

Os docentes conseguem alcançar com seus estudantes bons resultados no processo de aprendizagem, quando adotam, em suas práticas, posturas adequadas e coerentes com a formação de futuros professores. Como exposto nos excertos a seguir, são docentes que atendem às limitações dos estudantes, acolhendo-os desde o primeiro momento, dando-lhes informações sobre o desenvolvimento das atividades, tendo paciência com as dificuldades apresentadas. São professores generosos, que escutam ativamente os discentes, deixando brotar a pessoa que ela é, e as suas possibilidades, o que aumenta a autoestima desses sujeitos. Vejamos os depoimentos dos sujeitos a esse respeito:

Professor “E” eu tô com essa e essa dificuldade eu gostaria muito de fazer as aulas práticas ele olhou assim para mim e falou: tá bom! Tá bem vamos ver seu caso, ai eu pensei: - mais um que vai me deixar de escanteio, e ai dois dias depois era aula prática, e fui p aula prática, outro mundo, outra realidade, tanto que **é um professor assim que eu carrego no coração**, ele desenvolveu a atividade para os demais da turma e me colocou no cantinho da piscina, próximo as barras e falou assim: **vamos ver quais são as suas limitações, quais são as dificuldades** que você tanto diz que tem e ai **ele tinha desenvolvido um plano de aula dentro do que eu tinha dito para ele** e ele me disse assim: **você é perfeita!** Você só precisa de **motivação de confiar em você mesma. Eu passei a boiar eu atravessei aquela piscina de um lado para o outro** sem ninguém me segurar (risos e expressão de felicidade), então assim, ele ali na borda o tempo todo dizendo: **confia em mim**, qualquer coisa eu pulo daqui **e eu confiava nele**

mesmo ele fora da piscina eu confiava nele e fazia as atividades que ele pedia que eu fizesse. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

Eu lhe confesso que **esse acolhimento eu procuro fazer logo de início** principalmente nas primeiras semanas eu procuro mostrar a eles que a universidade não é bicho papão, textos, literatura tudo eu passo logo para eles, **deixo super informados** quais são os livros se tem na biblioteca quando não tem eu levo os meus deixo lá na fotocópia. [...] De alguma forma **tem aquele impacto** né? É como se a gente representasse pai e a mãe. Então **muitos assim se aproxima da gente** tem aquela conversa, trazem **problemas familiares, problemas íntimos, dúvidas**, muito mesmo e **a gente procura assim dialogar** com eles **dentro também do que é possível** [...] teve uma aluna que tinha uma deficiência física muito séria e **ela não podia se deslocar até o local da aula prática**. Então, eu fiquei muito comovida com a história dessa aluna e passei a **ir buscá-la em casa e depois levá-la em casa**, mas isso eu não posso fazer com todos né? (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Já tive professora super profissional, muito paciente. [...] Eu sou mais lenta para assimilar. **Eu tenho dificuldade para as regras**, e eu digo: - Meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui? E aí nessas idas e vindas eu acabei encontrando **uma professora** que eu posso considerar meu **porto seguro**. Ela é temida por muitos, mas **para mim é como se fosse uma mãe, sabe?** Eu digo: - Pró eu tô com tal dificuldade, e ela chega e faz assim: - Sim minha tartaruginha diga o que é que ta e aí ela pode ta com a agenda que for, ela chega assim com **aquela paciência do mundo** sabe e **me abraça, me conforta**, sabe? **Me faz sentir capaz**, ela tipo assim, **deixa brotar esse conhecimento** que você tem, deixa brotar essa pessoa que você é, sabe? E aí eu saio da sala dela dizendo: **poxa, velho, eu realmente posso**, basta eu encontrar o caminho certo, as pessoas que confie que eu posso. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

Nesse sentido, Ribeiro (2006) defende no Modelo Competência Afetiva na Relação Educativa, que o professor afetivo, é humano em sua prática, percebe seu aluno, ouve, aconselha, é aberto ao diálogo buscando sempre a criação de um ambiente favorável para a construção do conhecimento.

Todavia, a partir do exposto anteriormente pelo estudante, podemos notar o quão eles estão carentes afetivamente, de professores que os acolham, os escutem, busquem estratégias de ensino pautadas em uma prática afetiva e motivem os seus estudantes a estudar e buscar os melhores resultados. O que não pode nessa relação pedagógica é uma confusão de papéis, pois o professor não deve ocupar em nenhuma das etapas formativas do estudante a função de pai, mãe, ou outro parente. Acima de tudo, ele é um profissional.

Para Freire (1997), a tarefa de ensinar não transforma a professora em tia dos estudantes ou outro grau de parentesco qualquer. Com isso, não se quer diminuir a importância da tia, mas não se pode reduzir a professora à condição de parentesco. Ensinar é uma tarefa prazerosa que exige amorosidade, criatividade, competência

científica, seriedade em assumir uma profissão, uma militância, uma especificidade no seu cumprimento, um preparo científico, físico, emocional e afetivo, enquanto ser tia é viver uma relação familiar.

Dessa maneira, cabe ao professor, ao mediar o processo de formação na educação superior, uma sensibilidade maior para compreender e acolher as diversas demandas que os estudantes apresentam, pois passam por diversas lacunas e impasses, que necessitam buscar em outros meios a manutenção dessa etapa de sua vida, seja uma inserção no mercado de trabalho, uma dificuldade de aprendizagem em alguns componentes, a desmotivação e até mesmo problemas de saúde, porém não se deve abandonar o caráter profissional de sua ação educativa.

Com isso, compete ao professor estar sempre aberto ao diálogo, oferecer sempre um tempo, dentro de suas possibilidades, para uma escuta, um acolhimento para essas demandas que surgem no decorrer da formação. E professores que apresentam tal comportamento marcam seus estudantes de maneira positiva. Apresentaremos, a seguir, relatos de estudantes que abordam o apoio do professor do ensino superior diante de suas dificuldades na formação e de uma professora que reabilitou estudantes que passavam por grandes problemas, ao ponto de abandonarem a universidade:

Na UEFS existe caso de professores que mesmo vendo que **o aluno não está tão envolvido** com a matéria, **tentam fazer sua parte** deixando ele a par do que está acontecendo. (Estudante, WASHINGTON LUIS, informação verbal, 2017).

Teve uma aluna mesmo que encontrei no comércio numa loja assim, como por exemplo, C&A. Eu me dirigi a ela. **Ela toda assustada**, eu disse: - Porque que você não defendeu? Não! **Eu até já abandonei a Universidade** como se dissesse assim: - **eu não tenho mais jeito** eu falei pra ela: - não, volte, **me procure**. Era final de semana eu falei me procure segunda-feira **que a gente conversa** e aí ela me procurou. Eu fui ao colegiado para reabilitar essa aluna o colegiado comprou também o problema e aí conseguiu **reintegrar a aluna**, refazer a matrícula e a monografia foi praticamente escrita assim, de uma forma complicada, porque **ela tava muito atordoada**. Ela vinha de um problema de deixar a universidade. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Caso do **aluno presidiário** né, que ele tava preso muito aflito. **Ninguém queria orientar ele**. Foi preso perto de defender perto de fazer projeto TCC, por tráfico de drogas e aí de lá da prisão **ele lançou um grito** e me pediu essa ajuda através do pai dele. [...] O pai dele veio assim em lágrimas, conversar comigo. [...] **Eu fiquei assim comovida com aquele pai ali** [...] e aí eu disse: - Então vamos ver isso aí o que a gente pode fazer. Nesse ínterim o menino fez uma carta para mim. [...] a carta foi interceptada pela justiça e nunca chegou às minhas mãos, mas, aí o juiz disse: - se a professora realmente aceitar, e o que ele tá falando aqui é verdade e ele

realmente conseguir defender e tal **ele vai ter a liberdade condicional para fazer a monografia**. E realmente a monografia foi feita dessa forma. A irmã trazia, eu corrigia, ela levava para a prisão, **ele escrevia na prisão**. Aí quando eu dei o ok, [...] se ele já tem condição, a professora autorizou! Ele teve a liberdade condicional, **foi para a UEFS defendeu e hoje é um homem livre**. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Como dito anteriormente nesta pesquisa, e reafirmamos, a prática docente no ensino superior é complexa, abrangendo muito mais do que o ensino dos conteúdos curriculares. No relato anterior, podemos notar no depoimento da professora necessitou acolher um caso de estudante detido por problemas com droga e teve que orientar a distância o estudante estando na prisão. Com tal atitude, a professora mostra que é possível ter em nossas práticas a humanização das relações, de modo a visualizar, em todos os nossos estudantes, uma potência e, assim motivá-los a avançar sempre, com disponibilidade, tornando o professor um exemplo a ser seguido por seus aprendentes, quando profissionais. Nesse sentido, a professora Fênix depõe sobre sua prática e de como seus estudantes reconhecem o seu esforço:

**Eu sempre me coloco à disposição**. Meus alunos, às vezes, brincam e dizem a professora nunca dorme porque até de madrugada eu respondo. Se eu acordar e tiver lá no *WhatsApp* ou tiver um recadinho “professora não sei o que” [...] **eu vou responder** [...] Eu me coloco integralmente a disposição dos meus alunos **e eles sabem disso**. Só se eu não puder mesmo. Mas, aí tem que dar meu jeito. Às vezes eu consegui alguém que possa me substituir naquele momento. Se for algo emergencial ou renegociar uma data para a gente poder chegar a um consenso, **mas deixar sem resposta, não deixo não**. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

Reconhecendo que tais atitudes positivas, por parte de seus professores têm resultados satisfatórios, tanto para a vida formativa, profissional, quanto pessoal, a estudante Bianca reforça a necessidade que o curso tem de professores mais humanos, mais compreensíveis e diz que, quando docentes com tais características passam pela vida do acadêmico, o processo torna-se mais fluido e prazeroso:

**Precisamos de mais professores compreensíveis! Mais professores humanos e amigos**, eu acho que pelo menos no meu caso, já passei por tantas coisas [...] que me fez abandonar muitas disciplinas na universidade, **se eu tivesse uma relação de amizade com algum deles, talvez eu já tivesse formada**, se tivesse um professor que **ficasse me estimulando** [...] Por que você tá faltando? Porque você chegou atrasado? Essa prova, porque você não estudou para essa prova? (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

Nesse sentido, Freire (1997, p. 53) diz que a relação entre professores e estudantes de maneira lúcida e competente é “um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo”. Assim, ainda acrescenta que, nossas relações com os educandos exigem do educador um respeito aos estudantes, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. O docente deve conhecer a realidade em que vivem os estudantes, assim, leva, a saber, como pensam, o que sabem e como sabem.

A partir do exposto podemos notar que o ato de ensinar exige do professor uma sensibilidade aguçada, que o leve a promover bons resultados no que se refere à aprendizagem do estudante, pois a partir de uma prática docente que valorize as demandas e saberes do aluno, o caminhar torna-se mais motivante, levando em consideração que o conhecimento é construído, também, por caminhos diferentes daqueles que são pensados e materializados pelo ensino (WEISZ, 2002).

Outros discentes nos apresentam as características necessárias para que um bom professor afete positivamente seus estudantes: competência, humildade, disponibilidade, verdade, abertura, respeito, além de ensinar atitudes, sabe criticar, articula teoria com prática, comunicação, planejamento.

A pró “S N” que é a Top das tops, a pró S ela não é desse plano, **ela é um ser de muita luz**, ela tem **todas as qualidade que humano e um profissional tem que possuir, ela possui**, uma excelente professora. Ela é muito competente, e além de tudo isso de ser muito competente uma **maravilhosa professora** ela é **humilde** em transmitir tudo que ela sabe, a humildade é a característica mais forte mais marcante dela, ela tá sempre ali **disposta a ajudar**, independente do aluno, se é um aluno que frequenta todas as aulas ou se é aquele aluno que é que falta de vez em quando, o que falta muito. Quem bate na porta dela ela sempre está disposta a ajudar, **e ela ajuda mesmo!** [...] Ela é um exemplo para mim ela é minha referência. (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

Professora “S N”, né porque ela é uma **professora que é sempre assim muito aberta com todo mundo, muito verdadeira** ela não vai ficar lhe enchendo de elogios, se você tiver errado, mas ela vai **saber lhe criticar na hora certa sem ser de uma maneira agressiva**, mas de uma maneira que vai lhe colocar no seu lugar enquanto estudante, vai lhe **colocar pra pensar** o que é que você quer, sabe? Ela não vai agir de uma maneira... ela vai ser direta, com todo mundo e assim e não vai misturar isso com o lado pessoal, né? Além de ser uma pessoa que **está sempre disponível** e isso **faz dela uma professora diferenciada**, [...] que tá formando professores e o professor **além de ensinar os conteúdos** além, **ele vai ensinar para a vida**. Então, ela faz isso muito bem. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Professor “E M” **bem planejado** e que apesar de assim ser de uma linha que é bastante contestada e **não tem uma aceitação fácil**, né? Pelos

alunos por conta das diferenças da linha de pensamento do que é a Educação Física [...] Mesmo assim, **ele consegue dar uma das melhores aulas** que eu já tive na universidade porque **prende sua atenção do início ao fim**, a **aula prática tem uma ligação lógica com as aulas teóricas** sabe, e **há um respeito** com a opinião de todo mundo a não ser quando o aluno se expressa de maneira preconceituosa [...] apesar disso assim, ele sabe tratar o aluno. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Podemos notar, nas declarações dos sujeitos da pesquisa, que numa boa relação afetiva estabelecida entre os professores e estudantes os resultados são os melhores possíveis, pois os estudantes sentem-se motivados a continuar em sua formação, bem como se dedicarem mais aos estudos dos componentes curriculares e em outros espaços formativos na universidade e fora dela.

Outras características de professores afetivos são apontadas pelos discentes, o que se constituem exemplos positivos a serem seguidos quando profissionais: amizade, interesse pelos sujeitos, aproximação, abertura. Ribeiro (2005) defende que esses aspectos estão em consonância com o “Modelo de Competência Afetiva na Relação Educativa” quando aponta que o vínculo é necessário a um clima de confiança e respeito entre os sujeitos.

Vejamos os excertos:

Tive alguns professores que considero **amigos**, e nas aulas quando me viam agir de uma forma diferente, atrasar ou faltar a alguma aula **me procuravam para saber se estava acontecendo algo novo**. [...] Alguns **consegui me aproximar** e até se tornar **amigo**, principalmente com os que trabalham ou ministram **disciplinas das áreas que eu mais me interessou**, como esportes por exemplo. Alguns desses cheguei a acompanhar trabalhos fora a UEFS, para me **aproximar** mais da área e também da pessoa. (Estudante, HELDER, informação verbal, 2017).

A relação de aluno com um professor é uma relação que **o aluno está aprendendo, mas o professor também está aprendendo**, porque o professor ta ali pra ensinar e pra aprender também porque a construção do conhecimento é diária e dialética [...] Se ocorrer uma relação afetiva, eu acho que... É... Pode **influenciar positivamente** assim, porque vai fazer a **relação ficar mais leve, mais aberta**, e acho que o aluno vai ter mais possibilidade de se expressar e de confiar no professor enquanto aquilo que ele ta fazendo como aluno. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

Em síntese, os efeitos da relação afetiva entre professores e estudantes são benéficos para os sujeitos envolvidos no processo educativo, pois só tende a acrescentar, em qualidade, à formação humana, acadêmica e profissional dos indivíduos. Destarte, além das atitudes e características apontadas anteriormente nesta categoria de análise, na sequência, vamos detalhar mais amiúde alguns



elementos da competência afetiva na relação educativa, a partir da ênfase dada pelos sujeitos da pesquisa a aspectos como o diálogo, a escuta, a parceria, a cumplicidade e limites.

#### 4.2.3.2.1 Diálogo/escuta

Como vimos nos depoimentos anteriores, uma das características que aparece com mais ênfase, como qualidade do processo educativo afetivo, é o diálogo, a escuta que faz os sujeitos envolvidos nessa ação, sentirem-se valorizados, respeitados e, dessa maneira, fazendo com que adotem uma qualidade maior em suas ações e assim alcançando bons resultados.

Ribeiro (2010) apresenta que a escuta ativa possibilita o conhecimento por parte do professor dos estudantes, para além do espaço da sala de aula, assim levando-o a compreender a realidade de seu discente bem como ouvir desses o retorno de sua prática.

Nessa perspectiva, o professor Esporte (2017), sinaliza que a escuta é algo que o ser humano não deve negar ao outro, e ele não negaria tanto em sua prática educativa como na vida como todo, que essa atitude qualifica o processo, pois a partir dela, percebe o retorno que os estudantes apresentam com o intuito de pensar as melhores estratégias para determinados textos e conteúdos.

Eu acho que nenhum ser humano vai negar ou pelo menos **eu não negaria uma escuta de uma fala, de uma dificuldade pessoal, de um conselho, de uma dica.** [...] Eu acredito, na função de professor [...] busco um *feedback* deles eu tenho na realidade ouvido muito porque os alunos me dão um *feedback*: - ó professor ao invés de trabalhar esse texto assim, o senhor poderia fazer dessa forma, eu to sempre aberto a isso e faço uma reavaliação. (Professor, ESORTE, informação verbal, 2017).

Como podemos notar no depoimento do professor, o diálogo entre pares favorece qualidade ao processo educativo, não apenas para o estudante, que pode ser beneficiado com uma prática mais qualificada, uma compreensão da sua realidade por parte dos docentes, bem como para o professor, que os ouvindo pode avaliar sua prática, reavaliar cada etapa, modificando-a para uma melhor qualidade no processo. Nesse sentido, Freire (1996) nos apresenta que o diálogo é o encontro dos homens para ser mais. Se nada esperamos do outro, já não pode haver diálogo. O encontro entre professor e estudante será vazio e estéril, burocrático e enfadonho.

A compreensão da realidade do educando é um grito emitido por eles, no entanto, os mesmos entendem que não cabe ao docente resolver todos os problemas da vida dos acadêmicos, mas pode ajudá-los com uma escuta e aconselhamento, encaminhando-os para um melhor resultado na formação. Nesse sentido, um estudante depõe que:

Eu acho que **não tem que ter essa preocupação exacerbada de resolver os problemas do mundo de resolver o problema pessoal da vida dessa pessoa**, mas assim **pelo menos, procurar saber por que**, às vezes a pessoa está passando um processo ali super difícil, e a gente está achando que ele vai chegar ali concentrado e tal, eu acho que é válido pelo menos saber isso aí, agora se é por um desinteresse pessoal, o aluno tem que arcar com determinadas consequências porque o processo é assim, né? (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

O dialogar é algo que para além de buscar bons resultados em todos os processos do estudante, quando bem atento, o docente pode perceber inquietudes, insatisfações e ainda motivar os discentes a permanecerem na formação, impedindo que desistam, mesmo diante de diversas demandas que assumem na vida.

Ensinar para Freire (1996) exige dentre outras características: rigorosidade metódica, respeito aos saberes e a autonomia do educando, criticidade, ética, rejeição a qualquer forma de discriminação, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, comprometimento, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo, o saber escutar e disponibilidade para o diálogo.

Assim, o professor Krot, (2017), destaca a importância do diálogo na relação educativa, quando relata que:

A aluna tava querendo desistir do curso, desanimada, a gente **tem que parar realmente em alguns momentos dar atenção conversar com essa pessoa**. Eles colocam muito a questão do trabalho, que ta trabalhando muito e que ta sem tempo e que não ta conseguindo dar conta, alguns problemas pessoais, de saúde, na família, e **a gente vai tentando conversar, dialogar**, né? Tentando mostrar que é necessário repensar algumas coisas na vida dela, que a faculdade a universidade é algo importante. Mas, se você não procura não dialoga mais em sala de aula, **não se conversa mais, os alunos não estão mais abertos**. Não professor! [...] **Eu vou tentar novamente! Vou me dedicar um pouco mais vou querer avançar eu não quero ficar para trás** a gente percebe né e tenta agir nos momentos, mas, muitas atitudes muitos processos são silenciosos. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Essa importância do diálogo também é reconhecida pelos discentes, quando revelam quais os desdobramentos possíveis a essa atitude.

Toda a aula **a professora convidava de três em três pessoas e falava sobre a gente sobre como estávamos indo** “Olha você está faltando

muito, o que está acontecendo? Algum problema familiar? Você precisa ler mais sobre tal assunto, você tá tendo dificuldade em tal coisa. Vamos procurar uma forma de te ajudar nisso...” (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

Na relação entre professor e estudante, a aprendizagem se torna um dos principais objetivos da ação docente, que deve ser feita permeada pelo diálogo onde não somente o professor detém todos os saberes, mas deve mostrar-se como facilitador da construção do conhecimento. Assim sendo, ele necessitará de uma prática mediadora que considere, também, os saberes dos educandos, de acordo com suas necessidades. Nesse sentido, Freire (2005), sinaliza que o diálogo é uma exigência existencial, além do que não há ignorantes absolutos, e nem tampouco sábios completamente, existem homens que em parceria buscam sempre saber mais.

Em síntese, o diálogo e a escuta ativa entre docentes e estudantes e contribuem para motivar e ajudá-los na superação de muitas dificuldades relativas ao rendimento acadêmico, além de proporcionar ao professor a avaliação das estratégias planejadas na prática educativa.

#### **4.2.3.2.2 Parceria/cumplicidade**

Os estudantes, durante a formação no ensino superior, passam por diversas problemáticas que complexificam essa sua etapa da vida, o que demanda de seus professores, além de se preparar teoricamente para ministrar os conteúdos do programa, uma postura de acolhimento que atenuar esses impactos. Assim, nesta subcategoria, apresentamos depoimentos dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, que tratam dessa parceria no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Flor de Lis (informação verbal, 2017,) mostra que em sua prática busca sempre a postura de acolhimento e parceria com os estudantes. Assim, nos depõe que: “É uma situação que **a gente não tem como não acolher** então tem situações, que a gente tem que, às vezes, **pegar na mão do indivíduo e dizer: - vamos!**”

A parceria, deve sempre existir entre professores e estudantes, para, dessa forma, existir uma conexão mais saudável entre esses sujeitos, porém muitas dessas demandas trazidas pelos estudantes é uma carga que torna a jornada do docente mais pesada em muitos casos. Assim, a depender da complexidade, deve

ser resolvidas pelos próprios acadêmicos, não devendo requerer de seus docentes tais intervenções já que os mesmos possuem suas próprias demandas, como nos diz o professor Esporte, (informação verbal, 2017): “Uma conta muito grande para colocar nas costas do professor, aí a responsabilidade pela felicidade dele é dele, é responsabilidade dele também ter bons resultados”. A partir do depoimento do professor, ele parece acreditar que a intervenção do docente na vida/formação do estudante deve ser a mínima, todavia, faz-se necessário um investimento docente para que os estudantes desenvolvam sua autonomia. Corroborando com essa ideia, o professor Kror nos declara que essa relação tem que ser de mais parceria possível entre os sujeitos, quando traz:

É a relação de ensino aprendizagem entre professor e aluno **precisa ser uma relação de cumplicidade** uma relação **de diálogo, de participação e de clareza em relação a todo processo**. (Professor KROT, informação verbal, 2017).

A educação, como interação entre pessoas, pode promover saltos qualitativos na aprendizagem fazendo com que um indivíduo passe de uma fase para outra, daí a importância das relações sociais e educativas. Vygotski, em sua teoria, apresenta dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que se refere àquelas conquistas já consolidadas e o desenvolvimento proximal, referente a tudo aquilo que o sujeito pode fazer com o auxílio de alguém. Nesse segundo modelo de desenvolvimento, as experiências e relações são muito importantes, pois o indivíduo aprende, através do diálogo, colaboração, imitação. Por isso, Vygotski afirma a importância da interação entre atores educacionais na construção do conhecimento, visto que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã” (VYGOTSKI, 1991, p. 57).

Nessa perspectiva, é nesse percurso de apropriação de conhecimentos que se efetiva a aprendizagem, onde as partes envolvidas no processo modificam o outro e se modifica. Segundo Freire (1996, p. 26) “na verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado ao lado do educador igualmente sujeito do processo”.

#### **4.2.3.2.3 Estabelecer limites**

Nesta subcategoria destacamos, nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, que a relação afetiva entre professores e estudantes não é simples, e implica

reflexão dos sujeitos e mudança de postura. Vejamos com maiores detalhes tais aspectos.

Ficou explícito nos dados produzidos que os professores devem, motivados por resultados satisfatórios para a vida profissional e acadêmica dos discentes, alinhar junto com os aprendentes algumas atribuições e responsabilidades que são fatores importantes para a formação deles, pois têm atividades que são específicas de cada parte dessa relação, então alguns professores sinalizam a importância do limite em algumas atitudes dos estudantes. Assim, nos é apresentado que:

É necessário que esse professor chegue, **procure saber os motivos de chegar atrasado**, lógico, são importantes, **mas é também dizer que esse aluno precisa chegar no horário**, pensando no profissional. Que profissional é esse que a gente tá ensinando? **O que a gente tá ensinando com isso, para esse futuro professor?** Que ele pode realmente chegar atrasado à escola que ele for ensinar? Que ele pode chegar mais cedo sempre que ele quiser? Então, a gente tá dando esse recado, e esse recado precisa ser outro recado. (Professor, KROT, 2017, informação verbal).

Nas entrelinhas do depoimento do professor Krot pode ser lido que o docente deve realizar uma atuação mais incisiva com seus aprendentes, no sentido de orientá-los a terem comportamentos mais coerentes na formação e, sobretudo, no campo de trabalho. Ou seja, cabe ao professor universitário, como já afirmamos anteriormente, preocupar-se com a formação de atitudes e valores. Neste caso, provocar um questionamento por parte do estudante sobre seu projeto pessoal de aprendizagem e de formação profissional.

Parece consenso entre os sujeitos desta pesquisa que a relação afetiva entre professores e estudantes no ensino superior é uma linha bem tênue, pois ao mesmo tempo em que esse professor e esses alunos devem adotar atitudes de compreensão, de companheirismo e cumplicidade, tais comportamentos não devem atravessar a fronteira do acadêmico para o pessoal, ou do pessoal para o acadêmico. Nesse sentido, a professora Flor de Lis nos depõe que:

Existe a linha da fronteira do seguinte: **pra a gente não ser invasivo**. Então, no momento que eu estou numa condição de professora, eu tenho que estar muito atenta a isso, porque a gente tem toda uma rede social, a gente tem toda uma vida pública, então, e tem pessoas que não respeitam isso. Por outro lado começam a invadir né? (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

A mediação do professor, bem como a abordagem do estudante não deve exceder os limites de cada indivíduo, pois dessa maneira podem expor os indivíduos

a situações desagradáveis, bem como confundir o estudante com manifestação exacerbada de afetos que não se adéquam ao meio acadêmico.

Respeitados tais limites e estabelecendo uma interação entre as partes envolvidas no processo educativo, os resultados podem ser sempre os melhores, pois o acolhimento, o diálogo, o respeito, motivam seus emissores/receptores a buscarem sempre bons resultados.

Mesmo entendendo a importância da interação entre os atores educativos, o professor Krot reforça a necessidade de deixar claro quais são as atribuições e papéis de cada ator educativo, assim deixando claro o limite de cada parte, ao relatar que:

Então, eu vejo que essa relação professor e aluno, **essa relação afetiva, podem contribuir muito, pode contribuir muito mesmo com o aprendizado dos alunos.** Agora, por mais que seja importante essa relação, **é preciso estabelecer bem claro quais são esses papéis né?** Ali é um papel do professor e qual o papel do estudante? Porque há, muitas vezes, uma confusão, se o professor é bonzinho, se o professor é flexível, então eu posso qualquer coisa, e aí é uma linha muito tênue entre o fazer qualquer coisa e fazer e outra coisa é fazer o que é certo, o que é necessário. E não é porque eu sou um professor flexível que eu vou abrir mão do meu papel. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Esse limite apontado pelos sujeitos da pesquisa é importante para que cada um entenda sua função e responsabilidade no ensino superior e que deve alcançar uma boa aprendizagem para que não haja confusões nas relações educativas.

Ficou evidente o desafio que é estabelecer limites na relação docente. Todavia, sabemos que, em qualquer relação é de suma importância a construção de limites. Com efeito, Freire (1996) garante que o grande problema do limite é conseguir que os sujeitos da relação educativa o visualizem de forma ética e pela liberdade, pois, para o autor, sem limites, a liberdade se corrompe em licenciosidade e a autoridade em autoritarismo. Em suma, o educador não pode se desequilibrar no contexto pedagógico, deixando de dar limite aos estudantes, pois essa postura tende a prejudicar a aprendizagem.

#### **4.2.4 Condicionantes do contexto que implicam a prática educativa afetiva**

Como já mencionado neste trabalho dissertativo baseado em estudiosos como Ribeiro (2010), Sayla (2012), a educação superior é complexa, e, dessa maneira, tem agregado ao trabalho do professor, atribuições profissionais e demandas trazidas por seus estudantes, tornando a jornada mais pesada.

As condições de trabalho do professor têm ganhado novas configurações, que vem desde o perfil de seus estudantes, que se modificou como sinalizado no quadro de análise deste texto na categoria anterior, até a precarização da educação que reflete diretamente na prática desse docente em sala de aula.

Mostramos, a seguir, no excerto apresentado pela professora Flor de Lis, algumas atividades e comportamentos que têm complexificado a ação docente:

**Atraso na aula, isso é um problema costumeiro** nas nossas disciplinas [...] Os alunos chegavam 40 minutos, 50 minutos, 1 hora atrasado e eu **não me sentia assim com força nem com coragem** de cobrar desses meninos pontualidade. [...] Em Educação Física nós estamos com uma realidade que foi o seguinte. Quando o curso foi fundado eram 30 vagas de repente o curso passou por uma reformulação para 40 vagas, **hoje eu não tô tendo turmas menores do que 45 então eu pego turma de 48 turmas grandes** então para você corrigir prova e provas que são bem feitas, [...] Isso leva um tempo imenso para ser corrigido. [...] Eu defendo que o professor também tá muito sobrecarregado e às vezes ele se fixa no modelo de avaliação que já tá mais acostumado para poder inclusive ele fluir. (Professora, FLOR DE LIZ, informação verbal, 2017).

A democratização do ensino superior, sem planejamento mais apurado, atribui ao professor uma sobrecarga de trabalho que tem causado transtornos na formação e na prática docente. As turmas estão superlotadas, as condições físicas não estão adequadas para essa demanda. Para uma efetiva democratização e expansão do ensino superior eficiente, é necessário um estudo mais a fundo das reais possibilidades de tal ação. Nesse sentido, Ristoff (2011, p. 209) defende que seja garantido o acesso e permanência aos “historicamente excluídos”, e que “é necessário se tornar a democratização indissociável da expansão dos *campi* públicos, onde permanece fortemente enraizada a noção de que expandir significa piorar a qualidade.” Para garantir a qualidade do ensino, fortalecendo a base de conhecimentos trazida pelos estudantes que têm chegado à universidade com a democratização do acesso ao ensino superior, será necessário, então, adequar os espaços e desenvolver políticas de permanência de tais sujeitos. Mas, o que acontece na prática tem sido diferente, como expressa o professor Krot no depoimento a seguir:

É difícil dentro de uma sala de 30, 40, uma sala heterogênea, de uma dinâmica de **aula às vezes, muito corrida**, do professor realizar uma mediação mais pessoal com seus estudantes. E aí o desafio não é só no ensino superior, mas da educação básica, como um todo. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Mesmo os docentes reconhecendo a importância de uma atuação mais afetiva com seus estudantes, eles revelam o quão difícil é a prática quando a configuração acadêmica tem organizado turmas superlotadas com estudantes diferentes, demandas díspares e objetivos distintos.

Para Ristoff (2011) só com políticas de expansão aliadas à democratização e permanência na educação superior, que se pode ter a garantia de que essa ação será de qualidade, e a partir disso, tornará o ensino superior público uma realidade para todos, em que será a solução rumo à igualdade.

#### 4.2.4.1 Sobrecarga de trabalho/precarização

O processo educativo na universidade na contemporaneidade tem passado por modificações constantes e sofrido diversos ataques que parece ter rebatimentos diretos na qualidade do ensino na educação superior. Todos esses processos de agressão ao ensino superior, de maneira macro, torna o trabalho do professor mais complexo e desafiante, exigindo dos docentes um esforço maior, tendo que agregar à sua função diversas demandas e assim, sobrecarregando-os em suas atividades docentes.

Nesse sentido, Soares e Fialho (2011) destacam que não são poucas as atividades extraclasse que são atribuídas ao docente no ensino superior, e que tornam o trabalho mais complexo, pois, a produção de um artigo, um livro, banca avaliadora de mestrados e doutorados, bem como progressão de carreiras, a elaboração de pareceres, eventos científicos dentre outros, todos esses pressupõem um tempo de elaboração e um trabalho intelectual intenso, que não são visualizados como trabalhos contabilizados como horas trabalhadas.

No fragmento a seguir, nos é apresentado um depoimento da professora Flor de Lis, que traz um relato de experiência do excesso de trabalho, de uma sobrecarga alta pelo qual passou no contexto da educação superior por demandas que exigiu da profissional um esforço grandioso para que a tarefa fosse cumprida, como depõe:

A Pró-reitora pediu alguns cursos de férias. Entre eles pediu da minha disciplina, [...] Gente! Eu tinha acabado de dar uma disciplina, uma **turma enorme** acho que tinha uns 48, 50 alunos. Fui para o **curso de férias**, [...] A secretária do colegiado de Educação Física me perguntou: - Pró, quantas



vagas? [...] eu disse: - abra 80 [...] Bota em um auditório. [...] vamos resolver o caso de 80 pessoas o que **tinha uma demanda 150** eu não vou poder atender a todos na disciplina a demanda reprimida daquele que repetiram que abandonaram. E ai fechou a turma com 64 estudantes, **teve vezes que tive que corrigir provas over night**. Eu fazia prova na manhã passava à tarde à noite tinha que entregar a prova no outro dia, porque o curso é mais concentrado foi um massacre. [...] (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Esse professor tem agregado à função diversos processos que exigem dele muito esforço, para um efetivo cumprimento das mesmas. Ainda existem os docentes que necessitam buscar outros meios de melhorar seus rendimentos mensais. Dessa forma, recorrendo a outros espaços para suprir suas necessidades, e, com isso, diminuindo a qualidade no ensino, não realizando as tarefas que são básicas à função, pois não conseguem dedicar-se a docência na universidade.

Ribeiro (2011) defende que o professor não tem condição de atender a todas as demandas que lhe é exigida, visto que essas ultrapassam as condições reais da função docente. A autora ainda acrescenta que o professor “sentindo-se impotente para atender às demandas que lhes são impostas, [...] tem sido acometido por doenças psíquicas, quando não resolve mudar de carreira.” (p. 114).

Soares e Fialho (2011) ainda acrescentam que o trabalho docente vai além dos turnos laborais na universidade, esse se estende para o ambiente “familiar, invade o tempo de descanso, ocupa noites, madrugadas, feriados, finais de semana.” Dessa maneira, exigindo do docente um tempo sem limites de dedicação para tal função. Assim, implicando diretamente na qualidade da mediação do conhecimento pelo professor (p. 232 -233).

Gasparini (2005) defende que o papel do professor na atualidade, vai além do processo de mediação do conhecimento com seu estudante, este se ampliou, no sentido de garantir uma articulação entre os diversos espaços da universidade.

Nesse sentido a professora corrobora depondo que:

A situação do aluno colocada aqui é terrível, mas eu atribuo muito **a um professor que pode estar sobrecarregado**, agora olhando pelo lado do professor, ele pode ter **múltiplas turmas** e ele não tem tempo de fazer muitas avaliações, então isso é um **defeito da instituição**. [...] ainda diante de tanto trabalho, a gente **vai ter prazo para fechar diário, então é mais massacre, é mais precarização é mais dor para o professor**, porque ele **é uma máquina de produzir** e ele tem que ta em uma linha de produção produzindo o quê? **Alunos formados para atender o mercado** né? Então, isso para a gente, assim, assusta. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Nesse sentido, Darido (2008, p. 4) apresenta que falta à carreira do magistério superior “políticas públicas que facilitem de fato o trabalho do professor, como condições de trabalho, espaço para realização de diversos seguimentos, material adequado, políticas salariais entre outras”.

Podemos notar, a partir dos depoimentos, que a docência no ensino superior tem trazido desafios diários e constantes à prática docente, visto que os processos de desmonte e precarização do ensino na educação superior vêm se intensificando em uma velocidade crescente.

#### 4.2.5 Estratégias de ensino-aprendizagem

Como já sinalizado neste trabalho dissertativo, a educação superior é composta de desafios diários e, com o decorrer do tempo, esta vem se complexificando cada vez mais, através de demandas internas e externas a instituição de ensino superior, seja esta do segmento social, familiar, trabalhista ou mesmo acadêmico. Com isso e diante de tal complexidade, o professor deve adotar em suas práticas diversas estratégias de ensino que acolham e contemplem a vastidão das demandas de aprendizagem na universidade.

A UEFS, segundo a professora Flor de Lis, possui uma estrutura predial que não favorece, em uma região árida como a de Feira de Santana, aulas confortáveis, fazendo com que os estudantes fiquem dispersos.

Então o que é que eu faço com eles, **eu vou dando aulas e vou dando intervalos**. [...] A gente procura fazer essas pequenas coisas, **essas adaptações** vamos ter uma aula do lado de fora às vezes dividir a turma levava para o CRIS que tem ar condicionado (risos) para ter uma aula mais fresquinha, Mas é isso filho. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Eu, na minha reeleição constante que eu faço, tenho determinados conteúdos que **eu tenho ido buscar outras estratégias**, a gente fazer uma aula mais expositiva, de repente fazer uma leitura de texto, uma leitura dinâmica desse texto, garantir as competências básicas sobre isso. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Quando os professores adotam posturas inovadoras e estratégias que acolhem, que reconhecem no outro suas capacidades, que encorajam e mostram o verdadeiro caminho, os estudantes reconhecem tal prática e os consideram como referência para suas vidas.

Tassoni (2000) desenvolveu estudos comprovando a importância do afeto na interação professor-aluno como estratégia de ensino eficaz para o envolvimento dos indivíduos com a aprendizagem. Segundo a autora, algumas características são importantes nessa relação para o alcance de um bom resultado na aprendizagem, dentre elas: a proximidade docente, revelando aos alunos disponibilidade para ajudá-los; explicar novamente; responder dúvidas individualmente, o que traz segurança aos estudantes; ensinar estratégias de estudo organizando o pensamento; recapitular a aula anterior, contextualizando o próximo conteúdo; oportunizar escolhas, exercitando a autonomia do alunado. Assim, espera-se que o resultado de tal prática, por parte do professor, desenvolva nos estudantes a efetivação da aprendizagem e que estes busquem autonomia na construção do conhecimento.

Nesse sentido, nos é apresentado que:

A professora **fez de tudo para nos acolher e chamar a nossa atenção para a disciplina** [...] Ela **fez de varias formas** para nos acolher, tem gente que não é bom em seminário, tem gente que não é bom em prova escrita e ela fez de várias formas assim para acolher a gente **ela se utilizou de várias estratégias para englobar a infinidade e a dificuldade de cada estudantes** que ela tinha na sala, ela trouxe mesmo os estudantes para gostar da disciplina dela. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

No entanto, quando a postura do professor não é acolhedora, certamente vai dificultar o processo de aprendizagem do sujeito. Desse modo, faz-se importante compreender o contexto, as dificuldades e possibilidades dos estudantes, inovar suas práticas, buscando estratégias de ensino diversas para contemplar a diversidade cultural e a heterogeneidade dos estudantes.

Corroborando com tal perspectiva, Pozzo (2009, p. 38) nos orienta que os professores devem buscar estratégias que possibilitem aos estudantes uma compreensão da nova informação, agregada ao conhecimento prévio que estes possuem. O autor ainda afirma que tais estratégias devem fazer com que os discentes consigam ativar suas ideias, e pensem em possibilidades de resoluções de problemas, pois, para o autor, os estudantes acostumados a receber respostas prontas, tanto do livro como do professor, perdem o hábito de buscar suas próprias respostas, a partir de suas compreensões. Nesse sentido, alguns depoentes revelam que:

Tem professores que já seguem esse **método de ensino há muito tempo** e não vai dar espaço para o aluno, ele vai até dar espaço pro aluno, pra

ouvir o que o aluno pensa em relação ao seu método de ensino, **mas com certeza não vai mudar**, já que há anos ele segue o mesmo método de ensino. (Estudante, WASHINGTON LUIS, informação verbal, 2017).

O processo de ensino foi deveras insatisfatório [...] Aula desinteressante onde o professor se aproveita do que são “recursos didáticos” para passar vídeos de outro professor em sala de aula dando aula para os seus alunos, ou seja, meu professor transformou uma aula presencial em vídeo-aula, por isso faltei bastante e fui reprovado. [...] passar uns **vídeos é um recurso** [...] Agora se o professor pega um vídeo que é gravando dentro de uma sala de aula de uma universidade, onde o professor está na frente dando aula para os seus alunos chama um aluno coloca em cima da mesa e exemplificando aqui de fazer uma vivencia de mostrar como é ele mesmo pego o braço do aluno e mostra como é o movimento da braçada, isso **pra mim não é recurso**, isso pra mim **é preguiça** pra mim isso é enrolar e isso pra mim, me influenciou negativamente. (Estudante, CARLOS DA FEIRA, informação verbal, 2017).

A partir das manifestações dos professores e estudantes, sujeitos desta pesquisa, que foram anteriormente apresentadas, podemos notar o quão importante é uma prática docente inovadora, desde o seu planejamento, efetivação em suas aulas, processo avaliativo coerente e que dê conta de alcançar bons resultados na aprendizagem dos estudantes.

Pozzo (2009, p. 37) defende que a prática do professor preocupado com a aprendizagem do estudante, precisa estar balizada em uma organização hierárquica do conhecimento, ajudando aos discentes a relacionar um conhecimento a outro. Ainda nos apresenta que estes devem estar organizados dentro de cada matéria, em cada classe e estejam ligados ao marco geral do currículo.

Com isso, poderemos perceber a seguir, quais as marcas positivas e negativas que ficaram em professores e estudantes, sujeitos dessa pesquisa, no que se refere à avaliação da aprendizagem, a partir de uma relação entre tais sujeitos, durante a formação inicial de professores de Educação Física na UEFS.

#### 4.2.5.1 Avaliação

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é um quesito que tem inquietado os atores que fazem parte desse processo. Professores e estudantes sinalizam diversos fatores que impedem um resultado positivo nessa etapa educativa, que vão, desde o pavor e medo dos estudantes, à maneira única e pontual realizada pelos professores ao avaliarem os estudantes, os fatores que

interferem para tal inquietação, a incoerência entre conteúdo dado e conteúdo avaliado.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem, com seus entraves e suas possibilidades, é apresentada pelos sujeitos desta pesquisa:

Compreendo perfeitamente essa emoção que o aluno demonstra que **é uma reação de medo de pavor** ele tá assim oprimido né até aqui nos falado com a gente sempre assim certa pressão e eu atribuo isso a **unicidade da forma avaliativa** porque ele deixa claro aqui né? Na hora da prova fica nervoso então Isso demonstra que o professor ele só tem uma forma de avaliar. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Você pode até assimilar o assunto também no decorrer da matéria, **mas o pânico causado pela avaliação no momento final da disciplina prejudica** e muito o desempenho do aluno na hora da prova. (Estudante, WASHINGTON LUIS, informação verbal, 2017).

O Professor “T” é super paciente ele explica reexplica, mas, **me bloqueia**, na hora de fazer a avaliação, eu sei o conteúdo, mas quando chega lá na hora e vejo que é ele o professor **não flui**, e aí não é que eu não me dedique, sabe? **Mas é um pânico tão grande**, tão desesperador que eu não consigo não vai. (Estudante, ANA, informação verbal, 2017).

Os relatos anteriormente apresentados mostram que o processo avaliativo, na universidade, tem ocorrido mediante um único instrumento de coleta de dados, a prova, ocorrida num clima ameaçador, que causa nos estudantes pavor, medo, justamente pela falta de abertura ao diálogo de alguns professores com os aprendentes, pela posição disciplinadora desse instrumento e incoerência entre o conteúdo trabalhado e aquele exigido. Com efeito, autores como (FREITAS, 1995, VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 1995; ROMÃO, 1998) nos ajudam a pensar o efetivo modelo de avaliação da aprendizagem quando nos apresentam oposição a concepções autoritárias, nas quais a avaliação tem sido praticada no ensino superior, baseada no modelo disciplinador que gera nos aprendentes uma aprendizagem de submissão, de dependência e de reprodução. Assim, Luckesi (1995) apresenta que a avaliação deve ser concebida como ferramenta importante no acompanhamento da aprendizagem do aluno e não como instrumento de controle.

Assim, torna-se necessário que tais processos avaliativos sejam realizados de maneira dialógica com todos os sujeitos, evitando “pegadinhas”, tornando-se um instrumento de poder do professor, o que é defendido pelos sujeitos da pesquisa, quando sinalizam que a avaliação da aprendizagem na universidade deve ser

transparente, diversificada e coerente com as etapas desenvolvidas anteriormente a ela:

Precisa **ser transparente o processo avaliativo e precisa ser diversificado**. [...] Eu preciso saber como eu vou ser avaliado, isso é fundamental, você saber como você vai ser avaliado e isso precisa ser de forma dialogada passada desde os primeiros momentos da aula, nos primeiros dias de aula. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

Eu acho que **o professor tem que usar diversos tipos de avaliação diferente**, para abranger cada um deles e cada aluno tem dificuldade, de algum tempo faculdade **na própria escrita na hora da realização da prova, outros alunos, tem dificuldades em apresentação, em falar em público**, enfim, tem alunos, que participam durante a aula toda lê tudo, mas na hora da prova ou do seminário n acho não se saem bem. (Estudante, BIANCA, informação verbal, 2017).

Mas existe sim essa questão do **professor ser um tipo de pessoa em sala de aula e ter uma mudança na forma avaliativa** e isso causa um estranhamento da gente enquanto aluno de não sabermos como chegar até ele (a) para fazer esse pedido de mudança por conta da relação que temos com eles como pessoa né? Eu já passei muito por isso em algumas disciplinas e **nos sentimos muito impotentes**, pois temos uma boa relação com o professor e por conta disso não sabemos como pedir mudança e quando chega na avaliação a gente se perde por conta disso **não saber como conversar ou tentar mudar**, por não sabermos como agir nessas situações. (Estudante, PALOMA, informação verbal, 2017).

Alunos dizerem que **ele dá boa aula**. Professores que dão boas aulas, **mas que na avaliação parecem cobrar outras coisas** ou de um jeito que eles não sabiam responder e eles têm [...] resultados insatisfatórios por conta de um instrumento avaliativo, por conta do formato de avaliação, [...] **Quem avalia é o professor, quem escolhe os instrumentos é o professor, é ele que designa como esse aluno será avaliado**, portanto, **é um instrumento de poder**. Sabendo disso esse professor deve ter muito cuidado com que ele vai fazer e adaptar e selecionar seus instrumento e adaptar a realidade da turma, que cada turma é uma turma [...] Tem professor que trabalha um período inteiro fazendo o questionário lista de exercícios aquela coisa técnica e chega na prova vem com situação-problema, me poupe! Ou o contrário: problematiza, discute, debate, constrói argumenta, chega na prova vem exigindo que seja transcrito o conceito do livro. Poupe-me, também! **Isso é pegadinha você deve avaliar, você deve cobrar a partir do que você deu**. A partir do formato que você deu para você ser justo com o processo né? com procedimento que está sendo adotado, [...] eles mesmos dizem nos relatórios, que ela é condizente com o processo. **Eu não deixo passar nada nas escritas deles. Eu não deixo uma idéia sem tá clara, não. Volte, fundamentalmente, busque autor com base em quem você tá me dizendo isso?** Então, eles sabem pelo nível do processo qual é o nível da cobrança, e avaliação eu entendo que não é aquela somente a final. (Professora, FÊNIX, informação verbal, 2017).

A partir do anteriormente exposto, podemos inferir que a solicitação dos estudantes, referente à etapa avaliativa na universidade, é que essa seja realizada de maneira condizente com os conteúdos e métodos trabalhados em sala de aula pelos professores. Nesse sentido, a professora Flor de Lis relata como realiza suas

avaliações durante os semestres, e qual a real intenção em fazê-las dessa maneira. Vejamos o excerto a seguir:

Semestralmente eu faço pelo menos 6, 5 avaliação, então, eu **faço a prova escrita individual com consulta, faço um seminário, procuro fazer outras atividades com uma apresentação de pôster** etc. a fim de que o aluno tenha essa oportunidade eu tenho um aluno que chegam para me e dizem: eu tenho pânico de falar em público eu digo: Olha você ta na licenciatura olha você vai ter que falar em público ah pró! Olhe! Se você tirar nota ruim ou até zerar o seminário tem prova de consulta que você vai ter que ir à biblioteca pesquisando internet produzir alguma coisa escrita, bom que eu posso não ser bom oralmente mas eu vou ser melhor na escrita ou pro mas mesmo assim tem dificuldade bom tem a prova individual então eu procuro assim, diversificar dentro também do que é possível. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Em relação ao que foi expresso pela professora, sujeito desta pesquisa, Veiga *et al.*, (2005) defende que a construção de uma avaliação da aprendizagem deve acontecer de maneira processual, não como produto final do processo de aprendizagem.

Ao mesmo tempo em que a docente relata sobre seu processo avaliativo plural, no depoimento a seguir, ela relata uma situação que necessitou agir mais duramente com um determinado aluno em sua disciplina. Enfatizamos, que para alguns participantes da pesquisa, a avaliação, muitas vezes, acontece de maneira punitiva, sendo usada pelo professor como uma ferramenta de poder, com efeitos negativos na vida acadêmica dos discentes.

Um aluno que ele era muito inteligente, mas ele tinha, além de inteligência [...] certa indisciplina. [...] Sempre sentava no fundo da sala para conversar. Lá **ele gostava muito de brincar, de mexer com todo mundo**. Tudo o que eu falava, ele tinha uma represália, não é? Até assim, eu passava uma fotocópia. - Ah! Professora a senhora passa fotocópia demais! Sempre tinha alguma coisa para dizer, né? E ele foi fazer algumas atividades comigo e **eu fui muito dura nas avaliações com ele**. Confesso-lhe. Eu fui dura, porque eu digo: - bom, se ele tá na sala brincando, se ele se dá o direito de sentar no fundo da sala, **eu também vou ser mais dura com ele um pouquinho**. E aí nessa avaliação endurecida, ele ficou assim no limite para ser reprovado, mas não foi. Então, ele passou assim com uma nota muito baixa. (Professora, FLOR DE LIS, informação verbal, 2017).

Temos uma professora no curso **muito exigente para o nível de conhecimento que os alunos têm quando chegam à UEFS**, eu acho que deveria ser mais maleável quanto a isso tendo em vista que alguns alunos acabaram de sair do ensino médio e já estão entrando na Universidade Pública tem essa questão também, ela não tem esse “feeling” de está **adaptando as questões da avaliação dela para o conhecimento**, da “inteligência” de uma maneira geral de todos que por muitas vezes ainda é um pouco rebuscada para o nível de formação. [...] nível de exigência passa a ser grande isso **acaba dificultando para o aluno** que acaba perdendo na disciplina, vai tentar no próximo semestre perde novamente e vai chegar o tempo que ele não pode mais repetir ou então ele deixa para fazer no final

do curso e vai acabar protelando a sua graduação, portanto, tem professores assim na UEFS que sabemos que infelizmente **não podemos fazer nada e baixar a cabeça, estudar e mostra para ele que a realidade é diferente** “toma aqui, eu sei o que é, falei com você que eu poderia...” Temos que ser assim, é mais ou menos essa postura que devemos ter. (Estudante, ANÍSIO, informação verbal, 2017).

O professor precisa entender: Pô, a maioria da turma fracassou. Qual foram os motivos desse fracasso? [...] **A avaliação não pode ser algo que vai punir o aluno**, é preciso **ser algo que vai busca a qualificação e um aprendizado dele**, então veja se eu tiro uma nota ruim, em uma prova, eu preciso entender primeiro o que eu errei nessa prova? e quais foram os motivos que me levaram á errar, e a partir daí, eu posso ter e deveria ter se é uma avaliação continuada, novas oportunidades para recuperar aquilo que naquele momento eu não fui bem. (Professor, KROT, informação verbal, 2017).

As afirmações anteriormente referenciadas são sustentadas por Vasconcellos (1998), quando afirma que os docentes necessitam recusar atitude de perversão da avaliação, de castigar o estudante, que deve procurar saber com esse instrumento se seu estudante aprendeu o conteúdo trabalhado.

Apesar dessas incongruências no processo avaliativo, segundo relato do professor Esporte, ainda existe na universidade os que buscam, a partir da avaliação, conscientizar os estudantes, mostrando-os qual o real sentido desta etapa, que os discentes devem compreender como um instrumento processual, que deve ser usado para medir a aprendizagem dos mesmos. Assim nos relata que:

O que eu tenho feito é esse processo de sensibilização constante de tentar desconstruir cotidianamente ou através de metodologia e critério de avaliação que condizem com isso que eu to falando [...] diário de bordo, que é um processo de construção coletiva, **processual**, a onde **eu venho dando feedback para eles onde ele tem que evoluir**, inclusive quando ele ta ausente, quando eu pego o diário que eu dou o *feedback* e digo: olhe! Não ta legal isso aqui, isso aqui eu sei que você pode melhorar. (Professor, ESPORTE, informação verbal, 2017).

Tal comportamento e atitude do professor é um exemplo que os demais deveriam cumprir no processo de ensino e aprendizagem na universidade, referente à avaliação, assim sendo os resultados na aprendizagem seriam bem mais satisfatórios.

Então, fica explícito que a avaliação da aprendizagem tem se constituído um elemento da prática educativa, que dificulta a relação entre professores e estudantes, influenciando no rendimento acadêmico.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que nossa vida começa e termina com a necessidade de afeto e cuidados, não seria sensato praticarmos a compaixão e o amor ao próximo enquanto podemos?

Dalai Lama

Esta pesquisa nos permitiu compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica, mediante a aplicação de entrevista semiestruturada do tipo questões estímulo. A fim de apresentarmos as nossas últimas considerações, relembramos o objetivo geral desta investigação: Compreender a influência da relação afetiva entre professores e estudantes do curso de Educação Física da UEFS, no processo de formação acadêmica.

A partir de um levantamento bibliográfico, para a construção da problemática desta pesquisa, destacamos que a grande dificuldade encontrada foi a pouca produção a respeito da relação professor/estudante no ensino superior, pois a maioria dos estudos catalogados está voltada para a relação educativa na educação básica.

Todavia, concluímos que os estudos realizados, tendo como *locus* o ensino superior, revelam que as relações estabelecidas entre professores e alunos, quando ocorrem de maneira afetiva, trazem ganhos no aprendizado do estudante, fazendo com que ele apresente uma melhoria na autoestima, sinta-se mais motivado para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, alcançando bons desempenhos.

No que tange à legislação analisada, destacamos a importância da relação afetiva estabelecida entre professor-estudante para entender o sujeito em sua totalidade, evitando a dicotomização entre cognição e afeto.

Concluímos que a afetividade tem muitos sentidos, sendo compreendida como aquela que tem a capacidade de transmitir emoções e sentimentos positivos e/ou negativos, exprimindo-se mediante a linguagem falada e corporal. Essa relação deve ser permeada por sentimentos de amor, acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro. Os estudos ainda nos revelam que deve existir uma conexão entre todos os sujeitos envolvidos na relação educativa: professores, estudantes, gestão. Todavia, a dimensão afetiva, embora se mostre fundamental para um ensino-aprendizagem satisfatório, ainda tem

sido negligenciada nos currículos de formação de professores e nas práticas de alguns docentes.

Vale destacar que, antes de iniciarmos este estudo, imaginávamos que a permanência dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS além do período máximo para a sua conclusão, era devido a problemas relativos à relação afetiva entre professores e estudantes, todavia, o estudo revelou que a relação afetiva, embora contribua para a aprendizagem dos estudantes, por si só não garante o sucesso no processo de formação acadêmica dos graduandos. Destarte, outros fatores influenciam negativamente a aprendizagem desses estudantes na educação superior, como por exemplo: a) a insuficiência da política afirmativa de permanência para os estudantes advindos das camadas economicamente desfavorecidas da população, e que foram contemplados pelas políticas de acesso à educação superior, que garanta bolsa de estudos, moradia, alimentação, fazendo com que tais estudantes não necessitem se inserir no mercado de trabalho precocemente, comprometendo sua formação. Assim, a entrada de tais estudantes na universidade, se constitui, nas palavras de Bourdieu (1998, p. 221) “um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva: essa espécie de terra prometida semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção”; b) problemas de saúde e emocionais; c) estudantes imaturos e com falta de base, principalmente em relação à leitura e à escrita, aspectos que vamos detalhar mais adiante.

Os dados produzidos pela pesquisa nos permitiram conhecer o perfil do estudante universitário da UEFS mais especificamente do curso de Educação Física. Outrossim, esse conhecimento perpassa os objetivos traçados nesta investigação. De acordo com as declarações dos sujeitos colaboradores esse estudante apresenta o seguinte perfil: a) **Falta de Interesse/Motivação/Respeito**, pois muitos deles precisam se desdobrar em atividades diversas, gerando uma b) **Sobrecarga de Trabalho**, devido a várias demandas. c) **Problemas de Saúde (Emocionais)**, o que caracterizam uma certa d) **Imaturidade** do acadêmico. Como o curso é Licenciatura em Educação Física tem inquietado os docentes, eles apontam como perfil dos estudantes, d) **Falta de identidade com a docência** por parte de alguns estudantes. Por problemas educacionais da conjuntura nacional, ou mesmo por desinteresse dos estudantes, estes apresentam: e) **Dificuldade em leitura, dificuldade na escrita e plágio** e, sobretudo, diante de tantas características desse estudante emergiu das

falas dos sujeitos que o acadêmico na atualidade está f) **sem foco na UEFs/aprendizagem**. Contudo, ainda existem g) **Alunos Comprometidos**.

Quanto aos objetivos desta investigação, com base na análise dos dados produzidos, foram possíveis as conclusões a seguir:

No que diz respeito à importância da dimensão afetiva na relação educativa no ensino superior, os sujeitos da pesquisa declaram que tal convivência se mostra a) **o ponto de partida** para um bom processo de formação, perpassa as questões ideológicas e teóricas, e implica atitudes e valores que os pares devem apresentar nessa relação; b) **para a formação de qualquer professor, ter uma boa relação afetiva** entre professores e alunos é muito importante, pois transmite, principalmente, **segurança ao aluno, tira o “ar de superioridade”** que alguns alunos acham que os professores têm; c) **pode ajudar, ou não o aprendizado; d) pode estar se aproximando mais do professor, buscando um pouco de um, o jeito de outro**. A dimensão afetiva na relação educativa é de fundamental importância, tendo em vista que os ganhos para ambas as partes são satisfatórios.

Em relação ao primeiro objetivo específico sobre os sentidos atribuídos por estudantes e professores do Curso de Educação Física à afetividade na relação educativa, os dados evidenciam que são vários os sentidos atribuídos pelos sujeitos afetividade. Eles nos sinalizam que a afetividade na relação educativa é o **início, é o ponto de partida, proximidade, respeito, carinho, compreensão, acolhimento, escuta, diálogo, aconselhamento, dizer não (corrigir), humanização da relação (olhar e entender o outro, corpo a corpo) interesse, valorizar, cuidado, leveza, vínculos; mediação, flexibilização, dedicação, confiança, segurança**.

No que se refere ao segundo objetivo da pesquisa, que trata das principais características afetivas de professores que marcam negativamente e/ou positivamente a formação de graduandos em Educação Física, conseguimos alcançar tal objetivo de acordo com as declarações dos sujeitos, quando apresentam como características de professores e estudantes que marcam negativamente: **a arrogância, prepotência, vaidade; atraso, impaciência, falta de acolhimento, distanciamento, falta de humanização, desdém, inflexibilidade, desvalorização e insignificância do outro; ainda são apontados como fatores negativos machismo, racismo, homofobia, xenofobia, sarcasmo e ironia; incoerência, cobrança desmedida que ocasionam medo. Além disso, a falta de diálogo e**

**preocupação com o aluno gera o desinteresse pela aprendizagem. Faltam ainda à prática docente saberes necessários a docência.**

Ainda, atendendo ao segundo objetivo da pesquisa, as características do professor afetivo que podem afetar positivamente os estudantes são: a) **o acolhimento, a escuta, o diálogo**, dentre outras posturas coerentes na prática docente, marcam positivamente a vida acadêmica dos estudantes; b) **generosidade que acolhem e acompanham** as dificuldades dos estudantes a fim de superá-las juntamente; c) **Aproximação** do estudante; d) **Paciência**; e) **deixa brotar esse conhecimento faz sentir capaz**; f) **apoio**; g) disposição para acolher os estudantes; h) **dão retorno**; i) professores **compreensíveis**; j) professores **mais humanos e amigos** k) **estimulam** o estudante a buscarem o conhecimento; l) **competentes**; m) **humilde**; n) **sabe criticar, respeito**; o) **articula** teoria com prática, **comunicação, planejamento**; p) **são parceiros e cúmplices** de seus estudantes para alcançarem bons resultados na aprendizagem; **q) estabelecem limites.**

Ficou explícito nos dados produzidos que o professor deve motivar os estudantes através de resultados satisfatórios para a vida profissional e acadêmica, alinhar junto com os aprendentes algumas atribuições e responsabilidades, que são fatores importantes para a formação dos mesmos.

Os dados produzidos que nos permitiram alcançar o terceiro objetivo, apresentam como se estabelece a relação afetiva entre os sujeitos e apresentam alguns condicionamentos que impactam diretamente a prática docente no ensino superior. Podemos concluir que a partir de tais dados que **turmas superlotadas** exigem do professor um esforço demasiado influenciando negativamente sua prática; que os professores estão submetidos à **sobrecarga de trabalho**; e que a **precarização do ensino superior** são aspectos que dificultam sobremaneira a prática docente, desgastando, também, as relações que se estabelecem nesse ambiente. Fica evidente a partir das declarações dos sujeitos, o quão desafiante tem sido a educação superior, trazendo demandas diárias ao docente desse nível de ensino. Ainda atendendo a este objetivo, foi declarado a necessidade de **estratégias de ensino aprendizagem** inovadoras, e que o professor deve estar atento à sua prática, desde o seu planejamento, efetivação em suas aulas, processo avaliativo coerente e que dê conta de alcançar bons resultados na aprendizagem dos estudantes; Em relação à **avaliação** da aprendizagem, e de acordo com os dados ficou explícito que quando realizada de maneira incoerente os conteúdos

trabalhados em sala de aula, e com caráter punitivo, dificulta a relação entre professores e estudantes, influenciando no processo de formação acadêmica.

Esta pesquisa evidenciou que a docência é muito complexa, sendo atravessada por inúmeros determinantes. Trata-se de fatores externos à falta de estrutura da cidade em que a universidade está instalada no que se refere a transporte coletivo além de políticas de desmonte da educação superior. No caso do Curso de Educação Física, os professores enfrentam turmas superlotadas e os mais diversos perfis de estudantes, o que tem contribuído, sobremaneira, para tornar o trabalho docente muito complexo, exigindo que os professores formem uma comunidade aprendente, onde possam discutir com os pares os desafios da prática e formas de saná-los, o que certamente constitui formas de desenvolvimento profissional, que perpassa pelo domínio de saberes, dentre os quais aqueles relacionados à dimensão afetiva.

A principal conclusão deste estudo foi que a centralidade da afetividade está na aprendizagem. Ficou evidente que o professor afetivo apresenta características pessoais diferenciadas, têm qualidades e atitudes que contribuem para a aprendizagem, como mostramos anteriormente nesta dissertação. Ele se aproxima do estudante, tem um olhar humano, amizade, compromisso, interesse, companheirismo, preocupação, cuidado, atenção, envolvimento, busca conhecer o discente, o ajuda, dialoga com ele com vistas à sua aprendizagem. Dessa forma, os docentes do curso investigado apresentam duas perspectivas que afetam o estudante: o professor afetivo positiva e negativamente. Concluímos que o professor que afeta positivamente seus estudantes é um modelo de professor que pode contribuir para a autoestima estudantil, sua motivação frente aos conteúdos e as disciplinas e no processo de formação acadêmica de tais sujeitos.

Um elemento que vale ser ressaltado em nossas conclusões é o reconhecimento da relação afetiva entre professores e estudantes na prática educativa, mas ela não pode ser confundida com qualquer relação de vínculo de parentesco, e sim, profissional, tendo em vista o compromisso com a formação dos estudantes. Mas a dimensão afetiva não pode ser negligenciada na prática docente, visto que não só os conhecimentos teóricos dão conta da demanda da sala de aula. A formação afetiva dos estudantes possibilita desenvolver a autonomia, a capacidade de trabalhar em grupo e buscar soluções para os problemas da realidade, de forma conjunta.

Ressaltamos, ainda, a necessidade de inclusão da dimensão afetiva nos currículos de formação inicial e continuada de professores de Educação Física e nos programas de desenvolvimento profissional dos professores da educação superior.

Cabe salientar que, mesmo tendo atingido os objetivos traçados nesta pesquisa, ela apresenta limites como: dar conta de tantos dados produzidos, a partir da escuta dos sujeitos, sem conhecer diretamente a prática pedagógica.

A partir da conclusão deste trabalho, vale destacar que a pesquisa não se encerra aqui, ficando explícita a necessidade de novos estudos sobre a temática. Também apontou outras possibilidades de investigação, a partir dos dados produzidos nesta pesquisa como: as causas do desinteresse dos estudantes no ensino superior; o programa de desenvolvimento profissional voltado para a pedagogia universitária; a questão da gestão do tempo que o professor dispensa para as suas atividades acadêmicas que não são contabilizadas.

Esperamos que este estudo traga inquietações e questionamentos que poderão alimentar discussões sobre as práticas pedagógicas na educação superior e instigar outras investigações sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO; Nicola – **Dicionário de Filosofia** – Revisão da tradução da 1ª edição brasileira Alfredo Bosi – Revisão da Tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti – 6ª edição – São Paulo 2012.

ALENCAR, Eliana de Sousa; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; **As relações entre professores e alunos mediando histórias de fracasso escolar: um estudo do cotidiano de uma sala de aula.** Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI Teresina, 2007.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula.** Campinas, SP: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, Marli E. Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio, 1983.

ARANTES, Valéria Amorim; Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. In: OLIVEIRA, M. K; TRENTO, D.; REGO, T. (org). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

ARCHANGELO, Ana, PERES, Bruna Assunção; CUNHA, Jaqueline Elaine Bueno da; AMON, Maria Clara Igrejas, - **Os aspectos afetivos no processo de aprendizagem de matemática e física** – 31ª Reunião da ANPED – Caxambu – MG – 2008.

BALZAN, Newton César; **Conversas com professores do fundamental a pós-graduação.** 1ª edição. Editora Cortez. São Paulo, 2015.

BARBOSA, Altemir José Gonçalves; CAMPOS, Renata Araújo; VALENTIM, Tássia Azevedo. **A diversidade em sala de aula e a relação professor-aluno.** Estudos de Psicologia 453-461, Campinas – São Paulo. outubro – dezembro de 2011.

BARDIN, Laurice. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997.

BENTES, Nilda de Oliveira; **A bronca na sala de aula, uma sessão do professor.** Psic. da Ed., São Paulo, 1º semestre de 2007.

BOURDIEU, Pierre; Escritos de Educação / Maria Alice Nogueira e Afrânio Cata (Organizadores). – Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Ciências Sociais da educação) , BRASIL, **Lei nº 11.788** de 25 de setembro de 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/12** de 12 de Dezembro de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura/Secretaria de Educação Superior.** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2010.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação **Resolução nº 03, de 16 de junho de 1987**, Brasília, DF, Diário Oficial da União, 10 set. 1987.

\_\_\_\_\_. **LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério Da Educação E Do Desporto, Secretaria De Educação Superior, **Edital Nº 4 /97**. Publicado em 10 de dezembro de 1997.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física. Resolução CNE/CES 7/2007. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p.18. Brasília, 5 de abril de 2004.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação **PARECER N.º CNE/CP 009/2001**, Despacho do Ministro em 17/1/2001., Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2001

CABRAL; Álvaro. **Dicionário de Psicologia e Psicanálise** / 2 ed. – Rio de Janeiro – Expressão e Cultura, 1979.

CALDEIRA, A. M. S. Formação de professores de Educação Física: quais saberes quais habilidades? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, CAMPINAS, v. 22, n. 3, p. 87-103, 2001.

COLETIVO DE AUTORES - **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de: Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. – EDUFBA, Salvador – Bahia, 2008.

CRUZ, Amália Catharina Santos. **O embate de projetos na formação de professores de Educação Física**: para além da dualidade entre licenciatura – bacharelado. 2009. Dissertação (Mestrado)- Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DAMÁSIO, A. **Em busca de Espinosa**: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

DANTAS, Heloysa. A Afetividade e a construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE Yves de, 1951 – **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

DAÓLIO, Jocimar. Prefácio. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na Escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.



DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coord.). **Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAY; Christopher, **Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional Del docente y sus valores**. Editora Narcea. España. 2011.

DIAS, Ana Cristina; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto; WILES, Jamilye Mateus; FIORIN, Pascale Chechi; - **Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno**. – Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo. V18 n. 2 mai-ago 2014.

DUTRA. Geovanna Caroline Zanini, **O Embate de Projetos: A licenciatura Am como proposta do movimento estudantil de Educação Física para a formação de professores**. 2010. Monografia (Conclusão de Curso)- Departamento de Educação, Curso de Educação Física da Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornelas; **Afeto: nos fios dos bastidores da sala de aula**. *Anais da XXXI Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, MG. (2008).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa/** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz & Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, Tia não: cartas a quem ousa ensinar** – São Paulo – Editora Olhos D'água – 1997.

FREITAS, Luís. Carlos. De (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) – 1995.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez. **Educação física: contribuições à formação profissional**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1997.

GALVÃO, Izabel Henri, **Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**- Petrópolis, RJ; Vozes, 1995. - (Educação e conhecimento).

GASPARINI, S. M; ADA, S. M. B; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde - **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005.

GLEIZER, Marcos André. **Espinosa & a afetividade humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

GROPPO; Cristiane, ALMEIDA; Laurinda Ramalho de, **Passagem de professor a professor coordenador: A dimensão afetiva em foco**. 31ª reunião da ANPed- Caxambu – MG – 2008.

GUIMARÃES; Valter Soares, A Docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor – In: **Docência no ensino superior: desafios da prática educativa** / RIBEIRO, Marinalva Lopes; MARTINS, Édiva de Sousa; CRUZ, Antonio Roberto Seixas da, (Orgs.). – Salvador – Bahia: EDUFBA, 2011.

LEITE, Sergio Antonio da Silva; TAGLIAFERRO, Ariane Roberta – **A Afetividade na Sala de Aula: Um professor Inesquecível**. Psicologia Escolar e Educacional, Volume 9 Número 2 247-260. 2005.

LOPES, Eduardo Simonini; **O emocional de um professor** – 31ª reunião da ANPed- GT 20, Caxambu – MG – 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.– **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia universitária: glossário**. Vol. 2. Brasília-DF: INEP/RIES, 2006.

MARTIN, B. L. E BRIGGS, L. J. **The affective and cognitive domains: integration for instruction and research**. New Jersey, Education Technology Publications.

MARTINS; Ângela Maria Souza - **Breves Reflexões Sobre As Primeiras Escolas Normais No Contexto Educacional Brasileiro, No Século XIX**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.35, p. 173-182, - ISSN: 1676-2584 set. 2009.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 10. Ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.

MOURA; Terciana Vidal, SANTOS; Fábio Josué Souza dos, **A Pedagogizadas Classes Multisseriadas: Uma Perspectiva Contra Hegemônica Às Políticas De Regulação Do Trabalho Docente - Debates em Educação - ISSN 2175-6600 Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.**

OLIARI, Fátima Albertina Sangaletti; et al. **Refletindo Sobre a Identidade ea Formação do Professor da Educação Superior** -in: [www.unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/educacao\\_foco/artigos/ano2012/refletindo\\_sobre\\_identidade.pdf](http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/educacao_foco/artigos/ano2012/refletindo_sobre_identidade.pdf) - 2012. Acesso em: 15 de mar 2017.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; WILES, Jamille Mateus; FIORIN, Pascale Chechiand DIAS, Ana Cristina Garcia. **Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno**. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. vol.18, n.2, pp. 239-246. ISSN 2175-3539. 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, O Problema da Afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE Yves de, 1951 – **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em discussão** / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. – São Paulo: Summus, 1992.

PIAGET, Jean. **Biologia e conhecimento**: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos. Petrópolis: Vozes, 1973.

PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra Pinto; **As inter-relações afetivo-cognitivas professor-aluno e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem**. IX Congresso Nacional de Psicologia escolar e Educacional. São Paulo. 2009.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; MELO, Wanessa Lopes; ROSÁRIO, Elaine de Holanda; Profissão docente e mulher: o papel da afetividade no seu cotidiano. 18º EPENN – Maceió – AL. 2007.

POZZO, Juan Ignacio; ECHEVERRÍA, María Del Puy Pérez; **Psicología Del aprendizaje universitario**: La formación en competencia. Ed. Morata – Madrid – Espanha – 2009.

RAMOS, Evódio Maurício. Oliveira; Moreira, Daniele de J. G. **O trato da dimensão afetiva na visão de estudantes de pós-graduação**. In: Pedro Membiela; Natalia Casado; M<sup>a</sup> Isabel Cebreiros. (Org.). *Investigacións no Contexto Universitario Actual*. 1ªed. Ourense - Espanha: *Educación* Editora, v. p. 97-101, 2014.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Une analyse des présentations sociales de l'affectivité chez des enseignants qui participent ou programme de formation en enseignement primaire dans une université publique de l'Etat de Bahia**. Tese de Doutorado. Canadá – 2004.

\_\_\_\_\_. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia** Campinas – SP, julho – dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de Psicologia**. Campinas – SP. 23(1) 39-45. Janeiro-março 2006

\_\_\_\_\_, CRUZ; Antonio Roberto Seixas da, O papel do professor no ensino superior: representações sociais construídas por estudantes de cursos de licenciatura. In: RIBEIRO, M. L., MARTINS; E. S., CRUZ; A. R. S. da, (org.). - **Docência no ensino superior**: desafios da prática educativa. Salvador – Bahia: EDUFBA, 2011.

RISTOFF; Dilvo, A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios. In: LAMARRA; N. F. PAULA; M. de F. C. (Orgs.) **Reformas e democratização d educação superior no Brasil e na América Latina**. Ideias & Letras. Aparecida · São Paulo. 2011.

RODRÍGUEZ; José Álvarez, CRUZ; Manuel Fernández, **Análise descritiva da afetividade nos professores em formação na faculdade de ciências da educação da universidade de Granada** -Revista Lusófona de Educação, 14, 125-144. 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

RONCAGLIO, Sônia Maria. **A relação professor-aluno na educação superior: A influência da gestão educacional.** Psicologia Ciência e Profissão. 2004.

SADI, Renato Sampaio. **Educação Física, trabalho e profissão,** Campinas:Komed, 2005. 176 p.

SANTOS, Felisnaide Martins. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. **Revista UNI**, Ano 2, n. 2 p. 111 – 122 Imperatriz – MA – Jan a Jul. 2012.

SAYLA; Bantu Mendonça Katchipwi, **Reflexões pedagógicas: diálogo e afeto enquanto motriz pedagógico.** Dissertação de mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão – SC. 2012.

SILVA, Elizabeth da Silva; SILVA, Ildo Rosa; ANDRADE, Marcos Pacheco: **A contribuição da Educação Física na aprendizagem infantil segundo a opinião dos professores.** 2007. Monografia (Conclusão de Curso) Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2007.

SOARES; Sandra Regina, FIALHO; Nadia Hage. Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade. In: **Políticas de educação superior: impactos nos processos de ensinar e aprender na universidade/** Organizadora: Nadia Hage Fialho. – Salvador – Bahia: EDUFBA, 2011.

SOUZA, Luciene Maria de; O Diálogo entre Professor e Aluno em sala de aula: subjetividades em interação. GT 06 Educação Popular – **37ª ANPED.** Florianópolis – SC. 2015.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa de; (2013). A Afetividade como traço da constituição identitária Docente: o Olhara da Psicologia – **Psicologia & Sociedade**, 25(3), 527-537. 2013.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de *et al.* Graduação em educação física: avaliando a formação profissional. In: SOUSA, Eustáquia Salvadora de VAGO, Tarcísio Mauro. **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais.** Belo Horizonte: Cultura, 1997.

STRATTON; Peter – **Dicionário de Psicologia** – Tradução de Esméria Rovai. São Paulo: Pioneira, 1994.

TAFFAREL. Celi Neuza Zulke, SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira, et al. **Referenciais Curriculares Nacionais para o curso de graduação licenciatura plena de caráter ampliado em Educação Física: a formação unificada como opção superadora à divisão da formação,** Salvador Bahia, 2011. (Texto).

TARDIF, Maurice; Claude Lessard. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 4 ed – Petrópolis, Rj: Vozes 2008.

TASSONI, Elvira Cristina Martins, **Afetividade E Aprendizagem: A Relação Professor-Aluno**. UNICAMP. 23ª reunião da ANPED. 2000.

\_\_\_\_\_. LEITE; Sérgio Antônio da Silva – **A Afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: <[https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL- AfetividadeemSaladeAula.pdf](https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AfetividadeemSaladeAula.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA – UEFS, **Resolução CONSEPE 229/2010**. Feira de Santana – 2010.

UEFS. **Cursos da UEFS**. Disponível em: <<http://www.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=16>>. Acesso em: 03/mar/2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Implantação do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Feira de Santana, 1996.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2011-2015**. UEFS – Feira de Santana, Bahia, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto de recredenciamento do curso de Licenciatura em Educação Física** – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, 2010.

ULLER, Waldir; ROSSO, Ademir José; **Interação da afetividade com a cognição no ensino médio** – 29ª reunião da ANPed- GT 20, Caxambu – MG – 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005.

VERAS, Renata da silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em um contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba – PR, n. 38 p – 219-235, set – dez 2010.

VYGOTSKI, Lev.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEISZ, Telma; SANCHEZ, Ana; **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem** – 2ª edição – editora ática – São Paulo. 2002.

## APÊNDICES 1

Quadro2: Dispositivos legais que norteiam a formação inicial de professores e de Professores de Educação Física

<b>PARECER/RESOLUÇÃO</b>	<b>ANO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Parecer CNE/CP nº 09/2001	2001	Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior.
Parecer CNE/CP nº 27/2001	2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 09/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior.
Parecer CNE/CP nº 28/2001	2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
Parecer CNE/CP nº 21/2001	2001	Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 01/2002	2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP nº 02/2002	2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
Parecer CNE/CES nº 138, de 3 de abril de 2002	2002	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.
Resolução CNE/CP nº 02/2004	2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP nº 04/2004	2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CES nº 58, de 18 de fevereiro de 2004	2004	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.
Resolução CNE/CES nº 7, de 31 de março de 2004	2004	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação

		em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Resolução CNE/CP n.º 01/2005	2005	Altera a Resolução CNE/CP n.º 01/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Parecer CNE/CES n.º 400, aprovado em 24 de novembro de 2005	2005	Consulta sobre a aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física ao curso de Educação Física (licenciatura), tendo em vista a Resolução CONFEF n.º 94/2005.
Parecer CNE/CES n.º 142/2007, aprovado em 14 de junho de 2007	2007	Alteração do § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES n.º 7/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Resolução CNE/CES n.º 7, de 4 de outubro de 2007	2007	Altera o § 3º do art. 10 da Resolução CNE/CES n.º 7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.
Parecer CNE/CES n.º 82/2011, aprovado em 3 de março de 2011	2011	Solicitação de informações relativas aos cursos de Instrutor e Monitor de Educação Física.
Resolução CNE/CP n.º 2/2015	2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

## APÊNDICES 2



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA – ENTREVISTA

Eu, CLEBSON DOS SANTOS MOTA, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), convido você para participar da Pesquisa “A influência da relação afetiva entre Estudantes e Professores do Curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade Pública da Bahia”, integrada ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Pedagogia Universitária (NEPPU), sob orientação da Profª Marinalva Lopes Ribeiro Ph.D. Endereço: Av. Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS. Este estudo tem por objetivo Conhecer como professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS representam a afetividade na relação educativa. Nesse sentido, os benefícios desta pesquisa é contribuir não apenas para a reflexão, mas por, possivelmente, fornecer elementos para professores atuantes no Ensino Superior, de repensarem suas práticas e adotarem práticas mais comprometidas com o estudante, compreendendo o mesmo em sua totalidade não apenas o fator cognitivo mas, pensar sua prática a partir de uma relação afetiva com o seus estudantes. Você, Professor (a) e estudante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Feira de Santana, que se enquadra nos critérios de inclusão da presente pesquisa, , após a permissão, leitura e assinatura no presente termo, deverá colaborar com o estudo através de entrevistas conduzida pelo pesquisador responsável. Se você aceitar participar deste estudo, a entrevista será previamente agendada de acordo com a sua disponibilidade e gravada com a sua permissão, em um gravador digital portátil. As anotações e as entrevistas serão copiadas para um CD-R e apagadas do gravador, logo em seguida. Os riscos desta pesquisa relacionam-se a possíveis constrangimentos e em relatar as experiências vividas por você durante sua vida acadêmica nos componentes curriculares do seu curso de graduação, bem como desconforto, receio e/ou vergonha dos participantes quando aos resultados desta investigação. Por tal razão, na perspectiva de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa em todos os aspectos (físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional), anunciamos os seguintes procedimentos: a) a participação na pesquisa não acarretará nenhuma despesa ou benefício material; b) a entrevista deverá ser realizada num local que garanta sua privacidade, livre da vista ou escuta de outras pessoas, seu anonimato será assegurado; c) após a entrevista, você poderá solicitar escutar a gravação e retirar e/ou acrescentar quaisquer informações; d) o CD-R com a sua entrevista gravada será guardado num armário com chave no NEPPU por um período de cinco anos, após este período, o CD-R será destruído; e) caso não autorize a gravação, registraremos a entrevista em folha de papel sem a sua identificação; f) as publicações relativas a esta pesquisa não permitirão a identificação específicas dos participantes; g) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes; h) caso o participante sinta-se prejudicado poderá solicitar indenização, que deverá ser coberta com verbas próprias do pesquisador. i) Após a conclusão do estudo você receberá uma cópia em PDF do texto final via e-mail, e também será convidado por esse meio e por convite impresso a participar da defesa pública da dissertação, j) A qualquer momento da pesquisa você poderá desistir de participar da mesma sem nenhum prejuízo para você, . Apesar dessas medidas, se você desejar desistir da pesquisa, você pode me encontrar junto ao NEPPU, localizado à Avenida Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, sala 10, módulo II – Telefone (75) 3161-8874 - Prédio de Pós-Graduação em Educação e Letras da UEFS ou se apresentar qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS por meio do e-mail: [cep@uefs.br](mailto:cep@uefs.br) ou telefone (75) 3161-8067. Vale salientar que após análises dos dados, nos comprometeremos a entregar uma cópia da versão final da dissertação para o Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS e emitiremos um convite para a comunidade acadêmica, participantes e não-participantes da pesquisa do Curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS. Este termo será assinado por você e por mim – pesquisador responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, \_\_\_/\_\_\_/2017.

Assinatura do(a) participante

Clebson dos Santos Mota  
Pesquisador Responsável



## APÊNDICES 3

### ROTEIRO DE ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Caro (a) Professor(a),**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que objetiva conhecer como professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física representam a afetividade na relação educativa. Sua colaboração é muito importante para alcançar tal objetivo. Caso concorde em participar, sua entrevista será gravada em áudio. Antes de responder as questões, solicito a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **1 – Apresentação:**

Nome fictício \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ Sexo \_\_\_\_\_

Tempo de profissão \_\_\_\_\_

#### **2- Formação:**

Curso de Graduação: \_\_\_\_\_

Instituição em que se formou \_\_\_\_\_

Fez ou faz algum curso de Pós-Graduação?    ( ) SIM    ( ) NÃO

Especialização Lato Sensu \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Mestrado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Doutorado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

Pós-Doutorado: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

### **3. Profissão:**

Tempo em que exerce a função de professor(a) no ensino superior:

\_\_\_\_\_

Tempo em que exerce a função de professor(a) no curso de Licenciatura em Educação Física? \_\_\_\_\_

### **4. Questões estímulo:**

As histórias a seguir, foram contadas por estudantes de graduação e de pós-graduação. Elas relatam algumas vivências desses sujeitos no processo formativo no ensino superior e ilustram algumas situações que envolvem as relações afetivas entre professor e estudante na prática docente. Ouça com atenção e depois comente.

#### **Caso 1**

Lucas é um estudante universitário do curso de Música, que sempre chega atrasado na aula, com cara de sono e incomoda com perguntas ou respostas fora do contexto. O componente é Didática e ele disse que quer muito ser professor. O docente esforça-se para acolhê-lo na sala, informando-o sobre o que estão tratando, sobre os textos a serem lidos e sobre os trabalhos a serem realizados em grupo. Mas, Lucas nunca leva material algum. Até o texto esquece e sai da sala diversas vezes dizendo que vai à xerox, ao banheiro ou beber água. Quando o docente pergunta se ele não vai fazer as anotações, ele diz que algum colega vai lhe enviar um whatsapp com as informações sobre a aula.

- O que você pensa sobre a atitude de Lucas? E do Professor? Você já vivenciou algo parecido aqui na UEFS?

### **Caso 2**

O professor Eduardo sempre nos tratou bem em sala de aula. Todavia, no quesito avaliação, eu não sei o que se passava, mesmo que a turma, de um modo geral estudasse, na hora da prova ficava nervosa, pois o resultado já era esperado: mais da metade da turma fracassava. Eu já repeti essa disciplina duas vezes! Tenho vontade de fazer uma crítica ao modelo de avaliação do professor, mas tenho receio de não ser compreendido. Seria bom se tivéssemos outras atividades avaliativas diferentes. O que sei é que estou em pânico!

- Qual o seu sentimento sobre essa situação? Você já vivenciou algo parecido em sua experiência como professor/estudante?

### **Caso 3**

A disciplina de Química era muito pesada para aprender, mas a Professora Célia nos incentivou e ficou toda feliz quando eu disse que queria a sua ajuda para compreender melhor os conteúdos. Emprestou-me livros e quando eu precisava de uma ajuda ela sempre estava ao meu lado para explicar os assuntos. Saíamos juntas da aula e conversávamos pelos corredores da UEFS não somente sobre os conteúdos de Química, mas sobre a vida pessoal. Lembro-me de quando meu pai adoeceu e eu tive dificuldade para acompanhar o curso, a professora me encorajou a acreditar em meu potencial e disponibilizou um tempo na sua agenda apertada para tirar as minhas dúvidas sobre os assuntos.

- Como você avalia tal atitude da professora? Você já vivenciou situação similar em sua vida acadêmica?

### **4- Apresente um relato, destacando na sua prática de ensino:**

- a) Como sua relação com os estudantes tem contribuído para a formação identitária do professor de Educação Física;
- b) Qual o sentido de afetividade na relação educativa.



**APÊNDICES 4**  
**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Caro(a) Estudante,**

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que objetiva conhecer como professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Educação Física representam a afetividade na relação educativa. Sua colaboração é muito importante para alcançar tal objetivo. Caso concorde em participar, sua entrevista será gravada em áudio. Antes de responder as questões, solicito a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**1 – Apresentação:**

Nome fictício: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

Semestre de início do curso na UEFS: \_\_\_\_\_

Você atribui a que fatores não ter sido aprovados (a) em determinados componentes curriculares? \_\_\_\_\_

**2 – Profissão:**

Você trabalha? ( ) SIM ( ) NÃO

Em quê trabalha? \_\_\_\_\_

Quais as razões/motivos que te levaram a optar pela carreira de professor de Educação Física?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Você fez o ensino médio em que tipo de escola? a) Pública ( )

b) Privada ( )

### 3.1 Questões estímulo:

As histórias a seguir, foram contadas por estudantes de graduação e de pós-graduação. Elas relatam algumas vivências desses sujeitos no processo formativo no ensino superior e ilustram algumas situações que envolvem as relações afetivas entre professor e estudante na prática docente. Ouça com atenção e depois comente.

#### Caso 1

Lucas é um estudante universitário do curso de Música, que sempre chega atrasado na aula, com cara de sono e incomoda com perguntas ou respostas fora do contexto. O componente é Didática e ele disse que quer muito ser professor. O docente esforça-se para acolhê-lo na sala, informando-o sobre o que estão tratando, sobre os textos a serem lidos e sobre os trabalhos a serem realizados em grupo. Mas, Lucas nunca leva material algum. Até o texto esquece e sai da sala diversas vezes dizendo que vai à Xerox, ao banheiro ou beber água. Quando o docente pergunta se ele não vai fazer as anotações, ele diz que algum colega vai lhe enviar um whatsapp com as informações sobre a aula.

- O que você pensa sobre a atitude de Lucas? E do Professor? Você já vivenciou algo parecido aqui na UEFS?

#### Caso 2

O professor Eduardo sempre nos tratou bem em sala de aula. Todavia, no quesito avaliação, eu não sei o que se passava, mesmo que a turma, de um modo geral estudasse, na hora da prova ficava nervosa, pois o resultado já era esperado: mais da metade da turma fracassava. Eu já repeti essa disciplina duas vezes! Tenho vontade de fazer uma crítica ao modelo de avaliação do professor, mas tenho receio de não ser compreendido. Seria bom se tivéssemos outras atividades avaliativas diferentes. O que sei é que estou em pânico!

- Qual o seu sentimento sobre essa situação? Você já vivenciou algo parecido em sua experiência como professor/estudante?

**Caso 3**

A disciplina de Química era muito pesada para aprender, mas a Professora Célia nos incentivou e ficou toda feliz quando eu disse que queria a sua ajuda para compreender melhor os conteúdos. Emprestou-me livros e quando eu precisava de uma ajuda ela sempre estava ao meu lado para explicar os assuntos. Saíamos juntas da aula e conversávamos pelos corredores da UEFS não somente sobre os conteúdos de Química, mas sobre a vida pessoal. Lembro-me de quando meu pai adoeceu e eu tive dificuldade para acompanhar o curso, a professora me encorajou a acreditar em meu potencial e disponibilizou um tempo na sua agenda apertada para tirar as minhas dúvidas sobre os assuntos.

- Como você avalia tal atitude da professora? Você já vivenciou situação similar em sua vida acadêmica?

**6- Relate sobre o seu processo formativo no curso de Licenciatura em Educação Física da UEFS, destacando:**

- a) A relação com professores que marcaram esse processo, tanto positivamente, quanto negativamente;
- b) A importância da relação afetiva entre professores e estudantes na sua formação para professor de Educação Física;
- c) Qual o sentido de afetividade na relação educativa.

### APÊNDICES 5

NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	SEMESTRE DE ENTRADA NA UEFS	TRABALHA?	ÁREA DE ATUAÇÃO O TRABALHO	ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PÚBLICA OU PRIVADA?
Carlos da Feira	27 anos	Masculino	2008.1	Não	_____	Privada
Ana	39 anos	Feminino	2008.1	Não	_____	Pública
Washington Luís	26 anos	Masculino	2008.1	Sim	Academias	Privada
Paloma	24 anos	Feminino	2010.1	Não	_____	Privada
Anísio	30 anos	Masculino	2010.1	Sim	Escola de ensino infantil e fundamental I e Árbitro de Futebol	Privada
Bianca	24 anos	Feminino	2010.1	Sim	Escola e em Academias com atividades aquáticas	Pública
Helder	26 anos	Masculino	2009.1	Sim	Escolinhas de futebol e escolas	Pública

## APÊNDICES 6

NOME FICTÍCIO	IDADE	SEXO	Anos de Experiência	FORMAÇÃO			
				Curso de Graduação	Pós-Graduação Lato Sensu	Pós-Graduação Strictu Sensu / Mestrado	Pós-Graduação Strictu Sensu / Doutorado
Flor de Liz	53 anos	Feminino	22 anos	Ciências Biológicas	_____	Mestrado em Biologia Molecular	Doutorado em Saúde Pública
Krot	37 anos	Masculino	14 anos	Educação Física	1. Metodologia do Ensino da Educação Física e Esporte 2. Supervisão Escolar	Mestrado em Educação	_____
Fênix	38 anos	Feminino	08 anos	Licenciatura em Educação Física	Psicopedagogia Institucional e Escolar	Mestrado em Desenho Cultura e Interatividade	_____



Esporte	39 anos	Masculino	08 anos	Licenciatura em Educação Física	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Motricidade Humana</li><li>2. Treinamento Desportivo</li><li>3. Esporte Escolar</li></ol>	Mestrado em Educação	_____
---------	---------	-----------	---------	---------------------------------	--	----------------------	-------

## ANEXOS

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
Anatomia Aplicada à Educação Física	Análise Filosófica da Educação Física/Esporte/ Lazer	Metodologia do Ensino da Educação Física	Política e Gestão Educacional	Educação Física Adaptada	Metodologia do Ensino da Dança	Políticas Públicas/ Planejamento e Gestão em Educação/Física/ Esporte e Lazer	Monografia
Biologia Humana Aplicada à Educação Física	Didática	Fisiologia Humana	Fisiologia do Exercício	Medidas e Avaliação em Educação Física	Treinamento Desportivo	Primeiros Socorros	
Análise Sócio-Antropologica da Educação Física/Esporte/ Lazer	Introdução ao Trabalho Científico	Metodologia. do Ensino do Esporte I	Nutrição Aplicada à Educação Física	Atividade Física e Saúde Coletiva	Trabalho e Lazer	Estudo das Manifestações Culturais	
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem	Bioquímica Aplicada à Educação Física	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	Optativa	Optativa	Optativa	
Análise Histórica da Educação Física/Esporte e Lazer	Cinesiologia	Metodologia do Ensino da Ginástica	Metodologia do Ensino do Esporte II	Metodologia do Ensino do Jogo	Seminário de Projeto de Pesquisa	Optativa	
PRÁTICA CURRICULAR I	PRÁTICA CURRICULAR II	PRÁTICA CURRICULAR III	PRÁTICA CURRICULAR IV	ESTÁGIO CURRICULAR I	ESTÁGIO CURRICULAR II	ESTÁGIO CURRICULAR III	ESTÁGIO CURRICULAR IV