

As emoções entram em jogo na docência em Educação Física

RESUMO:

Este artigo é um recorte da tese de doutorado que investiga o “lugar” da emoção na docência em Educação Física no Brasil. Parte-se do pressuposto de que as emoções influenciam na intervenção pedagógica, na forma como os professores se relacionam com o ambiente, com os estudantes e, conseqüentemente, na construção da identidade profissional. Oferece, para tanto, uma reflexão teórica sobre o conceito a partir das proposições de Andrea Scarantino, um estudioso do campo da Filosofia das Emoções, com o intuito de discutir as contribuições de sua teoria motivacional das emoções para a compreensão da docência na Educação Física escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física;
Docência; Emoções

Mauro Sérgio da Silva

Mestre em Educação Física
Instituto Federal do Espírito-Santo (IFES),
Vitória, ES, Brasil
mauroserdasilva@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1170-6474>

Lúcio Martínez Álvarez

Doutor pela Universidad de Valladolid
Universidad de Valladolid,
Palencia, España
lucio.martinez@uva.es
<https://orcid.org/0000-0002-6797-6476>

Felipe Quintão de Almeida

Doutor em Educação
Universidade Federal do Vale do São
Francisco (UNIVASF)
Petrolina, PE, Brasil
fqalmeida@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4056-5159>

Emotions come into play in teaching of Physical Education

ABSTRACT

This article is an excerpt from the doctoral thesis which investigates the “place” of emotion in teaching of Physical Education in Brazil. Thus, this article offers theoretical reflections about this concept based on the ideals of Andrea Scarantino, a scholar in the field of Philosophy of Emotions, with the aim of discussing the contributions of the Motivational Theory of Emotion for the understanding of teaching in Physical Education at schools.

KEYWORDS: Physical education; Teaching; Emotions

Las emociones entran en juego en la enseñanza en Educación Física

RESUMEN

Este artículo es un extracto de la tesis doctoral que investiga el “lugar” de la emoción en la enseñanza de la Educación Física en Brasil. Por lo tanto, se ofrece una reflexión teórica sobre el concepto a partir de las proposiciones de Andrea Scarantino, estudioso en el campo de la Filosofía de las Emociones, con el objetivo de discutir los aportes de su teoría motivacional de las emociones a la comprensión de la enseñanza en la Educación Física escolar.

PALABRAS-CLAVE: Educación física; Docencia; Emociones

INTRODUÇÃO

A docência tem sido objeto de diversos estudos no campo da Educação Física, observando distintos estágios da carreira. O processo de tornar-se professor é multidimensional, complexo, e abarca desde as experiências anteriores a formação inicial às experiências profissionais e idiossincrasias do sujeito (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016; PEREIRA; FIGUEIREDO, 2018; ÁVILA et al, 2023). A identidade profissional é construída de um modo singular pelo docente (CARDOSO; BATISTA; GRAÇA, 2016). Nesse percurso, as emoções assumem um papel importante na forma como a relação com a docência é vivida (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA 2013). Por exemplo, no estudo de Cardoso, Batista e Graça (2016) com estagiários de Educação Física, aparece a ideia de carga emocional e afetiva na relação com os estudantes, de modo a buscar maior envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem, ressaltando a relevância da comunicação da afetividade por palavras e gestos como central para o sucesso pedagógico. Apesar de esforços isolados, o debate sobre as emoções no campo da docência em Educação Física não tem sido enfrentado ante o desafio que representa à intervenção pedagógica e à formação de professores. Vale ressaltar que certos trabalhos até citam alguns tipos de emoções e a possibilidade de que elas impliquem na forma de atuação do professor, como: angústia, frustração, insegurança e medo (MARTINY; SOUZA; GOMES-DA-SILVA 2013, CONCEIÇÃO; FRASSON; BOROWSKI, 2014; ÁVILA, et al. 2023), mas o tema “emoção” parece não ter centralidade nos estudos sobre formação de professores e construção da identidade docente em Educação Física (AMORIM FILHO; RAMOS, 2010; BISCONSINI; OLIVEIRA, 2016; 2018; EUSSE; BRACHT; ALMEIDA, 2016; DAL-CIN; REZER, 2018; FIGUEIREDO; PLOTTEGHER; ALVES, 2019; BAGNARA; FENSTERSEIFER, 2019; 2020; BAGNARA, 2023).

Considerando essa lacuna, a tese de doutorado em que se insere este artigo objetiva tensionar o papel da emoção na constituição docente. Neste ensaio, o objetivo é iniciar um debate sobre o “termo ausente” na investigação sobre a docência no Brasil: a emoção.

Vale ressaltar que há um amplo debate interdisciplinar sobre as emoções que vem se estruturando a partir de distintas áreas: Biologia, Psicologia, Ciências Cognitivas, Sociologia, Filosofia etc. Nesse âmbito, a Educação Física pode se aproximar a partir de pesquisas que contemplem ações ligadas à formação e à intervenção pedagógica. Nesse universo pluridimensional, tomar-se-á em análise a Teoria Motivacional das Emoções (TME), de Andrea Scarantino (2014, 2017), para refletir sobre as emoções no processo de construção da identidade docente. Assume-se o pressuposto de que as emoções influenciam na construção dos saberes

docentes, bem como na forma pela qual os professores se relacionam com o ambiente e com seus estudantes, oportunidade para ressaltar a dimensão corporificada da docência.

O artigo está organizado de modo a, na primeira sessão, apresentar alguns conceitos de Scarantino. Na sequência, antes das considerações finais, há o exercício de pensar implicações das ideias desse autor para o exercício da docência.

A TEORIA MOTIVACIONAL DAS EMOÇÕES (TME): uma introdução à perspectiva de Andrea Scarantino

Andrea Scarantino é graduado em História e Filosofia pela Universidade de Pittsburgh. Atualmente, é professor do Departamento de Filosofia da Universidade do Estado da Geórgia, sendo reconhecido por seus aportes no terreno da Filosofia das Emoções. Para esse autor, as emoções engendram ações.

Antes de se aprofundar nas ideias de Scarantino sobre a Teoria Motivacional das Emoções (TME), faz-se necessário destacar o trabalho que ele desenvolveu com seu colega Griffiths, que situa o tema e localiza a própria teoria de Scarantino. Nessa oportunidade, Griffiths e Scarantino (2009) apresentam uma perspectiva situada das emoções, na qual buscam focar, segundo eles, em questões negligenciadas por outros campos que estudam as emoções (o cognitivismo filosófico, a neurociência afetiva, os neojamesianos, cognição situada). Nesse texto, destacam a relevância do ambiente para compreender as respostas emocionais na relação com outros organismos. Quando se faz menção a aula de Educação Física, a forma como as emoções são experimentadas nos diferentes espaços-tempos são condicionadas pelos sujeitos presentes no espaço e a forma como se dispõe a interagir. Griffiths e Scarantino (2009) destacam que as emoções socialmente situadas possuem um aspecto estratégico para se obter alguma retribuição, compensação e possibilidade de reconfiguração de um relacionamento. Esse valor estratégico das emoções precisa ser analisado a partir das transações sociais que estão em jogo. Para Griffiths e Scarantino (2009),

[...] a perspectiva situada sobre a emoção vê as emoções como formas de envolvimento hábil com o mundo e resiste à visão de que elas são ou envolvem essencialmente pensamento conceptual. A capacidade de se emocionar não deve ser explicada em termos de atitudes proposicionais linguísticas e seu uso em inferências práticas e teóricas. Em vez disso, o conteúdo das emoções emerge do fato de permitirem interações hábeis com o ambiente (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009, p. 8).¹

¹ Todas as traduções são dos autores do texto.

Griffiths e Scarantino (2009) defendem, portanto, a ideia de que o ambiente possui um papel importante na estruturação e no estabelecimento dos compromissos emocionais. Essa relação se baseia em um processo de negociação entre os parceiros de interação, que tem como pressuposto os sinais emocionais que ocorrem em reciprocidade. Argumentam que a perspectiva situada sobre as emoções tem importante valor metodológico ao mudar algumas ênfases no desenvolvimento das análises, considerando aspectos negligenciados por outras perspectivas: abandona-se a noção teórica intrapsíquica, passando a considerar o interpessoal; assume-se os valor estratégico das emoções; considera-se situações de longa duração; passa-se a considerar a relevância do contexto, saindo da condição estática para a dinâmica nas interações (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009). Ao buscarem demonstrar a existência de uma perspectiva situada das emoções, consideram que essas podem ser:

- concebidas para funcionar em um contexto social: uma emoção é frequentemente um ato de relação e configuração provocado pela entrega de um sinal social. As emoções partem de um contexto social. O ambiente influencia a forma como as emoções são manifestadas pelos sujeitos. Inclusive a forma como o sujeito se afeta sofre influência dos observadores no contexto.
- formas de envolvimento hábil com o mundo que não precisam ser mediadas pelo pensamento conceitual.
- andaimes (formas de encorajamento) realizados pelo ambiente, ambos sincronizados no desdobramento de um desempenho emocional particular e, diacronicamente, na aquisição de um repertório emocional.
- acoplamentos dinâmicos a um ambiente que influencia e é influenciado pelo desenrolar da emoção.

Estes elementos da perspectiva situada são importantes para o desenvolvimento da teoria desenvolvida por Scarantino, que assevera que a intenção não é universalizar o sentido e as funcionalidades das emoções, pois há limites nas teorias que buscam universalizar esses sentidos e funcionalidades, haja vista os muitos contraexemplos que podem desdizer a afirmação sobre o tema (SCARANTINO, 2012). Na sua avaliação, há um problema de finalidade clara quando busca-se universalizar como são todas as emoções, pois uma teoria científica pode dizer que uma emoção é de uma determinada forma; no entanto, podemos encontrar contraexemplos que indicam que coisas chamadas “emoção” não são como o descrito por teorias que buscam padronizar a emoção; por vezes, é possível encontrar outras coisas que não são denominadas de “emoção” e que podem ter o mesmo significado de avaliações padronizadas por algumas teorias (SCARANTINO, 2012).

As emoções possuem um objetivo e uma meta relacional (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; SCARANTINO, 2014; SHARGEL; PRINZ, 2018) que pautam a experiência. Scarantino (2014, 2017) problematiza se as emoções causam ações, reforçando o argumento de sua TME com o intuito de contrapor dois argumentos de algumas teorias tradicionais sobre as emoções e sua relação com a produção de ações: 1) argumento do tempo – que as emoções são percepções de mudanças corporais, portanto, por uma questão temporal, ocorreriam depois de tais mudanças; consequentemente, não seriam responsáveis por causá-las; 2) argumento da associação imperfeita – amplia as análises para todo o conjunto de manifestações de emoções, incluindo, além de ações, expressões, mudanças fisiológicas e mudanças experienciais; ele sustenta que essas manifestações não possuem grande coerência entre si; dessa forma, uma emoção não poderia causá-las (SCARANTINO, 2017).

Scarantino (2017) afirma que, quando as pessoas estão tomadas por alguma emoção, elas tendem a realizar alguma ação, de modo a ficarem em estados de prontidão que levam a uma sequência de movimentos corporais com o intuito de atingir um objetivo específico (a meta relacional). Destaca que a manifestação dessa tendência está condicionada a interação entre essa tendência de ação e o controle racional, uma capacidade que adapta a tendência às circunstâncias específicas em questão, levando à sua manifestação ou à sua inibição (SCARANTINO, 2017). O gerenciamento das tendências de ação é uma das facetas do fenômeno mais amplo da regulação da emoção, que consiste nos “[...] processos pelos quais influenciemos quais emoções temos, quando as temos e como experimentamos e expressamos [nossas] emoções” (GROSS, 2008, p. 497, citado por SCARANTINO, 2017, p. 3). As tendências de ação também podem ser associadas aos mecanismos de controle emocional (SCARANTINO, 2014; HEIL, 2018). Para Scarantino (2017),

[...] as emoções são causas de ações, em combinação com controle/regulação racional, em virtude de sua conexão íntima com tendências de ação, o que pode ser entendido como fornecendo uma ‘direção geral para o comportamento, potencializando seletivamente [ou seja, alterando as probabilidades de] conjuntos coerentes de opções comportamentais’ (GALLISTEL, 1980, p. 322, citado por SCARANTINO, 2017, p. 6).

Por vislumbrar que as emoções causam ações, Scarantino (2014, 2017) apresenta o que denomina de nova aposta para as teorias das emoções: emoção-ação. Scarantino (2014) compreende as emoções como sistemas de controle de ação que priorizam a busca de alguns objetivos em detrimento de outros. Sua teoria é inspirada em Nico Frijda (1986, 2007),² que trata as emoções como estados de prontidão para ação com precedência de controle (SCARANTINO, 2014).

² Psicólogo holandês que faleceu em 2015.

Distingue três marcadores de ações emocionais, que tomados em conjunto configuram o que denomina de “fenômenos de motivação emocional”: impulsividade, flexibilidade e bases corporais (SCARANTINO, 2014):

- Impulsividade: quando se age emocionalmente, geralmente se age impulsivamente; destaca duas características das ações emocionais impulsivas: 1º senso de urgência – há necessidade de uma ação imediata de cumprir certo objetivo; 2º – “Miopia”, um termo utilizado por Pacherie (2001, citado por SCARANTINO, 2014) que se refere ao uso parcial das pistas disponíveis que podem indicar a adequação da ação.
- Flexibilidade: a mesma emoção pode levar a ações distintas, dependendo do contexto em que foi engendrada, apesar de possuir limites no que pode ser realizado; no entanto, nem toda emoção leva à ação.
- Bases corporais: o agir emocional faz com que se originem mudanças corporais simultâneas involuntárias, que vão de expressões faciais à prontidão muscular para fuga. As mudanças corporais emocionais variam de acordo com a ação e sua associação a sentimentos corporais distintos.

Para justificar a relevância da sua proposta, Scarantino (2014) busca apresentar algumas limitações de outras perspectivas sobre os estudos das emoções. Argumenta que as teorias cognitivistas das emoções afirmam que a identidade de uma emoção está associada às cognições que ela envolve, distinguindo duas versões principais dessa perspectiva: 1ª – julgamentalismo, na qual as emoções seriam julgamentos; 2ª – cognitivismo de crença e desejo; nessa versão, as emoções seriam combinações de crenças e desejos (SCARANTINO, 2014).

Para Scarantino (2014), o par crença e desejo como constitutivo da emoção não é suficiente para explicar o agir emocional, pois pessoas diferentes podem ter as mesmas informações e estarem sob a influência do mesmo par de crenças e desejos, mas reagem de forma distinta a situações que se assemelham, podendo um agir emocionalmente, e o outro não. Bloch (2008, p. 27) corrobora com essa assertiva ao dizer que “Las emociones se producen, en general, por una situación dada que ocurre en nuestro entorno. Pero lo que es interesante es que la misma situación provoca diferentes reacciones emocionales en diferentes personas”.

Ao desenvolver sua TME, Scarantino (2014) destaca que a identidade de uma emoção está ligada a uma tendência priorizada para a ação (ou inação), sendo suscitada por um tema relacional central. Considera três aspectos relevantes ao desenvolver a TME: a) os reflexos de ação são explicitamente incluídos no domínio das ações emocionais propriamente ditas, juntamente com as tendências de ação e inação priorizadas; b) a identidade de uma emoção tem íntima relação com sua função; c) a função das emoções tem aspectos que informam e motivam, com a intenção de atingir

um objetivo relacional, de um determinado tema relacional central (SCARANTINO, 2014). A TME possui alguns elementos constitutivos que dão inteligibilidade à teoria:

- Tendências de ação e inação priorizadas – Scarantino (2014), no seu esforço de aprimorar a teoria de Frijda, argumenta que a TME pode explicar ações emocionais reflexas e ações emocionais planejadas, além de dotar as emoções de intencionalidade, uma questão que, segundo ele, não é abordada por Frijda, para quem (FRIJDA, 1986, citado por SCARANTINO, 2014) as emoções são tipos de tendências de ação; essas, no que lhe concerne, são compreendidas como estados de prontidão para realizar uma ação específica, definida com base em um resultado final esperado. Scarantino (2014) define esse resultado final como o objetivo relacional da emoção. Tais objetivos são abstratos e precisam estar situados em um dado contexto para orientar as mudanças corporais. Frijda (1986) deu relevante contribuição para a teoria de Scarantino (2014), a partir da argumentação de que as tendências de ação com as quais as emoções são identificadas têm um lugar de precedência no controle da ação e do processamento da informação. Scarantino (2014) organiza os componentes da precedência de controle a partir de duas subcategorias: precedência e preparação.

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

No entanto, para Scarantino (2014), há possibilidade de certo grau de indeterminação para definir se uma tendência de ação é priorizada ou não; isso é percebido pelos componentes precedência e preparação; em caso desses elementos não se mostrarem muito evidentes, não caracterizarão a precedência de controle. Ao se apresentar dessa forma, os estados de prontidão para ação, sob a análise da TME, não se qualificariam como emoções (SCARANTINO, 2014). Para dar inteligibilidade a sua ideia, Scarantino propõe que seja feita uma distinção entre tendências de *ação focada* (exemplifica com o medo), que teria objetivos relacionais específicos; *fora de foco*, que teriam objetivos relacionais mais genéricos que interagem com as situações; e *tendências de inação*, que teriam objetivo relacional genérico que não se relacionariam com a situação (SCARANTINO, 2014). O que torna essas três tendências integrantes de uma categoria teórica unificada é que, sendo

classificadas como emoções, todas ocorrem com base na precedência de controle (SCARANTINO, 2014).

- Estrutura de controle de dois níveis das ações emocionais – na busca por otimizar a compreensão de como as emoções levam a ações, Scarantino (2014) sugere a estruturação de dois níveis de controle: “[...] tendências de ação e inação com precedência de controle, que são estruturas motivacionais com propósitos específicos. O outro nível, o controle racional, determina como a tendência de (in)ação priorizada se manifesta” (SCARANTINO, 2014, p. 172). O controle racional descrito por Scarantino (2014) faz a distinção de dois elementos: o *controle de compatibilidade*, que monitora se os objetivos relacionais da emoção são compatíveis com outros objetivos e sistema de valores do sujeito que experimenta a emoção; *controle executivo*, que atua para garantir que o objetivo relacional da emoção se traduza em um conjunto de subobjetivos adequados, operacionalizáveis à situação emocional vivida; aqui as mudanças corporais relacionadas à ação são monitoradas e se transformam-se em metas motoras para a realização da ação (SCARANTINO, 2014).
- Intencionalidade das emoções – nesse ponto, compartilha a visão com os cognitivistas e com os teóricos da percepção de que as emoções desempenham um papel tanto descritivo quanto imperativo: papel descritivo – no qual as emoções representam o que acontece; e um papel imperativo – no qual as emoções representam o que precisa ser obtido/realizado na experiência; na sua proposta esses dois papéis atuam de forma integrada (SCARANTINO, 2014). Para ele, a teoria de Frijda considerava apenas o lado imperativo e precisava ser complementada com um lado descritivo. Sua objeção aos cognitivistas e percepcionistas é em relação à suposição de que as funções descritivas e imperativas são desempenhadas por componentes diferentes das emoções (SCARANTINO, 2014). Na sua lógica, as emoções combinam papéis descritivos e imperativos em um todo unificado, tendo as emoções o que denomina de direção de ajuste da *mente-para-o-mundo-para-a-mente* (SCARANTINO, 2014):

[...] elas representam como as coisas são (mente-mundo) e como as coisas devem ser (mundo-mente) ao mesmo tempo (SCARANTINO 2010). O que precisamos fazer é tornar explícito que as tendências de (in)ação e os reflexos de ação não representam apenas objetivos relacionais: eles também representam fatos (SCARANTINO, 2014, p. 177).

- Diferenciação das emoções – O TME diferencia as emoções a partir de três elementos: (i) tendências de (in)ação ou reflexos de ação específicos da emoção; (ii) temas relacionais centrais específicos da emoção; e (iii) objetivos relacionais específicos da emoção (SCARANTINO, 2014).

- Ações emocionais planejadas e ações emocionais semelhantes a reflexos – nesse componente, destaca que há situações em que as tendências de ação priorizadas e o controle racional em interação podem inibir a tendência de ação; isso ocorre quando o sistema de controle identifica que a busca pelo objetivo relacional da tendência de ação não é compatível com as outras metas e valores do sujeito que vive a situação (SCARANTINO, 2014). Nesse caso, o controle racional extingue a tendência de ação priorizada, mas as mudanças e expressões corporais são possíveis de serem percebidas durante o fato ocorrido (SCARANTINO, 2014).

A tendência de ação priorizada em interação com o controle racional pode também gerar intenções de ações voltadas para o futuro, preservando o mesmo objetivo relacional em função de sua flexibilidade (SCARANTINO, 2014). Scarantino (2014) define isso como ação emocional planejada e dependente da força do raciocínio prático. As ações emocionais planejadas têm como características a possibilidade de serem revistas; enquanto a tendência de ação priorizada estiver ativa, existe a possibilidade de análise posterior; no entanto, em diversas circunstâncias, leva a desistência da ação (SCARANTINO, 2014). Segundo Scarantino (2014), nessa situação não há formação de uma tendência de ação; dessa forma, a estrutura de controle não é acionada e a ação segue diretamente a percepção do estímulo, sem contribuições do sistema de controle.

A DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM AS EMOÇÕES

Trazer as emoções para o debate sobre a docência na Educação Física permite refletir sobre uma dimensão ainda pouco explorada, no Brasil, na formação de professores e na intervenção pedagógica. Essa reflexão pode auxiliar os futuros professores a ampliarem a compreensão de si e do outro na atuação docente, uma vez que as interações nas aulas têm implicações diretas na forma, na intensidade e na intencionalidade das emoções (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; SCARANTINO, 2014; GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020). Ensinar e aprender na Educação Física escolar em grande medida depende da interação corporal para que seja realizada, a maneira como essas interações sucedem serão determinantes para aprendizagem da docência e para a manifestação de emoções.

Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) e González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2020) sinalizam para a necessidade de desenvolvimento de estudos que se preocupem com essa dimensão corporal da docência, a emoção. Para tanto, a perspectiva proposta por Martínez-Álvarez e González Calvo (2016, p. 261) compreende o corpo que se emociona além da condição anatomo-fisiológica, como “[...] construção social fortemente condicionada pela trajetória de vida pessoal e

pelas circunstâncias culturais e sociais em que está imbricada”. As emoções, vistas a partir das possibilidades de envolvimento hábil e suas intencionalidades (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; SCARANTINO, 2014), marcam as trajetórias dos sujeitos que a vivem e auxiliam na organização de um repertório de práticas docentes que têm implicações para o transcorrer da carreira.

As ações dos professores aprendidas em experiências anteriores contribuem de forma não conceitual (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; SCARANTINO, 2014, 2017) para o desenvolvimento da aula. Isso porque alguns fazeres da aula não são possíveis de serem sistematizados em uma fala, ou na escrita, mas sucedem apenas na vivência de certo contexto emotivo. Nas aulas de Educação Física, isso é muito recorrente, pois, como disse Fensterseifer (2012), sempre “sobra” algo de “inominável” que, ou permanece como tal, sem aceder à linguagem humana, ou, para ser comunicado (em uma prática pedagógica, por exemplo), “paga um preço” na medida em que acede à linguagem. A realização das atividades dos professores na escola se dá com base em um objetivo e tema relacional central (SCARANTINO, 2014) ligado ao escopo da profissão, da área de conhecimento; entretanto, para alcançar esses objetivos, as situações de aula provocam situações emocionais que impactam na forma como o professor reage, dando contornos muito específicos para o percurso de apropriação do conhecimento. Assim, na atuação docente, é possível construir um conjunto de habilidades que rompa com os limiares da consciência e que sirva de orientação para a atuação no desenvolvimento dos encontros sociais-pedagógicos aula. As reações do corpo na ação pedagógica submetem o docente a vários andaimes (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009), que são elementos que mobilizam e movimentam as emoções. Por exemplo: o professor, ao sofrer um ataque de um estudante à organização da sua aula, sincronicamente pode entender isso como uma afronta pessoal, caso não conheça o contexto de onde vem o estudante, sendo tomado pela raiva, que apresenta objetivo relacional que nega seus valores como professor; por exemplo, reagir de forma agressiva verbal, fisicamente ou persegui-lo nas aulas criando dificuldades para sua presença. No entanto, ao considerar a natureza de seu trabalho e compreender o contexto de onde vem o estudante, os elementos socioculturais envolvidos, surge a possibilidade de aquisição de novo repertório emocional, interferindo na forma como as ações serão desenvolvidas na interação.

A vivência da prática pedagógica em Educação Física tem particularidades que favorecem o surgimento de emoções, pois consiste em um encontro social pedagógico para disfrutar de práticas corporais, momentos em que os corpos estão expostos a uma miríade de sensações, que podem ir da vivência de uma dor provocada por um contato físico até emoções fortes, como a perda de um campeonato escolar. Ensinar, na escola, tendo essas características não é simples em função das

demandas corporais e de mediação que estão postas para realizar o trabalho pedagógico. Assim sendo, pautar o que se sente, as emoções produzidas ao viver a docência, tem relevância para que o professor possa compreender-se melhor em seu espaço-tempo de atuação e construir um ambiente de aprendizagem e trabalho saudáveis.

Neste contexto, a TME (SCARANTINO, 2014, 2017) apresenta elementos que podem auxiliar nas análises sobre o percurso de constituição das identidades docentes, por se propor a refletir sobre os elementos que estão imbricados com as emoções e as ações que a envolvem. Ao buscar pensar sobre as emoções experimentadas entre os parceiros de interação nos encontros promovidos pelas aulas, pode-se contribuir para refletir como o corpo se “abre ou se fecha” para diferentes formas de aprendizagem.

Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) destacam que as emoções podem atuar de formas distintas durante a experiência docente na escola; há uma vivência mais intensa no início da docência, pois “[...] as primeiras experiências e aproximações à profissão docente os provocam maiores situações estressantes e de vulnerabilidade [...]”, mas os autores afirmam que muitas delas atravessam toda a vida profissional. Martínez-Álvarez e González Calvo (2016, p. 261) destacam que as emoções podem atuar de maneira a inibir e limitar as ações docentes a partir de alguns mal-estares que porventura sejam vividos na relação com um gestor da escola ou com um estudante em particular, assim como pode ser motivadora para o desenvolvimento de práticas muito bem contextualizadas e ricas de conhecimento, quando as experiências são avaliadas como positivas (MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO; 2016; GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020).

Percebendo a docência a partir do sujeito que a vive, Martínez-Álvarez e González-Calvo (2016) ressaltam a relevância das experiências acumuladas do professor e dos contextos nos quais se insere para sua atuação. Complementar a isso, destacam que a relação da biografia corporal com elementos pessoais e socioculturais da vida do professor são afetadas por suas escolhas, que condicionam a definição de seu percurso (MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO 2016). O corpo traz os registros das experiências vividas e esses registros se convertem nos elementos sincrônicos e diacrônicos (MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO, 2016; GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009) que influenciam a forma como as emoções surgem ao longo da experiência. Dessa forma, a experiência da docência e as maneiras como o professor vai construir suas ações ao sentir as emoções no espaço-tempo da escola são orientadas para responder nas interações no contexto em que estiver inserido. A maneira como demonstramos socialmente as emoções está condicionada aos contextos específicos, às experiências socioculturais e às interações realizadas

(GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO, 2016; GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020).

González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2020) constataram, em seu estudo, que os professores iniciantes, nas suas primeiras experiências, eram tomados por uma série de emoções que, ao serem manifestas, eram percebidas a partir de alguma sensação ou expressão corporal. A compreensão que desenvolviam sobre as emoções vividas era fruto da reflexão sobre a percepção do próprio corpo durante o que haviam sentido e o que esse sentir havia provocado. Tomar consciência disso os ajudou a perceber o “componente corporificado” das emoções que sentiam, condição essencial, segundo González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2020, p. 548), para que as emoções pudessem ser consideradas emoções. Outro ponto importante desse estudo encontra-se no fato de os professores em formação, ao se sentirem vigiados, condicionaram a manifestação de suas emoções. Daí a importância de pensarmos a partir do que os contextos promovem na manifestação das emoções (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009), assim como da sua intencionalidade e a forma como as ações emocionais são planejadas (SCARANTINO, 2014). O olhar dos observadores condiciona a experiência e a forma como as interações são construídas em um dado contexto. A partir das interações com outros sujeitos, González-Calvo, Varea e Martínez-Álvarez (2020, p. 548) afirmam que há o desenvolvimento de “[...] um senso de identidade e limites emocionais que emergem da capacidade de resposta ou não responsividade dos outros”. Por exemplo: o medo de um professor entrar pela primeira vez em uma turma está relacionado a inexperiência e ausência de conhecimento de quem serão seus parceiros de interação na aula, se estarão dispostos a compartilhar daquele espaço-tempo com ele, se ele será reconhecido como alguém que pode ensinar algo a eles, etc. Nesse caso, o objetivo relacional da emoção estaria associado a necessidade de fuga do local. Contudo, a responsabilidade com o seu trabalho se coloca a frente do objetivo relacional da emoção permitindo a ativação de mecanismos de autocontrole (HEIL, 2018) ou controle racional (SCARANTINO, 2014; 2017), impedindo que o objetivo relacional da emoção seja alcançado. A maneira como será feita a gestão dessa emoção no espaço-tempo de atuação permitirá, com o desenrolar da experiência, que algumas emoções que motivaram certos comportamentos não estejam mais presentes nos encontros, outras surgirão, dando origem a novas manifestações no contexto. Isso se desenvolve em uma perspectiva autopoietica que ocorre nos encontros das aulas.

A intencionalidade das emoções de que nos fala Scarantino (2014) também foi identificada por González-Calvo, Varea, Martínez-Álvarez (2020) entre os participantes de seu estudo, que por vezes restringiam suas ações para calcularem uma melhor forma de agir no contexto específico em cada momento da experiência (GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020). Isso demonstra que há uma possibilidade de, ao analisar as situações que envolvem as emoções,

considerar aspectos da teoria de Scarantino (2014, 2017), observando os estados de prontidão para ação dos professores e a precedência de controle como uma forma de planejar suas ações/manifestações emocionais a partir de uma intencionalidade clara de não permitir que o outro possa reconhecer certos limites e fragilidades.

Por exemplo, se um estudante debocha, atrapalha o desenvolvimento de um planejamento, ofende ou toca de forma agressiva um professor em um encontro, forma-se uma tendência de ação para respondê-lo, talvez, nessa circunstância, de maneira bem agressiva; contudo, dentro do contexto da aula, se o professor repentinamente entende que não deve fazê-lo, nem no momento da agressão, nem tampouco mais tarde, pois o ato violento tem consequências de diversas ordens para o professor, ele conclui que não vale a pena vingar-se do estudante naquela situação. Nesse caso, a tendência de ação não se extingue porque o professor não reagiu imediatamente, mas isso pode resultar em uma ação emocional planejada (SCARANTINO, 2014), na qual pode reorientar o planejamento que não funcionou buscando outras estratégias para abordar o tema da aula, fruto de conflito com o interesse do estudante, criando caminhos para um conhecimento mais próximo da realidade. De outro lado, o professor poderia se vingar, realizando uma avaliação com alto grau de dificuldade a partir de algum tema que os estudantes ignoraram ao longo das aulas.

Considerando o acima exposto, percebe-se a importância de fomentar a reflexão sobre as emoções na docência. A experiência de viver a docência apresenta um contexto novo para o professor, no qual precisa ensinar algo a alguém desconhecido, em um espaço-tempo determinado, com temas de estudo dependentes da interação entre os parceiros de interação, que possuem interesses conflituosos etc. Nesse ambiente, as tendências de ação se configuram para garantir o aprendizado ao mesmo tempo que visam garantir a sobrevivência do professor na prática docente. O controle de compatibilidade (SCARANTINO, 2014) durante a vivência da profissão tem implicações no modo como os sujeitos manifestam suas emoções e, conseqüentemente, suas ações, uma vez que, como afirmam González-Calvo, Varea, Martínez-Álvarez (2020, p. 552), “[...] se os professores em formação inicial não são capazes de ter consciência e administrar suas emoções, pode ser difícil para eles construir harmonia e empatia com seus alunos, fatores essenciais para práticas de ensino eficazes”. Isso posto, vemos que há potencial na teoria de Scarantino (2014, 2017) para contribuir com o campo da Educação Física em função de ajudar a refletir sobre um tema tão sensível e complexo que é a emoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho docente ocorre a partir de encontros que são propícios para a experiência com diferentes emoções. Isso significa que “[...] ao se encontrarem, os corpos são afetados uns pelos outros” (YONESAWA, 2015, p. 189). Isso expõe os parceiros de interação a uma miríade de emoções que são fundamentais para o trabalho na escola. Nesse cenário, é importante a compreensão de que o ato de ensinar é mais do que uma prática racional, pois também envolve lidar com uma mistura de emoções (às vezes contraditórias).

A forma como se percebe o espaço-tempo da escola condiciona a maneira como os sujeitos agem, sentem e reagem às experiências vividas (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009; SCARANTINO, 2014, 2017; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ; GONZÁLEZ-CALVO, 2016; GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020). As situações vividas retroalimentam os significados que serão atribuídos às emoções e à docência, assumindo o contexto, grande relevância para a forma como ambas serão experimentadas. O espaço-tempo de interação das aulas consiste em um momento propício para o despertar de emoções (GONZÁLEZ-CALVO VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020), por vezes conflituosas; isso gera a necessidade de construção de sínteses compartilhadas com base nas divergências e saberes distintos dos parceiros de interação. Essa forma de enxergar o contexto das aulas de Educação Física emerge como possibilidade de vislumbrar a dimensão emocional como um princípio ético e estético da ação para a produção do conhecimento.

Construir oportunidades que colocam em xeque as expectativas em relação ao trabalho com a Educação Física na escola, favorece o diálogo e a compreensão das experiências emocionais na aprendizagem da docência. Dessa forma, pode-se contribuir para a percepção de elementos relacionados ao repertório emocional acionado durante a atuação docente e considerar a possibilidade de situá-lo como objeto de reflexão e análise para uma melhor compreensão de si e do trabalho.

Considera-se, com base em Scarantino (2014, 2017), que as emoções são estados corporais centrais para a motivação das ações, a partir da orientação de objetivos que possuem temas relacionais centrais. Isso é importante para refletir sobre por que, em um cenário adverso de desenvolvimento da docência, alguns professores constroem trabalhos belíssimos e outros não resistem ao trabalho na escola. O caráter da individualidade e intencionalidade (SCARANTINO, 2014), as questões constituintes do sujeito, os componentes diacrônicos (GRIFFITHS; SCARANTINO, 2009) ou as experiências socioculturais (GONZÁLEZ-CALVO; VAREA;

MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020) vão originar respostas diferentes à vivência em realidades que porventura apresentem características semelhantes. Então, um grande desafio da formação inicial é dotar os futuros professores da capacidade de lidar com uma questão tão relevante, como as emoções, para a continuidade na profissão docente. Pois, esses estados corporais nos embates entre o que se esperava e o vivido, motiva ações de professoras e professores que precisam enfrentar os objetivos relacionais das emoções que por vezes contrariam os valores pessoais e profissionais, com o objetivo de manter a coerência com o papel da pessoa/professor(a) e da escola.

Em linhas gerais, é possível afirmar que as emoções desempenham um papel importante na motivação e no comportamento (SCARANTINO, 2014, 2017; SHARGEL; PRINZ, 2018). Dessa forma, o caminho percorrido pelo docente durante sua atuação pedagógica será influenciado pelas emoções. Assim sendo, a forma como o ambiente está organizado tem implicações em como as emoções se manifestam (GRIFFITHS; SCARANTINO 2009; SHARGEL; PRINZ, 2018, GONZÁLEZ-CALVO; VAREA; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, 2020). Isso terá influência na relação com as aprendizagens, inclusive na aprendizagem da docência e a produção de significados para essa, situação que será refletida na forma como o professor se coloca nas interações, impactando na organização da ação docente e nas motivações durante sua ação.

Trazer as emoções para o debate da formação e intervenção pedagógica apresenta o desafio de repensar cursos de formação de professores no qual possam ser viabilizados esforços para humanizar os processos. Uma frase muito comum nos congressos e centros de formação é que: “não se separa pessoa do professor”; mas em que momento isso é problematizado e fomentado na graduação ou em outros espaços-tempos de formação continuada?

Este trabalho ainda é incipiente e o esforço de transposição de um campo da teoria da filosofia para a análise da atuação e formação docente tem limites em função da complexidade do tema e da multiplicidade de estudos de outras áreas de conhecimento que não foram consideradas nesse trabalho.

No entanto, se acredita que há potencial para avanços na formação de professores ao tematizar as emoções como uma dimensão fundamental para as relações que ocorrem nos diferentes contextos de intervenção e aprendizagem da docência. Fica um convite com esse texto a olhar para outras formas de analisar e compreender a experiência pedagógica, com mais empatia, mais acolhimento, mais integração e interação, mais emoção. Em que a participação do outro, do querer bem ao outro, a presença de medos, das alegrias e ou outras emoções, possam ser percebidos como parte do processo, consubstanciando possibilidades pedagógicas que respeitam e problematizam a partir das idiosincrasias, na qual as incompletudes possam ser refletidas como um traço comum do ser humano e não uma fraqueza.

Por fim, sinaliza-se que, quando as emoções entram em jogo na aprendizagem da docência, ampliam-se as possibilidades de compreender melhor a si mesmo na atuação; conseqüentemente, isso auxilia na construção das experiências e das habilidades que são importantes para a construção da identidade docente. Nesse processo, a interação com os parceiros de troca na escola, com os alunos, nos espaços-tempos de formação; a maneira como se apropriam dos contextos escolares e são apropriados por eles; os saberes que elaboram; todos são afetados pelas emoções, de modo que refletir sobre como isso se manifesta nas ações docentes abre importante precedente para tocar em pontos sensíveis que não são habitualmente problematizados na formação de professores, mas que possuem implicações diretas na construção de identidades.

REFERÊNCIAS

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

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

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

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. e2029, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/7KYGgvKNXfkCfHjwwcPF9Tk/?lang=pt#ModalHowcite>. Acesso em: 15 de julho de 2024.

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

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. O estágio curricular supervisionado na formação inicial para a docência: as significações dos estagiários como atores do

processo. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 347–359, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p347. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p347>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. A prática como componente curricular na formação inicial de professores de educação física. **Movimento**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 455–470, 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.76705. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/76705>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BLOCH, Susana. **Surfeando la ola emocional**: reconozca las emociones básicas y comprenda sus emociones mixtas. Providência-Chile: Uqbar Editores, 2008.

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

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

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

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

FIGUEIREDO, Zenólia Campos; PLOTEGHER, Ândrea Tragino; ALVES, Cláudia Aleixo. Experiências formadoras da docência em Educação Física: estudo das trajetórias dos discentes. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.54494. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54494>. Acesso em: 23 jul. 2024.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultural corporal de movimento? **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago. 2012.

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; VAREA, Valeria; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio. Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. In **Sport, Education and Society**. 2017, 24:2, 158-167, DOI: 10.1080/13573322.2017.1331426. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1331426>

GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; VAREA, Valeria; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio. (2020) ‘I feel, therefore I am’: unpacking preservice physical education teachers’ emotions, **Sport, Education and Society**, 25:5, 543-555, DOI: 10.1080/13573322.2019.1620202.

GRIFFITHS, Paul; SCARANTINO, Andrea. Emotions in the wild: The situated perspective on emotion. in P. Robbins and M. Aydede (eds.), **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 437–53.

HEIL, John. Dispositionality and Mentality. In. Naar, Hichem; Teroni, Fabrice. **The ontology of emotions**. New York: Cambridge University Press, 2018, p. 37-50.

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

MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, Lucio; GONZÁLEZ-CALVO, Gustavo; BORES-CALLE, Nicolás. Escucha corporal y narración de la vivencia corporal en la formación de educadoras de párvulos. In MENDOZA, Marcelo; MORENO, Alberto (Orgs.). **Infancia, juego y Corporeidad**: una mirada al aprendizaje desde el sur global. 1 ed. Santiago: JUNJI, 2018 p. 188-206.

MARTINY, Luis; SOUZA, Irani; GOMES-DA-SILVA, Pierre. “Como saber se meu mundo de ideias daria certo na prática?” O medo da docência no estágio supervisionado em educação física. **Motrivivência**, [S. l.], n. 40, p. 51–66, 2013. DOI: 10.5007/2175-8042.2013v25n40p51. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2013v25n40p51>. Acesso em: 23 jul. 2024.

PEREIRA, Gabriella Da Silva; FIGUEIREDO, Zenolia Christina Campos. O tornar-se professor de Educação Física na formação inicial: um olhar sob as narrativas de formação. **Motrivivência**, [S. l.], v. 30, n. 56, p. 62–75, 2018. DOI: 10.5007/2175-8042.2018v30n56p62. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n56p62>. Acesso em: 23 jul. 2024.

SCARANTINO, Andrea. Affordances Explained. **Philosophy of Science**, Vol. 70, No. 5, pp. 949-961, december 2003. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.1086/377380>. Acesso em 20 de outubro de 2023.

SCARANTINO, Andrea. How to define emotions scientifically. **Emotion Review**. Vol. 4, No. 4, 2012 pp. 358–68. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1754073912445810>. Acesso em 22 de fevereiro de 2024.

SCARANTINO, Andrea. The motivational theory of emotions. In (org.) D. Jacobson & J. D’Arms (Eds.), **Moral psychology and human agency**. New York, NY: Oxford University Press, 2014, p. 156-185.

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

SHARGEL, Daniel; PRINZ, Jesse. An Enactivist Theory of Emotional Content. In. Naar, Hichem; Teroni, Fabrice. **The ontology of emotions**. New York: Cambridge University Press, 2018, p. 110-129.

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

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Não se aplica

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

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

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

CONFLITO DE INTERESSES

Não há conflito de interesse.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Giovani De Lorenzi Pires

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Maria Vitória Duarte

HISTÓRICO

Recebido em: 20.08.2024

Aprovado em: 11.11.2024