



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

GIORGIA ENAE MARTINS KNABBEN

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO**

FLORIANÓPOLIS – SC

AGOSTO/2019

GIORGIA ENAE MARTINS KNABBEN

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO**

Dissertação apresentada como requisito final para a obtenção do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Orientador: Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição.

Linha de Pesquisa: Sociologia e História da Educação.

Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa – GPOM.

Florianópolis

Agosto/2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Knabben, Giorgia Enae Martins
A construção da experiência do professor de Educação
Física : interpretações a partir do pensamento complexo /
Giorgia Enae Martins Knabben ; orientador, Victor Julierme
Santos da Conceição, 2019.
151 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Experiência. 3. Professor. 4. Pensamento
complexo. I. Conceição, Victor Julierme Santos da. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Educação. III. Título.

GIORGIA ENAE MARTINS KNABBEN

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
interpretações a partir do pensamento complexo.**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Vicente Molina Neto, Dr.
PPGCMH/UFRGS

Prof. Fábio Machado Pinto, Dr.
MEN/CED/UFSC UFSC

Prof. Francisco Emílio de Medeiros, Dr.
DEF/CDS/UFSC

Prof. Jaison Bassani, Dr. (Suplente)
DEF/CDS/UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Educação.

Prof.(a) Andrea Brandão Lapa, Dr.(a)
Coordenador(a) do Programa de Pós Graduação em Educação.

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr. - CA/CDE/UFSC
Orientador.

Florianópolis, 2019.

Dedico esta dissertação à:

Dona Pedra (*in memoriam*) por ser meu maior exemplo de ser para quem ama e por amar com todas as forças.

AGRADECIMENTOS

Não quero dizer obrigada. Palavra desvirtuada em nossa língua, pois ao agradecer queremos dizer a quem nos dirigimos, que, como em um contrato, este foi obrigado a fazê-lo, e quem favorece, exerce direito de cobrá-lo. Isso não o farei, pois a quem quero aqui agradecer, esteve em meu caminho nessa jornada acadêmica sem precisar estar, fez da minha trajetória graça, fez de graça e portanto tem minha gratidão. Não agradecerei com formalidades, mas sim com o coração. Se sou o que sou é porque sou com estes, desde sempre. Minha família. Primeiramente, à minha mãe Kênia, que me ensinou sobre o encantamento de ser, de ser professora, sendo sempre encantadora. Pelos livros e conversas sobre a complexidade humana, sobre a incerteza da vida, sobre ser mãe, filha, avó, mulher. Te admiro e amo do fundo do mar ao infinito do céu. À meu companheiro Kiko, meu amor na e pra toda vida. Aprendi a entender Educação Física, a ler o mundo, contigo. Nessa caminhada da vida estaremos sempre juntos, *cariño*. Juntos fizemos nossa melhor criação, a melhor parte de nós, nossa linda Bella. Agradeço ao universo por ter me dado a oportunidade de ser mãe da Bella. Minha filha, és a a luz dos meus dias, meu maior motivo para sorrir. Te amo acima de tudo. À meu irmão Ighor, sua voz, seu violão, sua calma e seu abraço. Todo meu amor e carinho a ti e à Milene, Zion e Nalu, minha família. Agradeço à meu pai de coração e de alma, Geraldo, pela sensibilidade da música e coerência dos números, pelo exemplo de dedicação aos estudos e aos sonhos. Ao Clã dos Martins, Vó Pepê e meu padrinho Jorge, que onde quer que estejam, estão também dentro de mim. A meu pai Emanuel, pela segurança, pela força e pela forma ímpar de cuidar e amar. E à meu irmão Enzo, presente que a vida trouxe. Estarei sempre de coração aberto pra ti. Ao Thor e a família Rio Apa pela inventividade e bravura que tanto admiro e sou feliz por compartilhar. E agradeço demais aos amigos e parceiros nessa trajetória, dentre eles destaco Tati Badaró (coorientadora e amiga com dendê), Alice, Cecília, Paula e Alexandra (irmãs de vida), Maty (metade preta do meu casadinho), Carol Volpato (minha gêmea), Sílvia (presente da vida) e aos Ximbicos. Ao GPOM/NEPEF e seus integrantes pela parceria, estudos, aprendizado e luta. Ao vôlei e amigos do vôlei, ao Sarapiquí, aos professores da RMEF, à praia do Sambaqui, à natureza do Sertão do Pantanal, à incerteza da vida. *Gracias!*

“Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer a espécie humana.” (MORIN, 2008).

RESUMO

O ofício do professor, que se materializa no exercício cotidiano de sua profissão, também exprime características ou marcas sociais que compõem sua identidade, sendo esta construída na intersubjetividade e na relação dialógica com o meio e os demais sujeitos. Esse processo também acontece através da experiência que, portanto, é tema central nesta pesquisa que pretende compreender como ocorre a construção da experiência do professor de Educação Física da Rede Municipal de ensino de Florianópolis-SC (RMEF), considerando suas relações com as marcas pessoais, culturais e sociais em sua trajetória e com os significados por elas aferidos ao sujeito. Nossas escolhas metodológicas caminham lado a lado com o objeto dessa pesquisa, pois buscamos por meio da metodologia narrativa compreender com maior critério e profundidade a experiência como fenômeno social, portanto, reconhecida na forma de interpretações e representações da história do sujeito em relação com o mundo, em relação com a cultura escolar. Grande parte do conhecimento produzido sobre o professor e a docência diz respeito as suas capacidades, habilidades e inserção mecânica de sua função na escola. Essa pesquisa se justifica por compreender o professor em sua complexa relação de dialógica com a cultura escolar, de autonomia e de dependência, como produto e produtora de sua experiência. Para atender o objetivo de compreender a construção da experiência do professor no que diz respeito a sua complexidade, realizamos entrevistas virtuais com os professores de Educação Física da RMEF, daqueles que responderam, a partir de critérios relacionados ao tema, selecionamos dois professores para continuarem a pesquisa, contribuindo com narrativas acerca de suas experiências. Também foram feitas observações e interpretação de documentos escolares na intenção de triangular as informações em análise. Como lente epistemológica para a construção dessa dissertação de mestrado buscamos nos apropriar do pensamento complexo de Edgar Morin para compreender a categoria da experiência e as relações dialógicas na construção da identidade do professor. E ainda nos apoiamos nos conceitos sobre a sociologia da experiência de François Dubet, quando compreende a experiência como sendo social e construída por meio de lógicas de ação do sujeito que se relaciona, que conhece, que compreende a sociedade e que a produz. A interpretação dos dados foi realizada por meio de categorias *a priori* em que analisamos a conjuntura das escolas campo de pesquisa, realizamos a interpretação das respostas ao questionário, na busca por identificar o perfil desses professores, características pessoais, formação acadêmica e exercício docente. E dos professores selecionados interpretamos suas experiências narradas e construímos categorias de análise que nos levaram a uma “teia” de considerações. Dentre elas, destacamos a experiência do professor como conjunto de processos individuais de auto-eco-organização na relação com o outro, com a incerteza da vida e com as perturbações e/ou determinações da cultura escolar, nesse processo, o *imprinting* cultural infere na identidade existencial do professor, que na relação com seu corpo e a capacidade cognitiva assimila o conhecimento da Educação Física, influenciando sua identidade docente. Desta forma, salientamos a importância da religação entre saberes escolares fragmentados nos projetos educativos e nos documentos oficiais e ainda, ampliar a produção de conhecimento em Educação Física a partir do pensamento complexo.

Palavras-chave: Experiência. Professor. Complexidade.

ABSTRACT

The teacher's profession, which materializes in its daily exercise, also expresses social characteristics or marks that make up its identity, built upon intersubjectivity and dialogical relations with the environment and other subjects. This process also happens through the experience that, therefore, is a central theme in this research that aims to understand how the experience of the Physical Education teacher of the Florianópolis-SC Municipal Education Network occurs, considering its relations with personal, cultural and social marks in their trajectory and with the meanings they assess to the subject. Our methodological choices seek to keep up to the object of this research, because it uses the narrative methodology to understand in depth the experience as a social phenomenon and, therefore, recognized in the form of interpretations and representations of the story of the subject in relation to the subject. in relation to the school culture. To meet the objective of understanding the construction of the teacher's experience with regard to its complexity we conducted virtual interviews with the effective teachers at Municipal Network and, from those who answered, based on epistemic criteria, we selected two teachers to continue the investigation, contributing with narratives about their experiences. Observations and interpretation of school documents were also made in order to triangulate the information under analysis. This study is justified for its understanding of the teacher in its complex dialogical relation with school culture, as a product and creator of its experience. As an epistemological lens for the construction of this dissertation we seek to appropriate Edgar Morin's complex thinking to understand the category *experience and dialogic relations in the construction of the teacher's identity*. We also rely on the concepts about the sociology of François Dubet's experience, in which he understands experience as social and constructed through the action logic of the subject who knows, who understands society and who produces it. The interpretation of the data was performed through a priori categories in which we analyze the conjuncture of the field research schools; we performed the interpretation of the answers to the questionnaire, seeking to identify the profile of these teachers, personal characteristics, academic background and teaching practice. And from the selected teachers we interpret their narrated experiences and build categories of analysis that led us to a “web” of considerations. Among them, we highlight the teacher's experience as a set of individual processes of self-eco-organization in relation to the other, the uncertainty of life and the disturbances and / or determinations of school culture and, in this process, cultural imprinting infers in the existential identity of the teacher, who in the relationship with his body and cognitive capacity assimilates the knowledge of Physical Education, influencing his teaching identity. In this way, we emphasize the importance of the reconnection between fragmented school knowledge in educational projects and official documents, as well as expanding the production of knowledge in Physical Education based on complex thinking.

Keywords: Experience. Teacher. Complexity.

LISTA DE ABREVIATURAS

RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC

GPOM – Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa

NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

SC – Santa Catarina

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

ED – Educação

EF – Educação Física

ACT – Admitido em Caráter Temporário

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS DESSE CAMINHAR	11
1.1	PROBLEMÁTICA	18
1.2	OBJETIVO	20
1.3	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
1.4	JUSTIFICATIVA: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA	20
2	EXPERIÊNCIA: FENÔMENO HUMANO COMPLEXO E SOCIAL	25
2.1	A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR E A AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO	26
2.2	A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR E <i>IMPRINTING</i> CULTURAL	32
2.3	A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO PROFESSOR	33
2.3.1	Pensamento Complexo e o Professor de Educação Física	39
2.4	ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EXPERIÊNCIA	43
2.4.1	Sobre os procedimentos e percursos metodológicos das pesquisas encontradas	47
2.4.2	Sobre a fundamentação teórica das pesquisas encontradas	52
3	CAMINHO METODOLÓGICO	57
3.1	CONTEXTOS: SUJEITOS E CONJUNTURA ESCOLAR DAS DUAS ESCOLAS CAMPO	64
3.1.1	Escola da região sul da ilha	68
3.1.2	Escola da região centro-norte da ilha	69
3.2	ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	72
4	INTERPRETANDO O TODO NAS PARTES E AS PARTES NO TODO	74
4.1	A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DA RMEF	76
4.2	OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RMEF	80
4.3	OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS	90
4.3.1	Construção da experiência social do professor e o <i>imprinting</i> cultural	92
4.3.2	A experiência como produto e produtora de auto-eco-organização e a relação com o conhecimento de Educação Física	98
4.3.3	A cultura escolar como produto e produtora da experiência do professor de Educação Física	107
5	"TEIA" DE CONSIDERAÇÕES	117
	REFERÊNCIAS	124

APÊNDICES -----	129
APÊNDICE A- Carta de apresentação do pesquisador. -----	129
APÊNDICE B- Autorização para pesquisa na escola-----	130
APÊNDICE C - Encaminhamento da secretaria municipal de educação para escola autorizar a entrada da pesquisadora no Campo de investigação -----	131
APÊNDICE D – Aprovação do Comitê de Ética. -----	133
APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com um dos professores colaboradores da pesquisa. -----	135
APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO. -----	145
ANEXOS -----	148
ANEXO 1 - Questionário. -----	148
ANEXO 2 - Roteiro de observação -----	149
ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -----	150

1 PRIMEIROS PASSOS DESSE CAMINHAR

[...] olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Iniciar um novo percurso parece inspirar curiosidade, motivação e coragem, mas não necessariamente por configurar a novidade no caminho, mas pela forma como quem caminha dá significado a essa aventura. Ao planejarmos a caminhada nos deparamos com o pensamento vagando em experiências anteriores, solto em possibilidades de projeções de futuro. Refletir sobre esse movimento incerto de troca com o meio e sobre essas conjecturações acerca da existência, compreende uma forma de reconhecer a si mesmo à luz de um prisma complexo. Enquanto caminhamos, interagimos, fazemos a leitura do contexto, do percurso; interpretamos nossa condição em manter-se ativo e dedicado ao trajeto, no terreno que pisamos nos adaptando na busca pela melhor forma de caminhar, respiramos fundo e nos encorajamos em busca do desconhecido.

Na pesquisa, assim como na vida, os questionamentos e os objetivos a cumprir nos inclinam a confirmar ou refutar o conhecido e descobrir o novo. Essa dissertação funda-se nesse movimento, na inspiradora vontade do novo, mas de um novo que contemple o já percorrido e que proponha disponibilidade ao sujeito para transformar-se e aprender sobre seu caminhar, ao mesmo tempo que deixa suas pegadas e marcas no chão. Investigar a relação do ser humano com a experiência que o constitui como sujeito de sua trajetória, as marcas deixadas no meio, mas também em si próprio, pressupõe uma reflexão, um estudo, neste caso, uma pesquisa que reconheça o caráter sistêmico e complexo deste processo.

Nesse sentido, compreende-se a experiência do indivíduo que está sujeito às interações com o meio que o circunda e de que maneira o meio o influencia, em uma lógica recursiva, cíclica e infundável. Para dar conta dessa forma de interpretar o objeto de estudo desta pesquisa em uma visão contrária a interpretações reducionistas e fragmentadas, nossa lente epistemológica para o desenvolvimento do estudo fundamenta-se no pensamento complexo de Edgar Morin (1996, 2005, 2006, 2008 e 2010), quando diz que a realidade é um conjunto *complexus*, ou seja, um tecido junto, multidimensional em processo. Este, em oposição ao pensamento simplificador que fragmenta, reduz e separa o que está junto, de modo de reconhecer as coisas, os seres, enfim, as relações de forma unilateral.

O autor supracitado considera o paradigma da complexidade a partir dos princípios dialógico, recursivo e hologramático. O princípio dialógico representa uma complexa associação de elementos aparentemente opostos, no entanto necessários à existência, funcionamento e ao desenvolvimento de um fenômeno organizado. Morin (2005, p.107) explica que “o princípio dialógico permite manter a dualidade no seio da unidade. Associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos”, assim considerando a fundamental dualidade na experiência em ser e reconhecer-se como indivíduo/sujeito produto e produtor do sistema/sociedade.

Outro princípio da complexidade é o da recursividade que, segundo o autor, dá a ideia de uma dinâmica autoprodutiva e autoorganizacional que é alimentada por um fluxo anterior. Dessa forma, “um processo recursivo é um processo em que os produtos e efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que se produz” (MORIN, 2011, p. 74). Neste sentido, relacionando o princípio da recursividade à sociedade, Morin propõe que os indivíduos humanos produzam a sociedade através e pelas interações sociais e também produzam a humanidade dos próprios indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura.

Como numa tríade que configura o paradigma da complexidade, há o princípio hologramático que pressupõe que cada parte contém a totalidade da informação do objeto representado, ou seja, só é possível definir uma parte em relação ao todo, “não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte” (MORIN, 2010, p. 74). Morin, quando relaciona esse princípio à condição humana, nos diz que “trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana” (2010, p. 25). Nesta perspectiva, o indivíduo se reconhece no todo, pois se vê fazendo parte, mas também reconhece o todo em si, na sua experiência existencial e identitária.

É a partir dessa maneira de ler o mundo e as relações que o constituem que orientamos nosso olhar investigativo, nosso olhar sob o objeto de pesquisa, sob os sujeitos e sob as informações coletadas. Interpretar a realidade a partir do pensamento complexo configura na forma emergente de desenvolver ciência, ao mesmo tempo um desafio e um prazer. Assim, o direcionamento do nosso olhar dos pesquisadores do campo da sociologia da educação no trato com o objeto científico da experiência, se apresenta como um olhar que não busca respostas ou certezas, mas que se arrisca a processualmente interpretá-la na fluidez de suas concretudes. E para investigar e interpretar a experiência como produto e produtora de ações e de interações, de culturas, de subjetividades e de

identidades, utilizaremos principalmente as categorias do pensamento complexo: *autoeco-organização e imprinting*¹ cultural.

O indivíduo que em sua experiência de ser e viver é produto e produtor de sua trajetória, desde seu nascimento, é tomado por conexões cerebrais oriundas da sua interação com o sistema e seus códigos (culturais e sociais), essas prescrições incorporam sua cognição para a construção de sua identidade e sua compreensão da realidade. E a esse processo, em que a cultura é autoprodutora da realidade na medida em que cada um a percebe e também a concebe individualmente e coletivamente, Morin (1998, p.25) denomina *imprinting*² cultural.

Buscaremos, portanto, ampliar a compreensão acerca da experiência em um prisma holográfico, para além de um conceito limitado, reduzido a um fazer desconexo e pontual. Para garantir a essa discussão sobre o professor e a experiência que o torna professor, buscaremos diálogo com os escritos de François Dubet (1994) e suas contribuições acerca da experiência que é construída socialmente. O professor em sua potência de agir na fluidez da auto-organização vive a experiência de ser e tornar-se professor todos os dias. Essa experiência que não é feita somente da fragilidade sensível e passiva, também não é mero acontecimento e atividade. Sobre isso, Dubet escreve que

a noção de experiência é ambígua e vaga, sobretudo porque evoca dois fenômenos contraditórios que, no entanto, importa ligar. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o actor deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjectividade pessoal... A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o *experimental*. (DUBET, 1994, p. 95)

Para o autor, a experiência individual se torna cada vez mais social na medida em que é vivida como expressão de sua personalidade, portanto, cada vez mais exposta aos olhos da sociedade (DUBET, 1994). Para o autor, a experiência não é nem apenas subjetividade individual, nem reduzida ao plano da razão transformada em estratégias e planos de ação, mas sim uma experiência socialmente construída na relação do indivíduo com seu próprio processo inacabado e

¹ Estas categorias do pensamento complexo de Edgar Morin ser serão posteriormente interpretadas com maior profundidade no referencial teórico desta pesquisa, assim como na interpretação do campo.

² Morin (1998, p. 29) se baseia no conceito de *imprinting* de Konrad Lorentz que trata das marcas impostas pelas primeiras experiências animais e Morin dá conta do *imprinting* cultural ao assumir a marca do “selo da cultura” nos humanos através do processo de socialização desde seu nascimento, passando pela infância na família, na escola, na sua formação e dando continuidade em sua profissão.

contínuo de socialização. Para tanto, Dubet (1994, p.107) coloca que a experiência é social, pois se dá a partir de uma “combinação de lógicas de ação³, lógicas que ligam o autor a cada uma das dimensões de um sistema”.

O autor coloca que “a experiência social não é uma *esponja*, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o carácter fluido da *vida*” (DUBET, 1998, p.95, grifo do autor). O autor considera a experiência em sua heterogeneidade, dada sua dimensão ativa em relação aos acontecimentos e aos estatutos do contexto, sua dimensão afetiva e singular no que diz respeito as transformações subjetivas que de forma entrelaçada, e, arrisca-se dizer, de forma recursiva, se dão na dimensão relacional.

Quando Dubet trata da experiência de ser professor, fala da dinâmica em ser esse sujeito social, além de somente interpretar um papel pré-determinado. Ele supera a vocação em tornar-se um personagem que cumpre os estatutos legais em meio à fusão de códigos culturais e individuais, mas sim torna-se professor na medida que vive a experiência de sê-lo do sistema⁴. Dubet (1994), que na introdução de sua obra “Sociologia da Experiência“ se situa como sujeito que há mais de 20 anos, é professor e também investigador, justifica a escolha pelo tema central de seu texto, justamente por considerar a experiência como o elo entre esses dois projetos de ser. Esse mesmo elo que alimenta nosso olhar de professor(a) e de investigador(a) que somos⁵, que alimenta nossa curiosidade pedagógica/científica em uma perspectiva dialógica.

Assim como lecionar, pesquisar requer estímulo à curiosidade ao reconhecer na sua própria história de interações com o outro e com o sistema, as problemáticas e incertezas do processo de construção do sujeito, de formação para o ofício, da experiência social de ser produto e produtor de ciência. Em uma perspectiva positivista, o princípio da neutralidade valida o conhecimento produzido, seja ele produto das ciências exatas ou com sujeitos nas ciências

³ Leia-se ação a partir de Weber, que Dubet (1994) referenda-se por considerá-lo teórico da ação, situando-a como objeto sociológico em 4 tipos: ação tradicional, ação racional em relação aos meios, ação racional em relação aos valores e ação afetual (emocional). O termo potência, utilizado por Weber está justamente na orientação subjetiva da ação e na intenção relacional dessa lógica de agir. Portanto, assumimos o risco aqui em aproximar os autores ao dizer que a potência de agir representa uma relação dialógica no seio da experiência social, o que para Dubet são “duas faces do mesmo conjunto” (p.111).

⁴ Sistema este que Dubet (1994) se refere como sistema social.

⁵ Me refiro principalmente aqui, mas também na terceira pessoa no decorrer do trabalho por tratar de mim e meus projetos de ser professora escolar a mais de 10 anos e meu projeto de ser pesquisadora, ainda iniciante em conjunto com meu orientador que também vive seus projetos de ser professor escolar, universitário e pesquisador, assim como, o grupo de pesquisa que faço parte GPOM, que em comunhão ao NEPEF e seus integrantes, discutimos e produzimos o conhecimento que aqui torno paqui publicado.

humanas. Contudo, ao pesquisar sobre e com seres humanos, o próprio pesquisador se depara com sua experiência, assim como com a experiência evidenciada pelo *imprinting* cultural dos sujeitos da pesquisa, a neutralidade escapa aos dedos de forma intencional e dá lugar à formação humana. Sobre o paradigma científico atual, que busca respostas certas, que divide, fragmenta na justificativa de buscar aprofundamento e especialização, Morin (2005) imprime sua crítica. Sua forma de ler e escrever o mundo relaciona concepções, religa e comunica os saberes fragmentados, no caso da educação, o autor sugere extrapolar o pensamento denominado por ele de “*simplificador*”⁶.

Neste panorama, destacamos a importância das pesquisas que aproximem o pensar complexo com a educação, sobretudo, com os professores e a experiência social de se auto-organizar e seus possíveis desdobramentos. Reconhecer a condição dialógica da produção do conhecimento em uma perspectiva eco-sistêmica propõe unidade de saberes, propõe integração de conteúdos para além das especificidades, assumindo o relação sujeito/sociedade como central no processo de pertencimento do mundo vivido que compõe esse sujeito e que é por ele construído na sociedade em uma lógica recursiva. Nesse estudo, o sujeito em questão foi o professor de Educação Física e o tema central sua experiência.

Com a incipiente aproximação no campo da Educação Física, as contribuições de um olhar complexo na compreensão do universo da incerteza que habita a experiência, serão fundamentais para compreendermos a identidade desse sujeito que se constrói professor na dimensão antropológica de suas relações, aliado às diversidades individuais e culturais que o compõe. O conhecimento da Educação Física, aliado à sua constituição como campo científico ligado a área da saúde, traçou uma trajetória direcionada à objetividade e reducionismos, fundamentados em um pensamento simplificador e fragmentado.

Sofrendo grande influência dos momentos históricos brasileiros, o objeto da Educação Física, viveu (ou ainda vive) o limbo da dicotomia corpo/mente, a fragmentação de um conhecimento que na relação com o sujeito, o forma, o constitui e transforma sua experiência de vida desde estudante nas aulas de Educação Física dos tempos de escola ou do graduando de Educação Física em sua formação inicial, portanto, na identidade do futuro profissional que atuará na docência ou em outra função.

⁶ Grifo nosso.

Assim, nesse processo de construção do conhecimento que ainda hoje ‘perambula’ o campo de disputas da Educação Física, dicotomias e fragmentações foram determinantes pilares do processo e da história desse campo. Contudo, após um movimento crítico e renovador no campo intelectual, que nas décadas de 70 e 80 se fortaleceu, o conhecimento da Educação Física sofreu reverberações e apropriou-se de novas perspectivas científicas, portanto, novas abordagens de ensino surgiram, ampliando a capacidade de compreensão e interpretação de seu objeto de estudo, entre essas destacamos os textos do Coletivo de Autores (1992), Hildebrandt-Stramann (2003) e Kunz (2002).

Gonçalves (1994) comenta que a Educação Física, lidando com a corporalidade e movimento, não tem diante de si um corpo simplesmente biológico, que seria um instrumento da alma, nem apenas um feixe de reações a estímulos externos ou internos, mas a exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se revela no gesto e nas palavras. Assim, ao conceber a corporeidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana, tal qual a práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo que tem emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo, etc. Enfim, um ser que sente (GONÇALVES, 1994). Considerando isso, o objeto da Educação Física não deve se resumir ou se reduzir a mera materialidade ou no caso, corporalidade, mas compreender a condição humana em sua multiplicidade.

Kunz (2002) trata do tema quando coloca que as pesquisas no campo da Educação Física geralmente estão fundamentadas em um paradigma científico reducionista, que se limita em verificar e analisar os mecanismos de funcionamento do corpo humano, visando o aumento da eficiência, do condicionamento físico ou da qualidade de vida. Na Educação Física parece evidente a construção do conhecimento pautado nas fragmentações de saberes e as graves consequências na formação de professores reprodutores dessa lógica que limita a relação do indivíduo com o todo, do sujeito com seu contexto, do professor com a cultura e com a sociedade.

Desta maneira, para compreender o contexto social assim como a cultura escolar em que esses professores estão imersos nas escolas que trabalham e com as comunidades que habitam, torna-se fundamental voltar nosso olhar para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC (RMEF), como forma de unidade em meio a diversidade geográfica, cultural, social e humana que

a permeia. Compreender a teia complexa que é tecida entre os professores dessa Rede é também conhecê-los como parte do todo que são. Conhecer os mecanismos que os torna um coletivo e que, simultaneamente, os distancia, configura-se como parte da busca por compreender a experiência social de ser e viver o ofício de professor diariamente. Através do relato de suas histórias de vida e dos momentos que marcaram sua existência, sua relação com a educação, com a escola, consigo mesmo enquanto aluno e com a construção⁷ de sua identidade de professor será mais que uma escolha metodológica, será também um experiência social de desenvolvimento e “trans-formação,” tanto para pesquisado quanto para pesquisador.

É importante que o professor se reconheça na construção social da escola e se posicione na organização desse sistema local, desse eco-sistema, tornando-se co-autor do processo ensino-aprendizagem como autoformador, mas sobretudo, como ato crítico e democrático. No exercício de articular os autores previamente citados aqui, o *imprinting* cultural que nos pertence e produz nossa experiência, muito se forja na própria potência de agir para construir a realidade, criticamente ou em uma tentativa de neutralidade ou até mesmo no exercício da alienação. Dubet (1994) demonstra criticidade quando fala das tensões enraizadas no coração da experiência que acontecem na escola e que influenciam nas condutas dos sujeitos e também discorre sobre as relações de dominação que impedem o domínio da própria experiência social.

Afinal, “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (FREIRE, 1996, p. 46). A cultura escolar que se constrói com experiências singulares, mas que de certa maneira representa as características, valores, interesses, condutas de uma comunidade ou até mesmo de classes, é reconhecida em seus sujeitos e seus posicionamentos, formas de interagir e construir o sistema social.

Molina Neto (1997) diz que a experiência do professorado de Educação Física nas escolas públicas se desenvolve sob a influência da cultura escolar, já que ela está fortemente marcada pelas

⁷ Optamos pelo termo “construção” tanto para a experiência quanto para tratar da identidade por reconhecemos um diálogo entre os escritos de Morin e a origem latina da palavra *constructio* que propõe a ação e o efeito de construir. Construção esta não ligada a artefatos materiais como cimento em uma edificação, mas sobretudo no sentido figurado do ato contínuo e recursivo de se construir ou produzir algo, que padece de mudanças, do trabalho artesanal e manual de quem o faz, que está sujeito a ação do indivíduo que também se afeta e aprende com o processo.

práticas que o professor teve durante seu período como escolar e também durante o exercício de sua prática docente.

De todas as formas, é certo que muito do que faz o professorado de Educação Física na escola pública, aprendeu fora dos Institutos de Formação, antes, durante e depois. A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física. (MOLINA NETO, 1997, p.37)

A partir dessa compreensão complexa sobre a influência da experiência no exercício docente, propomos reconhecer essa máxima a partir da interpretação que o sujeito tem de sua experiência recursiva em relação com a cultura escolar e com o contínuo processo de construção de sua identidade docente. Para dar conta de investigar essa problemática, nos propusemos a reconhecer a complexidade da experiência do professor de Educação Física da RMEF, como fenômeno construído socialmente, portanto nossos questionamentos geraram não somente uma pergunta, um problema de pesquisa, mas uma problemática, uma situação de incertezas e complexas conjecturações na intenção investigativa.

1.1 PROBLEMÁTICA

Busca-se nesta pesquisa investigar a relação da experiência do professor de Educação Física da RMEF com a cultura escolar, desta maneira, compreender como em seu processo de auto-eco-organização, constrói sua identidade docente. Sua existência, seu reconhecimento como parte do sistema social e também escolar, sistemas esses, determinados pelas diferentes culturas que os compõem, faz do processo de construção de si como professor, foco nessa investigação. O indivíduo que é único e portanto passível de singulares formas de relacionar-se dialogicamente com a sociedade e com a sua espécie, dentro de sua individualidade, representa também a forma inteira de um coletivo, de um todo. Como parte de um todo, a forma como se auto-organiza no exercício de tornar-se professor, na medida em que busca-se compreender a experiência como social, como condição humana.

As marcas culturais e sociais a partir do seu nascimento, com sua rede de relações familiares e comunitárias, desde os primeiros contatos com a escola, com um professor, com esse ambiente que é institucional e estruturado, que também é dinâmico e incerto, são elementos de seu ecossistema que nos interessa conhecer. Compreender a cultura escolar no seio da experiência do sujeito que se constitui professor, é considerar as relações conflituosas ou pacíficas que este

estabelece com o conjunto de atravessamentos manifestados pelas diversas culturas que o circunda. Julia (2001), ao entender a cultura escolar como produto histórico contextual das determinações sociais e culturais dos sujeitos, ele descreve brevemente a cultura escolar como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001, p.10)

Assim, a interação do sujeito com o contexto e com os demais sujeitos, o faz diferenciar-se, mas também reconhecer-se semelhante, sua relação com os mais variados comportamentos, valores, crenças, normas dos demais sujeitos da comunidade escolar, o faz desenvolver-se a partir desse movimento auto-eco-produzido. Com base nessas reflexões, nos colocamos em movimento investigativo e produzimos os seguintes questionamentos acerca da construção da experiência do professor, não na intenção de respondê-los, mas de, através deles, nos colocarmos em enfrentamento com a perspectiva da incerteza e da importância em se problematizar sobre a experiência do professor, como fenômeno complexo.

A partir desse espectro de indagações, nos perguntamos como o professor se relaciona com as marcas da cultura, com o *imprinting* cultural, em sua trajetória? Como se manifesta sua auto-eco-organização frente as situações e relações que o desestabilizam e como esse processo marca sua experiência? Como a experiência do sujeito que se torna professor determina sua identidade docente e quais os reflexos em sua prática pedagógica? Quais marcas sociais em sua experiência como professor você considera determinante no processo de construção de sua identidade docente a ponto de compartilhá-las? Qual a relação que o professor faz de sua experiência com seu corpo e com o conhecimento da Educação Física? Qual a relação entre a experiência do professor e a cultura escolar, desde seus tempos como estudante, até os dias atuais em seu exercício docente? Como propiciar ao professor o reconhecimento de si em sua complexidade de ser e de construir sua experiência? Essas questões ampliaram e orientaram nossa curiosidade científica, nosso olhar de professor/pesquisador, que também tem uma experiência e que também busca, não respostas, mas um processo investigativo e científico, no seu sentido mais sistêmico e complexo, de reflexão e interpretação. Através do exercício acadêmico de construção de um questionamento que oriente nossa pesquisa, perguntamos: **como se dá o processo de construção do fenômeno complexo da experiência do professor de Educação Física da RMEF?**

1.2 OBJETIVO

Compreender a construção da experiência do professor de Educação Física da RMEF na complexidade de suas relações.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o processo de auto-eco-organização do professor de Educação Física da RMEF na construção de sua experiência;
- Identificar e interpretar as marcas e reflexos do *imprinting* cultural na experiência do professor de Educação Física da RMEF;
- Compreender a relação da experiência do professor com a cultura escolar.

1.4 JUSTIFICATIVA: NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

Considerando a multiplicidade das interações e transformações da socialização humana, reconheço a ligação entre minha experiência e a escolha pelo tema dessa pesquisa. Reconheço que as situações vividas por mim se misturam a minha interpretação sobre elas e a cada reflexão ou relato sobre as marcas em minha experiência, construo nova forma de relacionar-me com o mundo. Mais do que justificar o tema dessa pesquisa somente como problemática científica, construo essa justificativa iniciando pela relação que esse problema tem com a minha compreensão acerca da realidade, da educação, a partir do olhar de professora e pesquisadora que sou e que me torno a cada dia. Se hoje me considero em trajetória na vida acadêmica, no papel de pesquisadora é porque um dia tornei-me professora e no mundo da docência.

Questões de formação humana e de educação sempre despertaram meu interesse. A experiência que marca nossa trajetória, nosso aprendizado, nosso desenvolvimento e nosso corpo desde sempre me instigaram a ler e estudar. Através dos conhecimentos adquiridos e compartilhados no curso de graduação em Educação Física, busquei compreender a relação desse sujeito que se constitui na relação consigo mesmo e com suas transformações, mas também com o

que o faz sentir, pensar e interagir com o meio de formas tão particulares e que ao mesmo tempo configuram parte de um coletivo.

Cursei a graduação fortalecendo a cada fase o objetivo de seguir carreira acadêmica, contudo, no estágio curricular ao final do curso, me deparei com a realidade concreta de um professor de Educação Física escolar e tomei a decisão de viver esse papel, mergulhar na complexidade desse ofício, para então dar sentido a tudo o que havia lido e construído academicamente como conhecimento e como experiência. Meu orientador na ocasião, o professor Luiz Carlos Cardoso, me apresentou autores como Edgar Morin, Maturana, Varela, Agamben que me inspiraram no esforço teórico e acadêmico de produção da minha monografia que tratou de compreender a experiência do professor de Educação Física em uma turma de 1º ano do recém reformulado Ensino Fundamental de 9 anos, em uma escola da RMEF.

Recém formada lecionei em uma escola da rede privada de ensino de Florianópolis-SC que denomina sua abordagem pedagógica como sócio-construtivista. Neste espaço cresci profissionalmente e pude refletir sobre mim mesma como professora e sobre a educação. Após quase uma década no exercício de professora de ensino básico, minhas mais severas reflexões compunham rotineiramente meu planejamento e prática pedagógica, frequentemente, questionavam as marcas da cultura escolar em minha experiência, portanto, em minha identidade docente. A vida escolar de um sujeito reflete em sua forma de interagir com o mundo, portanto com os elementos absorvidos em si dessa relação. Assim como no caminhar acadêmico, no papel de estudante de graduação, o estímulo e a relação construída com o projeto de vida futura, como profissional da área, também fomenta a valorização, ou não, por parte do estudante, sobre os conhecimentos de sua área e sobre a dedicação a essa etapa formativa.

Torna-se cada vez mais cruel a realidade desses trabalhadores, e digo isso na dimensão acadêmica, mas também política, econômica e social. Além do árduo cotidiano, baixa remuneração, frágil estabilidade no trabalho, o professor é moralmente exaurido todos os dias, dá conta de sua prática educativa e vida pessoal com muita dificuldade e raramente encontra condições concretas ou emocionais de ampliar ou qualificar sua formação. O baixo índice de concursos públicos é inversamente proporcional ao excedente número de licenciados pelos inúmeros curso de Educação Física que se quantificam e não necessariamente se qualificam. A disputa pelo mercado de trabalho é desigual e injusta, assim como a oferta de emprego e possibilidade de exercício da profissão em outros campos. Jovens já ingressam no curso de Educação Física com o

desejo de atingir um futuro profissional promissor ligado a área da saúde ou a práticas esportivas específicas, pouco se envolvem com o conhecimento do campo ligado as ciências humanas. Em um mesmo curso de formação inicial em Educação Física, os interesses dos estudantes são variados e determinantes em suas escolhas profissionais. Contudo, esses mesmos estudantes se graduam e muitos deles, por falta de oferta e estabilidade financeira e profissional na esfera da saúde e da qualidade de vida ou ainda em trabalhos ligados ao esporte de rendimento, tornam-se professores como por falta de opção, mesmo que seus interesses na graduação e seu aprofundamento em conhecimentos ligados a área pedagógica, fossem incipientes.

Investigar o processo de construção da identidade profissional por meio da experiência desses professores representa também, a valorização desse processo de constituição do sujeito, de sua trajetória e da forma como o meio e a cultura escolar introjetaram nele suas marcas. Muitos dos professores de Educação Física são tomados pela necessidade de estudar e se aproximar em textos pedagógicos quando deparam-se com as concretudes da docência, tanto relativas as condições do ofício quanto ao compromisso social desse papel. No papel de professora, o que me faz levantar todos os dias com o nascer do sol é essa busca por espaços de resistência, pela melhor forma de ser professora no espaço escolar, como parte de um coletivo de professores, como referência para os estudantes e famílias, produzindo e sendo produto dessa cultura. Freire comenta que

o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática social de que ele faz parte. É reconhecer que a educação, não sendo a chave, a alavanca da transformação social, como tanto se vem afirmando, é, porém, indispensável à transformação social. É reconhecer que há espaços possíveis que são políticos, há espaços institucionais e extras institucionais a serem ocupados pelas educadoras e pelos educadores cujo sonho é transformar a realidade injusta que aí está, para que os direitos possam começar a ser conquistados e não doados. (FREIRE, 2001, p. 98-9)

Assim, a partir de experiências profissionais e vontade de retornar aos estudos, tive contato com o grupo de pesquisa GPOM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Docente e Prática Educativa) que estuda e pesquisa na busca por compreender o mundo do trabalho dos professores de Educação Física para analisar a construção da identidade docente alinhada à

realidade da cultura escolar. E assim que esse grupo se aliou ao NEPEF⁸ buscando mais que um espaço de estudos, mas um espaço de resistência e produção crítica de conhecimento na Educação e na Educação Física, desenvolvemos uma pesquisa intitulada “O Trabalho Docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC: Construção da Identidade e do Fazer Pedagógico de Professores de Educação Física”.

Neste grupo, as pesquisas caminham para um olhar não reducionista do professor e de sua participação no desenvolvimento da cultura escolar. Visões simplificadores do professor também são responsáveis pelas lacunas epistemológicas e que influenciam a construção da identidade docente por comporem a base teórica de cursos de formação inicial no Brasil. As pesquisas acadêmicas voltadas a investigar questões ligadas a esfera educacional no que refere-se ao ensino, deslocavam o professor desse movimento, excluindo o processo de construção de sua identidade em meio a todas as questões da docência, que envolvem esse ser, esse sujeito e que reflete no ato educativo. Neste sentido, Nóvoa (1995) coloca que a crise de identidade dos professores foi por muito tempo desconsiderada como objeto científico. O autor também trata dessa temática quando diz que a literatura sobre ensino influenciou grande parte dos cursos de formação inicial na segunda metade do século XX não consideravam o professor em sua complexidade, como parte influenciadora e influenciada pelo ato de ser professor.

Esta literatura considerava um progresso a possibilidade de estudar o ensino, para além dos professores; de caminho, reduzia-se a profissão docente a competências e capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica. A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo sobre os professores, favorecendo seu processo de desprofissionalização. (NÓVOA, 1995, p.15).

Assim, aliado a meu interesse em pesquisar a experiência de professores, desenvolvemos essa dissertação como braço da pesquisa guarda-chuva do grupo GPOM, no intuito de ampliar a compreensão sobre a cultura escolar da RMEF, sobretudo contribuir para a compreensão da experiência fundamental na construção da identidade docente. Desta maneira, percebemos a importância desta aproximação. Pretendemos então reduzir abismos epistemológicos, assim como,

⁸ NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física, que posteriormente nesse trabalho terá mais descrição, mas que destacamos aqui o momento histórico atual desse Núcleo, que por anos adormecido, retoma suas pesquisas através do professor do CDS-UFSC, Francisco Emílio de Medeiros que se vincula ao GPOM e reinicia uma nova jornada de estudos e produção de conhecimento para a área.

evitar discussões reducionistas e simplificadoras na intenção de provocar importantes reflexões sobre a experiência do professor e de valorizar sua trajetória pessoal e profissional.

2 EXPERIÊNCIA: FENÔMENO HUMANO COMPLEXO E SOCIAL

Muitos teóricos já debruçaram-se em compreender, teorizar e conceituar a experiência a partir de diversas raízes epistemológicas, assim como distintos contextos históricos, políticos e sociais. Algumas aproximações e diálogos entre eles são tidos como escolhas metodológicas conflituosas, caminhos conceituais inaceitáveis em modelos de construção científica tradicional. Consideramos, ou melhor dizer, arriscamos tecer esses escritos em um exercício recursivo, em que o movimento de apropriação conceitual se dá com fluidez e continuidade, como num holograma espiral.

Assim justifico nosso referencial teórico nesse modelo científico com base no paradigma da complexidade, que se propõe a unir e não fragmentar, a reconhecer e dialogar ao invés de isolar para definir. Morin (2008, p.14) comenta que o conhecimento científico quando tem seu objeto “deslocado entre as ciências” torna-se simplificador por ocultar articulações, imbricações, complexidades por isolar para analisar. É um fenômeno como a experiência, analisado a partir de uma perspectiva complexa, não parece coerente limitar a um ou outro conceito/resposta, em uma outra raiz epistemológica, neste ou naquele autor, mas sim buscar diálogos e aproximações em uma *dia-lógica*.

Conforme já exposto no início desse texto, o olhar complexo de Edgar Morin (1998, 2001) será portanto a base epistemológica para a construção dos diálogos e interpretações acerca da experiência. Para iluminar o caminho e ao mesmo tempo, em um situar conceitualmente. François Dubet (1994), estudioso e referência no campo da Sociologia, confere fundamento e profundidade no trato da experiência como objeto de pesquisa, quando a define com argumentos possíveis de serem somados aos de Morin na medida em que assumem a necessidade de religar conceitos fragmentados de reconhecer o sujeito em sua multidimensionalidade e sua interação com o sistema de forma de compô-lo e também sê-lo. Portanto nos arriscamos a produzir os escritos e aproximações teóricas e interpretativas encorajadas pelo espectro da incerteza que compreende a experiência social e complexa.

Somente o humano é capaz de pensar, pois detém uma personalidade que é outra coisa que o pensamento do qual é sujeito. Somente o complexo humanista comporta a existência de um Eu que pensa. Morin conceitua pensamento como: O pensamento, no seu movimento organizador/criador, é uma dialógica complexa de atividades e de operações que aciona as competências complementares/antagônicas do espírito/cérebro e, nesse sentido, representa a plena utilização da dialógica das aptidões cogitantes do espírito humano. Essa dialógica elabora, organiza, desenvolve, em modo concepção, uma esfera

de múltiplas competências, especulativas, práticas e técnicas, justamente o que caracteriza o pensamento. (MORIN, 1999, p. 201)

De maneira correlata, o professor, enquanto agente, paciente, produtor e produto vive uma teia de experiências dialógicas, que caminham na direção da construção de si e de uma identidade docente, no sentido em que a cultura escolar reflete em si e é modificada pela sua presença, criando uma nova identidade, em constante movimento, no momento em que o recém-chegado inicia sua caminhada de tornar-se docente.

2.1 A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR E A AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO

Refletir a luz do paradigma da complexidade no que diz respeito ao universo do sujeito que se constitui professor em sua existência, é reconhecer a complexidade desse sujeito que busca sua forma de viver e de organizar-se. A forma de existir e interagir do indivíduo (*auto*) e com o sistema (*eco*) ocorre para Edgar Morin (2005) por meio de um movimento recursivo de *auto-eco-organização*. Esse movimento que também é dialógico pressupõe instabilidades, conflito e oposição entre forças, lógicas ou instâncias que atuam simultaneamente, mas que se complementam e nesse processo se organizam (MORIN, 2005, p. 300).

Morin (2005) entende por organização a busca pela adaptação do indivíduo ao meio (*eco*), onde este se abala com as intempéries, tensões, desordens e, também aceita a condição incerta, aberta e até mesmo evolutiva da realidade instável, sendo afetado por ela em uma “auto-organização”. Esse processo só é possível pois há interações simultâneas do indivíduo que está sujeito a interferências do meio que por sua vez é dinâmico e variável e propõe movimento no todo. Assim, o sujeito se vê como parte desse todo, assim como reconhece o todo em si mesmo em um conjunto de relações entre as unidades de forma mútua que compõem o sistema.

Portanto, a ideia de que o sujeito no meio busca organizar-se e que Morin chama de auto-eco-organização se dá fundamentalmente no sistema em um exercício de autonomia-dependência. É fundamental, portanto, compreender a ideia de sistema, sendo esta como contraposição a um universo constituído de objetos isolados e submetidos a leis comuns e universais. A ideia de sistema, para o autor, supera a decomposição de suas unidades elementares para compreendê-las, mas sim reconhece a inter-relação mútua entre as partes, entre os objetos e inclusive entre os sistemas que também interagem entre si.

Segundo Morin,

a vida é um sistema de sistemas, não apenas porque o organismo é um sistema de órgãos, que são sistemas de moléculas, que são sistemas de átomos, mas também porque o ser vivo é um sistema individual, que participa de um sistema de reprodução, que tanto um como outro participam de um ecossistema, que participa da biosfera. (MORIN, 2005, p.129)

A realidade do professor deve ser vista sob uma ótica na qual ele tece e é tecido pelo sistema em uma rede de interações que são muito mais complexas do que apenas o objeto em si. O professor não deve ser compreendido isoladamente, pois ele só existe por compor o todo, que por sua vez, só ou é por ser composto pelos indivíduos que interagem e o constituem, recursivamente. Desta maneira, o papel do professor, inscrito nas formas de interagir e relacionar-se com seu próprio fazer influencia os fazeres de seu ofício, que no sistema busca organizar-se a sua maneira, em um exercício de autonomia e dependência. Estas manifestações de si e do sistema que também está nele, materializam-se no exercício cotidiano de seu ofício, que no emaranhado⁹ cultural do ambiente escolar se faz vivo e ativo. Essa força de si, existencial e potente, Morin entende como autonomia, onde o sujeito de si tem o poder de produzir seu próprio ser e sua existência. Para Morin:

Dizer que o si é uma realidade de uma nova ordem, é dizer que a produção do seu próprio ser é mais que a produção do seu próprio ser: é a produção de um ser que tem em si, .e que, porque tem si, pode produzir seu próprio ser. O si produz o que o faz nascer e existir,. O si é o que nasce de si mesmo, o que se vira para si, como no pronome reflexo *se*, o que retorna a si, o que recomeça si (na regeneração, na reorganização). (MORIN, 2008, p.212)

Neste sentido, compreender a noção de si e valorizar essa potência na condição humana, representa o reconhecimento da autonomia como fundamental no processo de auto-organização. O organismo vivo que busca sobreviver e adaptar-se as adversidades em busca da organização, vive a desordem na busca pela ordem, e nesse processo torna-se o sujeito de si mesmo. A busca por manter-se ativo na luta pela sobrevivência, tanto no que diz respeito as suas necessidades fisiológicas, quanto comportamentais e afetivas, define sua individualidade como condição *biológica* (MORIN, 2005). Considera a capacidade organizadora que se faz presente no seio da organização viva, que passa da organização física para a autonomia viva, consiste no conceito de *autos*¹⁰. Esse conceito vislumbra dois níveis, o generativo que configurado no interior do indivíduo,

⁹ Emaranhado entendido como um entrelaçar de interações, influenciadas pelo movimento recursivo entre os elementos.

¹⁰ Grifo do autor.

no plano da reprodução concretiza a noção de espécie, e o âmbito da autonomia fenomenal, evocando a abertura a variedade de comportamentos, desenvolvimento na estratégia de ser e estar vivo. Neste sentido, Morin utiliza o termo *auto - (geno feno) - organização* para caracterizar a unidualidade desses dois níveis, que se diferenciam, mas também são dependentes no exercício da autonomia, na complexidade de si, da unidade que forma dualidade, da organização viva.

Sobre a autonomia, que em um discurso simplificador, compreende um movimento solitário e independente, para Morin, ela prevê o paradoxo da dependência de si e do meio, dependência genética e ecológica¹¹. Assim, no seu livro *Método 2: Vida da vida*, onde a temática tratada nesse texto mais se fundamenta. Morin (2005, p.139) reconhece que o problema está em compreender a autonomia “*face ao império do Genes e ao império do Meio, que não só esmagam com sua causalidade dominadora a autocausalidade, mas a permitem e a co-produzem*”.

Assim, tratar da autonomia, imbrica relativizá-la, compreender as dimensões do indivíduo como a experiência, para então entender o indivíduo como sujeito de si, de suas escolhas, de sua identidade. A individualidade que configura a identidade não se materializa somente no plano da organização e da ação em um âmbito social, mas sobretudo na ideia de reafirmação de si. Para essa dimensão da individualidade, Morin denomina auto-referência, em que o ser julga tudo o que é exterior a si a partir de suas necessidades, sendo o centro de sua referência na relação com o meio. A ideia de computação também engloba a individualidade, quando o ser assimila as informações fornecidas pelo meio e cria estratégias de ação. Neste sentido, o ser que computa as informações em um movimento de auto-referência, Morin considera como egocêntrico (2005) ou auto-ego-centrico. Para o autor, a natureza auto-referente e egocêntrica do ser nos ajuda a compreender as qualidades do sujeito que se manifesta na forma de ser. Morin (2010, p. 120) diz que a noção de sujeito tem relação com “a natureza singular de sua computação, desconhecida por qualquer computador artificial que possamos fabricar. Essa computação do ser individual é a computação que cada um faz de si mesmo, por si mesmo e para si mesmo” no egocentrismo de seu processo identitário.

A identidade que se reafirma no escopo dessa organização, que reside no ego-(auto)-centrismo, é o que diferencia um sujeito do outro, que mesmo submetidos nas mesmas condições, configuram uma unidade em si e sofrem de forma única as influências do meio, pois computam e

¹¹ A Dimensão Ecológica para Morin (2005) compreende não somente o indivíduo como organismo vivo, nem como indivíduo de uma espécie, que se reproduz, mas que está em um meio e interage com ele, se auto-eco-organizando.

dão sentido as suas experiências de acordo com sua individualidade. “Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2010, p. 25).

Relacionando essa discussão para o contexto escolar, reconhecemos a partir de Morin, a escola como ecossistema, não somente em sua dimensão de limite espacial, mas também por compreender a incerteza e a desordem no processo de organização, tanto do próprio sistema quanto no estímulo as interações entre os componentes e os sujeitos que ali vivem. É possível, portanto, reconhecer o movimento recursivo da organização, em que tanto o sujeito quanto sistema se modificam e auto-organizam ao modificar e organizar o outro. Por esse motivo é que, para Morin, a auto-organização é também eco-organização pois, para organizar-se, mesmo que correndo riscos de sofrimento ou até mesmo morte, a vida tem necessidade de ser vivida (Morin, 2005).

Para Morin (2005), o indivíduo que vive e constitui-se sujeito de si em seu processo identitário, reconhece a vida como auto-eco-organização pois, ao mesmo tempo em que preserva sua integridade, o faz construindo espaços de abertura e de trocas com o meio que, por sua vez, se reproduz no mesmo movimento. No caso do sujeito que na interdependência vive o ofício de professor, torna-se necessária certa autonomia para manter-se vivo no sistema, certo desprendimento, um mínimo de individualidade para existir e fazer-se ativo no meio escolar, mas ao mesmo tempo, essa autonomia é eco-dependente, é frágil e passível de reverberações que o marcam e dão significado a essa interação.

Neste sentido, Morin coloca que o ser só vive pois existe fisicamente, no exercício de sua autonomia-dependência que pressupõe uma parte de solidão e que está estritamente ligada a sua auto-organização. O autor entende a autonomia como possibilidade de um sistema aberto, utilizando as eventualidades externas em benefício próprio, não sucumbir a elas, mas, ao contrário, emancipar-se delas, mantendo seu equilíbrio interno, por meio de mecanismos de retroação, mas ao mesmo tempo em que ganha uma progressiva autonomia no desenrolar de sua experiência, o sistema vivo também se torna mais complexo, mais dependente do meio externo, mais envolvido com a ecologia da ação.

Neste movimento é necessário que o professor dialogue com a incerteza e com o inesperado, esforçando-se para estar consciente da ecologia da ação. Para Morin (2010, p. 61) há dois princípios na ecologia da ação: o primeiro diz respeito ao fato de que “toda ação, uma vez

iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado”. O segundo diz que “as consequências últimas da ação são imprevisíveis.” É também importante que ao invés de programas de ensino possa-se pensar em estratégias, pois ainda que esta possa comportar elementos programados, ela procura incansavelmente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso, co-produzindo com o contexto.

O professor que joga o jogo da vida e que sujeita sua existência as incertezas de seu ofício, materializa-se em suas ações e concretudes e constitui-se complexo. Morin (1996) identifica que os sistemas mais complexos são estruturas de acolhimento cada vez mais abertas à novidade e cada vez mais sensíveis a ela. Desta maneira, a subjetividade está presente na medida em que o sujeito se permite padecer as intempéries da rotina, as implicações e responsabilidades do ofício e também o gozo das relações interpessoais e realizações objetivas e/ou imateriais. A lógica, que também é e está na dimensão *biológica* do ser, o compõem em sua complexidade, cria estruturas e formas de intergair auto-organizadoras, que abertas a novidade, ao aleatório, à dinâmica e constante experiência de ser e estar vivo, reafirma sua identidade.

Embora a noção de indivíduo seja necessária para que o ser, até então objeto, se torne sujeito, a autonomia precisa partir da ideia de retroação e regulação, ser capaz de permitir perceber que o sujeito não é determinado em si mesmo, mas é, a um só tempo, causa e efeito de suas interações. Além disso, o “computo” do professor não basta para que ele se configure como sujeito, pois ele precisa se libertar das cegueiras do conhecimento, (MORIN, 2007). O professor deve buscar ser o sujeito de si em busca da liberdade de ensinar, aceitando os constrangimentos e acasos, já que estes também compõem a autonomia viva, a capacidade de ser e de dar significado as experiências docentes.

Durante a existência, no exercício da autonomia, da individualidade e de imprimir-se em sua identidade, reconhecemos o professor como um autônomo-dependente no processo de viver a auto-organização. Assim, consideramos importante refletir sobre esse sujeito da experiência, da auto-organização, que na intersubjetividade e na interação bio-lógica e recursiva, se reconhece como autônomo-dependente. Este sistema que gera e é gerado por confluências de elementos, estados, costumes, seres, comportamentos, condições, etc., não em oposição, mas em coexistência no contexto, no meio que também os influencia e transforma através da cultura. “A cultura é, no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora de complexidade das sociedades humanas. Integra os

indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual” (MORIN, 2002, p.166).

Este sujeito que é ao mesmo tempo produto e produtor da/na sociedade/sistema, é co-responsável no seu ofício de professor a ensinar os indivíduos a viver. Neste sentido, Morin (2010, p. 47) alerta que “ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência (sabedoria e ciência) e da incorporação dessa sapiência para toda a vida.” Essa forma de pensar e desenvolver a educação pressupõe uma urgente e radical mudança na forma de pensar e conceber o mundo, pressupõe o que Morin chama de reforma do pensamento para a educação escolar ou como ele mesmo prefere denominar, para um “ensino educativo” (MORIN, 2000d, p. 11), fundado no paradigma da complexidade.

Destarte, reconhecendo a recursividade dos movimentos dialógicos, reformar o ensino significa também reformar as mentes - a começar pelas dos professores - e que para reformar as mentes é preciso reformar o ensino, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2008, p. 99).

O sujeito que é professor não está isolado no meio/escola, mesmo que viva o exercício de se auto-referenciar ao organizar-se. Só terão significado suas ações quando conectadas com o estar sistêmico, em que se entenda como parte do todo e que o todo está em cada parte. Currículos simplificadores e estruturas determinantemente fechadas compõem o sistema escolar brasileiro de uma forma ou de outra. Contudo, o professor que se propõe a ler o mundo e a si mesmo a partir da lente da complexidade, este reconhece seu fundamental papel no processo de auto-eco-organização, que interage com os demais sujeitos e com o sistema reconhecendo-os em si mesmo. Propomos a docência como estímulo a cultura científica e cultura das humanidades e propor aos alunos que reflitam e incorporem não as respostas, mas o equilíbrio entre estar no mundo e ser parte dele por meio de temas transversais imprescindíveis a condição humana.

2.2 A EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR E *IMPRINTING* CULTURAL

Muitos teóricos já se debruçaram em compreender, teorizar e conceituar a experiência como fenômeno cultural e social a partir de diversas raízes epistemológicas, assim como distintos contextos históricos, políticos e sociais. Aproximações entre estes discursos são tidas, em uma perspectiva científica tradicional, como escolhas metodológicas conflituosas, caminhos conceituais impraticáveis. Arrisco tecer esse exercício investigativo como um exercício recursivo, em que o movimento de apropriação conceitual se dá com fluidez e continuidade, já que reconhece o campo de pesquisa como um holograma espiral. Morin (2008, p.14) comenta que o conhecimento científico quando tem seu objeto “deslocado entre as ciências” torna-se simplificador por ocultar articulações, imbricações e complexidades por segmentar para analisar.

Como leitura da realidade e forma de interpretar os grupos que interagem e constituem a sociedade, Morin (2008) discute que a cultura dita da forma como o sujeito se reorganiza na medida em que atua em suas relações sociais. Para ele a cultura é aberta por fornecer seu saber acumulado, seus métodos de aprendizagem e possibilidades de investigação, mas também, é fechada por conter regras, proibições e tabus. Mecanismos culturais que repreendem ações contraventoras ou até libertárias pelos sujeitos são normalizados, impressos como marcas que se conformam e até mesmo se identificam, construindo e sendo construídos na cultura. Assim, as culturas se fortalecem, se transformam, nascem e morrem, estabelecem novos conhecimentos e novas verdades em uma dinâmica efervescente de autonomia/dependência do sujeito na relação dialógica com a cultura.

Retomando a ideia apresentada na delimitação do problema desta pesquisa, reforço que fenômeno que marca a história de vida dos sujeitos em sua experiência construída socialmente na relação com a cultura, Morin (1998) denomina de *imprinting* cultural. Dadas as raízes e os reflexos na dinamicidade social, o *imprinting* cultural é considerado extrapolando os limites individuais, tendo em vista o princípio hologramático fundamental do pensamento complexo, o de que a partes está no todo, assim como o todo está nas partes. A esta dialógica cultural, que diz respeito à diversidade genética/intelectual/psicológica/afetiva que compõe os sujeitos, é importante considerar que a cultura está no sujeito e o sujeito está na cultura, e o sujeito a reconhece como sendo sua, assim como se identifica em sua produção.

O *imprinting* cultural que se dá no exercício recursivo de reconhecer e/ou libertar-se de determinados códigos culturais acontece como forma de existir e interagir do indivíduo vivo (*auto*)

e com o sistema (*eco*). Esse movimento chamado por Morin (2005) de *auto-eco-organização* pressupõe instabilidades, conflito e oposição entre forças, lógicas ou instâncias (internas e externas ao sujeito) que atuam simultaneamente, mas que se complementam e nesse processo se organizam. Este indivíduo, que em sua experiência de ser e viver sendo produto e produtor de sua trajetória, desde seu nascimento é tomado por conexões cerebrais oriundas da sua interação com o sistema e seus códigos (culturais, sociais e etc). Essas prescrições incorporam-se à sua cognição para a construção de sua identidade e sua compreensão da realidade.

Assim, após esse breve esforço teórico, reafirmo a intenção de com esse projeto ampliar a compreensão acerca da experiência atrelada ao *imprinting* cultural do professor, que se constitui em seu ser/fazer docente e em sua prática pedagógica em sincroniscidade com o organização individual que também compõe um grupo social. Nesta pesquisa proponho aprofundar meu olhar sobre sistema escolar do município de Florianópolis-SC que na Rede de Ensino Básico institucionaliza sua ação. Me chama a atenção a palavra rede que supõe um emaranhado de linhas que entrelaçadas com agulha, técnica e o propósito de um sujeito se materializa. Com essa metáfora concluo esse sub-título fundamentando o estudo sobre o sujeito-professor que em sua singular potência de agir na fluidez da auto-organização, com referência/interferência do seu *imprinting* cultural, é produto e produtor da cultura escolar dessa rede, que aqui neste projeto configura campo de investigação a RMEF e tem como sujeitos seus professores de Educação Física.

2.3 A EXPERIÊNCIA SOCIAL DO PROFESSOR

Dubet (1994) acrescenta olhar crítico ao tratar da experiência como social e falar das tensões enraizadas no coração da experiência que acontecem na escola e que influenciam nas condutas dos sujeitos através das relações de dominação que impedem o domínio da própria experiência social. Ele enfatiza que a socialização não pode ser mais percebida como aprendizagem de papéis ou de jogos sociais, mas sim que o indivíduo é um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, por vezes muitas vezes antagônicas, exigido por si só dar sentido às experiências (DUBET, 1994). Esses antagonismos se dão de forma instável, muitas vezes caracterizados por disputas, dualidades, dúvidas ou até mesmo situações de opressão e dominação e que propiciam ao sujeito questionamentos e possibilidades de posicionamentos.

No caso da escola, interpretado sob sua complexidade, representa um espaço de ordem/desordem em que os sujeitos buscam pela auto-eco-organização no exercício de seus papéis sociais. Esse processo não elimina e sim transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois obriga os indivíduos a se construírem livremente nas categorias da experiência social que lhe são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que “os indivíduos são livres e mestres de seus interesses [...], a dominação impõe aos atores as categorias de suas experiências, categorias que lhe interditam de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos” (DUBET, 1994, p. 137).

A sociedade é um produto das mais diversas escalas de relações entre os indivíduos que a constitui, contudo é preciso ressaltar que estas relações também são retroalimentadas – e motivadas – pela sociedade, num processo cíclico, tal qual um espiral de acontecimentos, causas e consequências interligados. Isto ocorre, principalmente, a partir da educação, campo vasto para a (re)produção de padrões comportamentais e de pensar co-produzindo indivíduos qualificadamente humanos, tendo como condição precípua a linguagem e a cultura. Assim, cabe considerar que autoconhecer e autotransformar, implica numa gama de possibilidades limitadas pelas condições da realidade circundante, esta que oferece ao indivíduo um estoque de ideias para que, dentre as oferecidas, faça autonomamente suas escolhas.

Neste cenário, aparece três conceitos fundamentais, autonomia, liberdade e dependência. Consideramos que a autonomia concebe-se numa teoria de sistemas simultaneamente fechados, nos quais são preservados a individualidade e integridade e abertos em relação com o ambiente, sendo, portanto, um problema de complexidade, tal qual posto por Morin em sua teoria. Portanto, o inibidor da escolha individual, a exemplo da censura, restringe a liberdade, ao tempo em que, a autonomia afirma-se e faz-se presente em suas liberdades dependente e pelas determinações sociológica(s), econômica(s), política(s) na constante reciprocidade com o sistema auto-eco-organizador, (MORIN, 1996).

Ainda apoiando-nos neste autor (2001), destacamos que a organização sócio-individual, coletiva e privativa possui elementos, internos e externos que os influenciam. Ela, portanto, deve ser compreendida como uma disposição de interrelações de componentes e/ou indivíduos, num movimento em que produz uma unidade complexa, resultante numa solidariedade para com suas ligações primitivas/antecedentes, assim como na possibilidade de duração, apesar das perturbações do sistema. Aqui, voltamo-nos ao conceito de sistemas-interações-organização, no qual têm-se o

sistema como representante da unidade complexa e fenomenal do todo, bem como do complexo relacional entre todo e parte; as interações, por sua vez, exprimindo as relações – ações e retroações – realizadas num dado sistema, no caso da dissertação ora apresentada, a cultura escolar. Por fim, a organização que expressa “o caráter constitutivo destas interações – aquilo que forma, mantém, protege, regula, rege e se regenera” (MORIN, 2000, p. 205).

A noção de sistema, neste íterim, constitui-se em uma unidade complexa, um todo irreduzível do qual a soma das partes não é representante, porém, sobre o qual estas mesmas partes agem modificando-o em completude. Consequentemente, a consciência da multidimensionalidade do sistema reflete este princípio, toda parte é elemento essencial ao todo, contudo, é, também, unidimensional, portanto, ineficiente e incompleta por estar distanciada de suas outras dimensões. O sistema se apresenta, por fim, como *unitas multiplex*, o problema do um que é múltiplo; tendo a ciência clássica pautada unicamente no um, rejeitando o múltiplo todo. Assim, evidencia-se que, sem um princípio de inteligibilidade que leve à compreensão do uno na diversidade, e da diversidade no uno, como indissociáveis, torna-se impossível a concepção da originalidade do sistema, afinal, para Morin, “sistema é uma unidade que vem da diversidade, que liga a diversidade, que comporia a diversidade, que organiza a diversidade, que produz a diversidade” (MORIN, 2001a, p. 139).

Morin (1995) destaca a impossibilidade de isolar unidades elementares de um sistema. Considera fundamental a causalidade e a imprevisibilidade dos acontecimentos e da condição humana como forma de estar no mundo e se auto-organizar. Trata da dialogicidade do sujeito que exerce sua autonomia na medida em que é alimentado pela cultura, educação, linguagem e alimentado pela sociedade. Neste sentido, a experiência acontece no meio e no sujeito, que recursivamente são transformados e transformam sua forma de estar no mundo e de produzir o mundo. Neste trabalho, a experiência do sujeito, que é professor, nos instiga conhecer, nos sugerem questionamentos sobre sua trajetória e sua forma de interpretar essa caminhada, sobre seu ofício de professor e as marcas sociais que reconhece em si mesmo na relação com sua prática docente e com a cultura escolar.

Esta forma simplificada de pensar põe fim à desordem, desconsidera a incerteza, cria dicotomias, anula a possibilidade de entendimento dialógico entre o todo e as partes, separando o que está ligado. O pensamento complexo busca aproximações e não fragmentações, propõe relações ao invés de antagonismos, oposições se complementam e não disputam. Reconhece na

instabilidade das relações entre as unidades, a possibilidade de ampliar, de evoluir, como em uma espiral que sofre mudanças, passa por catástrofes, mas que não se finda.

O desenvolvimento que é biológico, que é psíquico, mas que também é social é tratado por teóricos a partir de diferentes perspectivas. Berger e Luckmann (1978, p.160) afirmam que a “sociedade não para na superfície da nossa pele, ela nos penetra tanto quanto ela nos envolve”. Neste sentido, reconhecem a socialização por meio das experiências sociais que se dão no seio da instituição família, configurando esta a socialização primeira, para posteriormente ocorrer na comunidade que crescemos, consecutivamente, na escola que estudamos. Esta socialização entre os sujeitos que constroem mecanismos de rotina nesta realidade de vida cotidiana (BERGER; LUCKMANN, 1978) se dá fundamentalmente no contexto escolar e com experiências significativamente transformadoras do sujeito, assim como do contexto.

Ele ainda enfatiza que a socialização não pode ser mais percebida como aprendizagem crescente de papéis ou de jogos sociais: “trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, isto é, com certos antagonismos, e que é obrigado a construir por si mesmo o sentido de sua experiência” (DUBET, 1998, p. 30). Esses antagonismos, muitas vezes caracterizados por disputas, opressão e dominação também influenciam na individualidade e na representação desse sujeito acerca de sua identidade e de sua intersubjetividade.

No caso específico da escola, espaço de papéis, esse processo não elimina, mas transforma a natureza da dominação no cotidiano da instituição escolar, pois “obriga os indivíduos a se construírem livremente nas categorias da experiência social” que lhe são impostas. A dominação se manifesta, assim, não cessando de afirmar que “os indivíduos são livres e mestres de seus interesses [...], a dominação impõe aos atores as categorias de suas experiências, categorias que lhe interdita de se constituir como sujeitos relativamente mestres deles mesmos” (DUBET, 2006, p. 403). No seu desenvolvimento, em sua ação intersubjetiva, mas também pensando socialmente, pois na relação com o meio, com os demais indivíduos e com a sociedade se constitui o sujeito que é. Reconhecemos a integralidade como sendo parte do todo, mas também tendo o todo em si. Esse sujeito que é determinado historicamente e socialmente constrói sua identidade no caminhar da vida, nas marcas que sua experiência o faz incorporar ao que se é, ao que se torna.

Neste sentido, buscamos aprofundar os estudos e diálogos conceituais acerca da experiência que é vivida, que determina e é determinada pelo contexto que se dá, que é sensível, mas também explícita e impressa nas formas de agir do sujeito. Afinal, aferir significados ao que

nos acontece exercita nossa capacidade de ampliar as possibilidades de ser e de aprender. Na experiência de interação com o mundo vivido em que estamos embebidos em uma infinidade de vivências, excesso de informações e um empilhamento de atividades nos leva a um caminhar sem tempo pra olhar o caminho, aprender sem valorizar e reconhecer as reais transformações no sujeito que a experiencia.

Por compreendermos a relação da experiência que não é simplificada, nem efêmera e que, por consequência modifica nossas impressões sobre o mundo e também nossa interação com ele, nos apoiaremos em François Dubet (1994) que trata do caráter social da experiência que nos compõe e por nós é impressa no mundo através de lógicas de ação para com o meio social e que esse processo compõe quem nos tornamos e constitui identidades. Para o autor, algumas perspectivas enraizadas na Sociologia Clássica associam a ação do indivíduo como forma de interagir com o mundo através da comunicação e da linguagem ou através da racionalidade.

Dubet (1994) aponta que nem interacionismo, nem individualismo funcionariam em uma sociedade que já não se configura padrão no que diz respeito a normas ou a seus indivíduos. E, para suprir a mutação e a ideia clássica de sociedade que se extingue, a experiência social que é composta por uma variedade de lógicas de ação que não pairam na instabilidade da subjetividade individual, mas sim inscreve esse âmbito individual e subjetivo na própria objetividade de se viver a experiência social. Para Dubet (1994, p.139) “os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao actor, mas que lhe são dados, que preexistem a ele ou lhe são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação”.

Dubet (1994) considera na experiência social certa opacidade conceitual, já que nem se adequa absolutamente a subjetividade do sujeito nem a objetividade do sistema pois, para ele, esse caráter inacabado da experiência se dá através do indivíduo que também não está completamente socializado, que corre riscos e padece ao construir sua identidade em fusão com os códigos culturais e sociais, que portanto, pode perder-se nesse processo. Neste sentido, observando esse paradoxo não dicotômico, mas autônomo-dependente em que a experiência propriamente dita se dá, ousou aproximar nessa discussão termos e conceitos do intelectual paradigmático Morin (2005) quando, através de reflexões embasadas nas ciências naturais, na cibernética entre outros conhecimentos, constrói, através da teoria da complexidade e de uma reforma no pensamento, a compreensão da realidade. Sobre essa relação, interdependente entre indivíduo e sistema, entre sujeito de sua experiência e a sociedade, Morin (1995) nos apresenta o conceito de auto-eco-organização, em que

autonomia do indivíduo, meio/sociedade e viver a experiência de ser e estar no mundo se entrelaçam:

[...] ao mesmo tempo, que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga ainda mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo progresso de complexidade: ele é auto-eco-organizador. Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes. Mais autônomo, ele está menos isolado.[...] O sistema auto-eco-organizador não pode, pois, bastar-se a si mesmo, ele só pode ser totalmente lógico ao abarcar em si mesmo o ambiente externo. Ele não pode se concluir, se fechar, ser autossuficiente. (MORIN, 1995, p.33)

Considerando a atualidade e a emergência de seu discurso, de suas aproximações epistemológicas, de suas analogias, reconhecemos as considerações de Morin sobre a sociedade e sobre a própria forma de produzir conhecimento, como fundamentais para discutir a experiência.

Larrosa (2014) fala da importância de reivindicar a experiência, de reconhecer sua legitimidade, tão menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela moderna. Para o autor, a experiência não deve ser apressada, ou ainda confundida com informação “objetivada”, esta que, em excesso na contemporaneidade e aliada a opinião “subjetivada” enfraquece a potência da experiência, pois faz do sujeito prepotente em ações imperativas, cheias de certeza, se fechando para viver e reconhecer o saber da experiência com paixão e disponibilidade.

Dito isto, consideramos importante refletir sobre o sujeito da experiência que através dela constrói sua identidade na intersubjetividade, no aprendizado da convivência social que a compõe, o sujeito é reconhecido e valorizado por ter suas particularidades e suas coletividades, não em oposição, mas em coexistência no contexto, no meio que também os influencia e transforma, significados através da cultura. “A cultura é no seu princípio, a fonte geradora/regeneradora de complexidade das sociedades humanas. Integra os indivíduos na complexidade social e condiciona o desenvolvimento da complexidade individual” (MORIN, 2002, p.166). A cultura portanto, para o autor é vista em uma perspectiva hologramática, sendo esses um dos principais princípios do pensamento complexo.

Tal ideia contrasta fortemente o pensamento simplificador, que no modelo de redução vê apenas as partes, por meio de sua visão linear, simplista e fechada, contradiz também ao pensamento holístico, pois este se reduz ao todo, uma visão abrangente, mas que nega as especificidades. Somente é possível definir uma parte como tal, em relação a um todo. Esta ideia

demanda que se relacione com as inter-retro-ações do fato com o cenário em que é concebido, considerando as influências simultâneas entre as especificidades e o global. “Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade, de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2010, p. 25).

A partir do princípio hologramático o indivíduo pode se perceber como parte e todo. O sistema harmônico que constitui o corpo humano depende da compreensão das características biológicas singulares e plurais. Assim, um organismo se compõe de partículas, que carregam traços peculiares da hereditariedade do sujeito, os quais formam as características gerais (físicas, biológicas e psicológicas) do homem. Este indivíduo é parte de algo maior, a civilização que o constitui no coletivo. Desse modo, a hologramaticidade lembra que é fundamental considerar todos estes aspectos para uma pertinente apreciação do complexo.

2.3.1 Pensamento Complexo e o Professor de Educação Física

Neste panorama, destacamos a importância das pesquisas que aproximem o pensar complexo com a educação, sobretudo, com a Educação Física. Reconhecer a condição dialógica da produção do conhecimento em uma perspectiva eco-sistêmica, propõe unidade de saberes e ainda integração de conteúdos para além das especificidades, assumindo a relação sujeito/sociedade como central no processo de pertencimento do mundo vivido que compõe esse sujeito e que é por ele construído na sociedade em uma lógica recursiva.

Com a incipiente aproximação no campo da Educação Física, as contribuições de um olhar complexo, na compreensão do universo da incerteza que habita a experiência, serão fundamentais para compreendermos a identidade desse sujeito que se constrói professor na dimensão antropológica de suas relações, aliado às diversidades individuais e culturais que o compõe.

O conhecimento da Educação Física conectado à sua constituição como campo científico traçou uma trajetória direcionada à objetividade e reducionismos, fundamentados em um pensamento simplificador e fragmentado. Sofrendo grande influência por conta dos momentos históricos no Brasil, o objeto da Educação Física, assim como as pesquisas da área, viveram (ou ainda vivem) o limbo da dicotomia corpo-mente, a fragmentação de um conhecimento que na relação com o ser humano, o forma, o constitui, e o transforma em sua experiência de vida, desde estudante nas aulas de Educação Física dos tempos de escola, passando pela graduação de

Educação Física em sua formação inicial, portanto, refletindo na identidade do futuro profissional que atuará na docência ou em outra função.

Assim, nesse processo de construção do conhecimento que ainda hoje perambula o campo de disputas da Educação Física, dicotomias e fragmentações foram determinantes pilares do processo da história desse campo. Contudo, após um movimento crítico e renovador no campo intelectual, que nas décadas de 70 e 80 se fortaleceu, o conhecimento da Educação Física sofreu reverberações e apropriou-se de novas perspectivas científicas, portanto, novas abordagens de ensino surgiram, ampliando a capacidade de compreensão e interpretação de seu objeto de estudo, entre essas destacamos os textos do Coletivo de Autores (1992), Hildebrandt-Stramann (2003) e Kunz (2002). Estas abordagens geraram mudanças não apenas no campo teórico, mas também na realidade concreta dos professores de Educação Física. É também por meio delas que, atualmente, os documentos e propostas curriculares oficiais da RMEF têm se orientado.

Gonçalves (1994) comenta que a Educação Física lidando com a corporalidade e movimento, não tem diante de si um corpo simplesmente biológico, que seria um instrumento da alma, nem apenas um feixe de reações a estímulos externos ou internos, mas a exterioridade visível de uma unidade que se esconde e se revela no gesto e nas palavras. Conceber a corporeidade integrada na unidade do homem significa resgatar o sentido do sensível e do corpóreo na vida humana. A práxis humana se efetiva porque o homem é um ser corpóreo, que possui necessidades materiais e espirituais. Sua relação com o mundo não é simplesmente a relação de uma consciência que pensa o mundo, sem deixar-se tocar, mas é a relação de um ser engajado no mundo – que têm emoções, que ama, que odeia, que tem fome, que tem dor, que vive a solidão, a amizade, o desprezo e etc., enfim, um ser que sente. Considerando isso, o objeto da Educação Física não deve se resumir ou se reduzir a mera materialidade ou no caso corporalidade, mas compreender a condição humana em sua multiplicidade.

Kunz (2002) trata do tema quando coloca que as pesquisas no campo da Educação Física geralmente estão fundamentadas em um paradigma científico reducionista, que se limita a verificar e analisar os mecanismos de funcionamento do corpo humano, visando o aumento da eficiência, do condicionamento físico e/ou da qualidade de vida. Na Educação Física, parece evidente a construção do conhecimento pautado em fragmentações de saberes, e as graves consequências na formação de professores reprodutores dessa lógica que limita a relação do indivíduo com o todo, do sujeito com seu contexto, do professor com a cultura e com a sociedade.

Busco defender a hipótese de que a organização, como um sistema complexo, na figura da RMEF, ao mesmo tempo que proporciona espaços de livre atuação, também delimita o papel do professor que nessa dinâmica de disputas e ações vive a cultura escolar. Desta maneira, para compreender o contexto social, assim como a cultura escolar como manifestação social a que esses professores estão imersos, torna-se fundamental voltar nosso olhar para a RMEF como eco-organização em meio à diversidade geográfica, cultural, social e humana.

Compreender a teia complexa que é tecida entre os professores pares dessa rede é também conhecê-los como parte do todo que são. Conhecer os mecanismos que os configura como coletivo e que simultaneamente os distancia parte da busca por compreender a experiência social de ser e viver o ofício de professor diariamente. Através do relato de suas histórias de vida e momentos que marcaram sua existência, sua relação com a educação, com a escola, consigo mesmo enquanto aluno e com a construção¹² de sua identidade de professor será mais que uma escolha metodológica, será também um experiência social de desenvolvimento e “trans-formação”, tanto para pesquisado quanto para pesquisador.

Hildebrandt-Stramann (2003) aproximou a discussão sobre experiência ao campo da Educação Física, quando discorre sobre a abordagem de ensino das Aulas Abertas, quando coloca que a experiência para o sujeito é um meio de conhecimento, como um produto acumulado durante a vida. O mesmo autor ainda coloca a experiência do mundo da vida como a “experiência dos sentidos, com isso, a experiência do mundo da vida é ligada ao corpo” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2003, p.86).

Reconhecemos aqui nosso limite em identificar aproximações e singularidades entre os autores ao tratarem da experiência. Cada um deles, também sujeitos de suas identidades e de suas próprias experiências forjadas em momentos históricos e sociais distintos, reconhece a experiência a partir de suas interpretações do mundo. Neste sentido não buscaremos chegar a um consenso conceitual, nem almejamos tal prepotência, mas sobretudo ampliar esse diálogo no campo da Educação, e sobretudo da Educação Física, campo este de disputas epistemológicas que tanto determina a produção na área, e suas concepções científicas.

¹² Optamos pelo termo “construção” tanto para a experiência quanto para tratar da identidade por reconhecermos um diálogo entre os escritos de Morin e a origem latina da palavra *constructio* que propõe a ação e o efeito de construir. Construção esta não ligada a artefatos materiais como cimento em uma edificação, mas sobretudo no sentido figurado do ato contínuo e recursivo de se construir ou produzir algo, que padece de mudanças, do trabalho artesanal e manual de quem o faz, que está sujeito a ação do indivíduo que também se afeta e aprende com o processo.

No momento em que o argumento da experiência ultrapassa a conceituação e o diálogo com os autores rompe os limites das folhas de papel dos livros ou da virtualidade da tela do computador, se faz imprescindível reconhecer ou melhor fazer com que o sujeito reconheça e se dê conta de sua experiência e de que maneira foi atravessando por ela. Neste trabalho, nosso objetivo é reconhecer esse movimento de descoberta do professor, nos questionamos da mesma maneira que Josso, quando preocupa-se em:

[...] como dar conta dessa margem de autonomia e de possibilidades de investigar, a partir de metodologias de pesquisa que isolam esta ou aquela característica do humano ou a partir de disciplinas que traduzem esta mesma fragmentação do sujeito, que se desconhecem mutuamente e perpetuam assim uma visão despedaçada do humano? Há ainda um certo paradoxo em querer falar da identidade no sentido genérico e não ser capaz de fazê-lo senão por intermédio de aspectos, tais como: identidade psicológica, identidade social, identidade cultural, identidade política, identidade econômica. Assim sendo, a existencialidade acaba por desaparecer do campo reflexivo sobre o humano, precisamente porque essa dimensão do ser não é passível de fragmentação. (JOSSO, 2007, p.419)

Assim, a autora coloca em suas palavras sobre a complexidade da existência humana e como as pesquisas têm negligenciado a multidimensionalidade do humano ao reduzi-lo, setorizando identidades, separando significados amarrados e entranhados no ser de forma inseparável. Assim também trataremos da experiência que constitui e constrói a identidade do sujeito, com memórias, sentidos, sentimentos e relações que se dão com singularidade na medida em que são interpretadas e sentidas pelo sujeito a partir de sua história, das marcas que nele forma impressas.

A experiência que se dá internamente na relação com o meio está impregnada dos sentidos sedimentados em cada acontecimento, uma vez que “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores.” (BENJAMIN, 1985, p. 198). O que é narrado não é o que necessariamente aconteceu, mas a experiência do narrador interpretada através de seus olhos, se trata de matéria da memória, que não há registro certo, mas que pode se modificar a cada narração. Assim, a experiência que é relatada ou narrada será por nós escutada e interpretada a luz da teoria, aproximando a educação e o exercício do professor que aqui será o de Educação Física, contando um pouco de si, de seu ofício de professor atravessado pelas experiências formadoras que o constitui.

Pensamos com Benjamin, ao escolher, portanto o formato do caminho metodológico a seguir, pois se hoje as experiências não são comunicáveis, por isso, não damos conselhos nem a nós mesmos e nem aos outros, por outro, ainda nos sobra um fio de possibilidade de aconselhamento ao sugerir uma continuidade da história narrada. Dessa forma, a própria narrativa

seria uma experiência ou melhor a sua atualização. Está o seu declínio intimamente correlato à questão do *empobrecimento da memória* em nosso meio, mas se “quem escuta uma história está em companhia do narrador” (BENJAMIN, 1985, p. 213). A narrativa é condição para se atualizar experiências, então é ela mesma uma experiência, portanto, ferramenta de pesquisa nesse trabalho.

E na perspectiva de identificar essa discussão no meio acadêmico e então ter referências e um panorama do que se tem pesquisado sobre a experiência e o professor, a realização de uma busca nas bases de dados nos pareceu atual e imprescindível para reconhecer aproximações e limites nas pesquisas da área, desta forma, segue o tópico a seguir.

2.4. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EXPERIÊNCIA

No intuito de verificar e inventariar as produções realizadas em determinado campo de conhecimento surgem as pesquisas bibliográficas de estado da arte ou do conhecimento. Fazer um levantamento no intuito de ter um panorama do que se tem produzido acerca do tema escolhido, escolhas metodológicas adotadas para se pesquisar e assim identificar as tendências científicas.

Para Haddad (2002) o estado do conhecimento permite “num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura” (p. 9). Reconhecer o significado desse tipo de estudo e fazê-los presentes em nossas pesquisas reforça a importância da temática e aprofunda o campo de pesquisa, permitindo avaliações e avanços na construção do conhecimento. Romanowsky (2006) comenta sobre a diferença entre os trabalhos do tipo estado da arte e os trabalhos como este optado por nós, tipo estado do conhecimento, pois buscaremos dar conta de analisar somente a produção do conhecimento em dissertações e teses, não abrangendo toda a produção da área do conhecimento em questão. Realizaremos essa sistematização de forma local, reconhecendo o que se tem produzido no município *locus* onde pretendemos ir a campo e estudar sobre sua rede pública de ensino.

Assim, buscamos os trabalhos que tratam da Experiência aliada à docência que foram publicados e estão disponíveis digitalmente nos principais programas de pós-graduação do município de Florianópolis-SC. Acreditamos que analisando as produções locais conseguiremos ter um panorama geral do que a comunidade científica dos principais programas de pós-graduação

em Educação e em Educação Física da cidade tem produzido. Nosso intuito com essa parte da pesquisa se concentra em compreender de que maneira as experiências que constituem o ser professor da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC são estudadas por seus pares que continuam na vida acadêmica, para isso, optamos em concentrarmo-nos nas pesquisas realizadas no referido município.

Após realizada esta etapa da pesquisa, reconhecemos que em outras metodologias de compor um estado do conhecimento poderiam atender de forma mais competente aos objetivos, como por exemplo, identificar as produções de grupos de pesquisa ou ainda utilizar descritores mais especificamente relacionados a fundamentação teórica. Contudo, nossa opção por conhecer sobre a fundamentação teórica e as metodologias dos trabalhos selecionados, parece-nos ter sido contemplada de uma forma ou de outra, já que os resultados se apresentaram de forma ampla e esclarecedora. A partir da leitura desses trabalhos, pudemos observar diferentes formas de construir uma pesquisa com a temática da experiência, de investigar e de fundamentar esse fenômeno, ampliando ainda mais nossa curiosidade científica do acadêmico em formação, que a nível de mestrado amplia seu olhar e aprende sobre o pesquisar.

Assim, destinamos nossa busca aos repositórios eletrônicos das duas universidades públicas de Florianópolis-SC, sendo que a maior delas é a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a outra é a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Assim, adotamos os seguintes critérios para a seleção de trabalhos para análise posterior:

1. Trabalhos de pós-graduação a nível de mestrado (dissertação) e doutorado (tese);
2. Recorte temporal de 10 anos, trabalhos publicados entre 2007 até 2017;
3. Aderência temática: descritor “experiência” no título/conteúdo/corpo do resumo - descritor “experiência” no título na relação com educação. - descritor “experiência” no resumo que trate da experiência do professor (prática, formativa, de vida, etc.)

Partindo desses critérios, percebemos que no sistema da UFSC, em cada banco de dados dos programas de pós-graduação haviam dois tópicos com os trabalhos publicados, ocorrendo em todos os cursos, portanto, fizemos esse processo em cada uma das listas. Observamos que o programa de pós-graduação em Educação Física da UFSC realiza poucas pesquisas com essa temática e o programa de Educação Física da UDESC não consta nenhuma pesquisa, após esses critérios de corte, o que nos leva a perceber que pouco se tem pesquisado nos programas de Educação Física de Florianópolis-SC sobre a experiência que forma o professor. Desta maneira,

ampliamos nossas buscas aos programas de pós-graduação em Educação das mesmas universidades, fizemos também pelo motivo de muitos formados e também professores universitários de Educação Física ampliarem sua formação nestes programas, credenciando-se, haja vista o distanciamento do campo pedagógico dos programas de pós-graduação em Educação Física destas universidades, de discussões nesta perspectiva.

Dos 369 trabalhos que constavam na primeira lista do programa de Educação Física da UFSC, 228 apareceram quando colocamos o descritor “experiência” no campo “buscar nesta seleção” e destes somente 3 trabalhos continham “experiência” no título, sendo que 2 deles tratavam no próprio título da experiência relacionada com alguma forma de educação (ensino, aprendizado, formação, etc.), destes selecionamos apenas 1 após a leitura dos resumos, já que somente este tratava da experiência do professor. Na segunda lista do mesmo programa de pós-graduação em Educação Física da UFSC haviam 60 trabalhos, 15 com a palavra “experiência” como descritor na busca na coleção e apenas 1 com “experiência” no título trabalho e esse mesmo trabalho foi destacado pela relação com educação e neste caso, na relação com a docência. Na listagem do programa de pós-graduação em Educação, em um dos tópicos constavam 898 trabalhos e destes, 580 trabalhos continham o descritor experiência no campo, “buscar nesta coleção” e quando colocamos o mesmo descritor no campo “título” a pesquisa foi reduzida a 39 trabalhos. Dos títulos desses 39 trabalhos, destacamos 12 que tratavam no título da experiência relacionada com alguma forma de educação (ensino, aprendizado, formação, etc.). Dentre os 12, destacamos 4 após a leitura de seus resumos, já que estes tratavam da experiência do professor. Na segunda listagem do mesmo programa constavam 139 trabalhos e 48 no campo “buscar nesta coleção” e destes, 12 trabalhos continham “experiência” no título e 5 destes relacionavam experiência com educação, mas somente 2 demonstraram no resumo a relação entre experiência e o professor.

No repositório da UDESC, onde constavam as listagens de Ciências da Saúde, incluímos o descritor “experiência” e apareceram 17 trabalhos, sendo que em nenhum deles constava o termo no título. Já na parte destinada a Ciências Humanas selecionamos a listagem “Educação” e então com o indicador “experiência” apareceram 34 trabalhos e com o descritor no título 7 trabalhos constavam. Desses 7, em 3 trabalhos essa experiência tinha relação com a educação no título e 2 deles direcionavam ao professor no resumo. Após essa descrição processual e detalhada, ilustramos os trabalhos destacados na tabela a seguir.

Tabela 01: Dissertações e Teses destacadas das bases de dados da UFSC e UDESC.

Estudo	Autor (ano)	Título	Curso e Instituição	Tipo
	Wiggers, Leticia Helena Frozin Fernandes Cruz, 2015	Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC (1968-2010)	ED UFSC	Dissertação
	Trierweiller, Pricilla Cristine, 2008	A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações	ED UFSC	Dissertação
	Zapelini, Cristiane Antunes Espíndola, 2007	Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores	ED UFSC	Dissertação
	Pereira, Paula de Abreu, 2011	Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina	ED UFSC	Dissertação
	Vieira, Carmen Lúcia Nunes, 2016	Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras	ED UFSC	Tese
	Machado, Débora Vanusa Brandalise, 2017	Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de educação física escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis: o sentido da experiência docente	ED UFSC	Dissertação
	Quaranta, André Marsiglia, 2011	Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado	EF UFSC	Dissertação
	Fiamoncini, Luciana, 2015	Sensibilidade na formação do professor: experiências na educação física	EF UFSC	Tese

	França, Roberta Cavalcante de, 2015	Práticas educomunicativas como possibilidades de experiência: um encontro com educadores (as) populares do Ceará	ED UDESC	Dissertação
0	Rosa, Rogério Machado, 2009	Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des)construção das masculinidades no magistério	ED UDESC	Dissertação

Fonte: Pesquisador a partir do levantamento das produções.

É possível perceber que nos Programas de pós-graduação (PPG) da UFSC essa temática de pesquisa tem sido mais presente que na UDESC. Apesar de que tanto universidade quanto os PPG serem maior no que diz respeito a número de linhas, professores e oferta de vagas, ainda assim consideramos importante ressaltar o reduzido número de pesquisas que tratem da experiência do professor ou que constitui esse sujeito. Também fica evidente que o campo da Educação Física pouco discute essa temática nos programas estudados, haja visto, na UFSC somente dois trabalhos cumpriam os critérios desse estado do conhecimento e na UDESC nenhum consta.

Após a leitura dos trabalhos destacados conforme tabela acima, algumas informações já foram possíveis de serem retiradas e considerações realizadas. Optamos por dar ênfase a identificação das metodologias utilizadas nos trabalhos destacados e também buscamos destacar e refletir sobre o referencial teórico utilizado nesses trabalhos no que diz respeito a experiência na relação com a educação ou com o professor. Ainda achamos importante elucidar o reduzido número de pesquisas que tratam de educação nesses dois programas de pós-graduação em Educação Física, o que nos faz (re)pensar sobre o currículo desses programas, assim como a oferta de vagas destinadas a área de concentração pedagógica destes, mas optamos por entrar nessa discussão em um momento posterior.

Sobre os procedimentos e percursos metodológicos das pesquisas encontradas

No que tange às metodologias encontradas, cabe salientar que todos os trabalhos analisados trazem uma abordagem qualitativa do assunto (sendo um deles abordagem mista, com

dados quantitativos e qualitativos), dividindo-se majoritariamente entre estudos de casos e história oral, com uma observação participante e uma narrativa identitária.

A dissertação de Mestrado de Cristiane Zapelini (2007), trata dos processos formativos de perspectiva intra-institucional, traz a pesquisa do tipo exploratória como condutora de um estudo de caso que se serviu, ainda, de pesquisa documental. A autora enfatiza o valor da análise de documentos ao ressaltar que este procedimento foi essencial para a escolha da instituição a ser tomada como campo de pesquisa, bem como ter servido como base para as discussões sobre as políticas de formação focadas na educação infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (RMEF). Destes documentos retirou as informações necessárias para traçar o perfil da formação de professores oferecida pela Secretaria de Educação de Florianópolis, ainda partindo dos documentos a que teve acesso Zapelini (2007) analisa as práticas de formação que permearam diferentes períodos político-sociais.

Com relação ao estudo de caso, a autora sustenta que:

[...] a escolha por esta abordagem de pesquisa justificou-se pela riqueza de dados descritivos, por ter um plano aberto e flexível e por focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada. O estudo de caso permitiu desvendar as informações relevantes e pertinentes ao tema, orientando-me a estar sempre atenta a novos subsídios que emergiram como importantes durante o estudo. (ZAPELINI, 2007, p.32)

Ainda seguindo com o estudo de caso, a dissertação de Roberta França (2015) utiliza-se desta metodologia para investigar práticas educomunicativas de educadores populares de um projeto promovido por uma organização não governamental em Fortaleza/CE. Há, neste trabalho, uma escolha metodológica interessante, de algum modo, inovadora, pois a autora opta por não dedicar um capítulo às longas explicações sobre caminhos e percursos, ao tempo em que o faz de maneira diluída e leve ao longo do trabalho, debruçando-se de forma mais assertiva a esta questão no momento de tratar os dados, ao passo que parece-lhe mais cabível e faz mais sentido ao leitor ter tais informações apresentadas em paralelo. Assim, o trabalho de França nos orienta a discutir a necessidade de escrever não somente para especialistas, mas principalmente para o grande público a quem se refere especificamente a discussão.

Neste enlace, o diálogo traçado salienta a escolha da abordagem qualitativa no sentido de enxergar-lhe mais sensível às nuances da experiência, tema primordial em sua discussão, argumentando que pautando-se na narrativa há espaço para a escuta e valorização de subjetividades, assim explicitado por ela: "Nossa escolha é pela escuta de profissionais e de

valorização das suas subjetividades e aprendizagens ao realizar as práticas educomunicativas, ou seja, os significados dados às suas práticas é algo valorizado neste trabalho” (FRANÇA, 2015, p. 79).

Por fim, elucida-se que a escolha pelo estudo de caso está intimamente relacionada com a concepção de experiência adotada nesta discussão, daí o trabalho foi orientado por entrevistas semi-estruturadas a partir de três tópicos a serem contemplados na discussão final. Neste quesito França comenta sobre importância de não fixar-se nos roteiros de entrevista, pois a função do pesquisador seria a de motivar a fala sobre o assunto pesquisado, sem induzir uma resposta, tampouco pressionar a fala. Para concluir o percurso metodológico desta dissertação acrescenta que a análise dos dados apoiou-se na proposta de Bardin para análise de conteúdo.

Outra metodologia encontrada dentre os trabalhos foi o estudo de casos múltiplos. André Quaranta (2011) utilizou-se deste para realizar sua pesquisa de mestrado na qual discutiu a formação de professores de Educação Física na modalidade de ensino à distância. Para tanto, pautou-se na perspectiva qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental como ponto de partida para a investigação e observação dos casos acompanhados, este que foram complementados por entrevistas semi-estruturadas, o autor indica que sua discussão segue a abordagem descritiva-interpretativa como forma de detalhar os casos sem juízo de valor, muito embora tenha o intuito de responder a uma questão subjetiva e particular que é o significado atribuído ao estágio pelos estudantes da modalidade EAD. Este trabalho trata a metodologia de maneira superficial, ratificando a afirmação do autor de primar pela descrição dos casos acompanhados.

Letícia Wiggers (2015) traz a história oral como metodologia de investigação da temática pesquisada. A autora aborda a memória e a experiência a partir da perspectiva de Alessandro Portelli que trata esta escolha como um “discurso dialógico”, que é criado na interação entrevistado-entrevistador, porquanto percebe a presença do pesquisador como uma anomia no sistema, portanto, reconhece que tal interferência gera ruídos. No entanto, caracterizando uma excelente fonte de pesquisa das subjetividades e significados atribuídos, porquanto se referem a dados empíricos com perspectiva reflexiva. Explicita-se esta compreensão a partir do fragmento a seguir:

Os entrevistados evocaram suas memórias, transformando-as em narrativas, contando e selecionando os acontecimentos conforme um determinado sentido no momento presente. Este é um aspecto que merece destaque, pois as narrativas são infinitas possibilidades de reconstrução. Os conteúdos subjetivos do presente (concepções, crenças, laços de relação e pertencimento a determinados grupos etc.) se modificam constantemente e, portanto,

não poderíamos nunca “coletar” uma mesma narrativa, ainda que seguissemos o mesmo roteiro e fizéssemos as mesmas perguntas aos nossos entrevistados. Isso porque a memória é uma eterna reelaboração e, além de operar na seletividade, é segundo Portelli (1997), um “processo ativo de criação de significações”. (WIGGERS, 2015, p. 26)

O estudo de mestrado de Débora Machado (2017) faz reflexões sobre a violência durante as aulas de Educação Física da RMEF, tendo como caminho metodológico a pesquisa do tipo exploratório, pautando-se numa abordagem mista envolvendo os métodos quantitativo e qualitativo, justificando sua escolha pela necessidade de aprender os números das demonstrações de violência nas aulas de Educação Física. A autora complementa sua pesquisa com entrevistas estruturadas a fim de obter opiniões dos indivíduos e do grupo escolar envolvido na investigação. Por fim, Machado realizou uma observação participante com o intuito de melhor compreender as percepções dos professores sobre a temática.

Consideramos seu estudo como marcante nessa compreensão acerca das pesquisas sobre a temática da experiência, pois através de uma abordagem sociológica na relação com a psicologia soviética, conferindo contextualidade e valor ao sentido da experiência a partir das relações do sujeito com sua dimensão pessoal e social. Para tanto, considera fundamental reconhecer numericamente as situações de violência, para então interpretá-las, o que nos indicou um interessante caminho metodológico para a continuação desta pesquisa.

A dissertação intitulada *Sensibilidade na formação do professor*, confere à observação participante a eficácia da pesquisa por considerar tal metodologia como uma maneira tão privilegiada quanto direta para a leitura de um cenário, conseqüentemente, potencializador da compreensão deste.

(...) esta forma de observação permite um olhar aprofundado em relação às várias óticas de uma situação e também “entrar em contato com os comportamentos reais dos atores, com frequência, diferentes dos comportamentos verbalizados e extrair o sentido que eles lhes atribuem” (Laville, 1999, p.181). Esse aspecto mostra-se como um recurso essencial à pesquisa em questão, visto a mesma se tratar de um fenômeno subjetivo, de difícil apreensão, qual seja, a sensibilidade que se expressa (ou não) na formação inicial do professor de Educação Física. (FIAMONCINI, 2015, p. 27)

Esta investigação foi complementada pela pesquisa documental, pretendendo elencar os pressupostos legais (MEC) e institucionais do seu campo, analisando materiais que continham objetivos, eixos curriculares e outros aspectos concernentes ao curso de Educação Física e o fazer pedagógico deste licenciado. Para fins de análise de dados, a autora também lançou mão da análise de conteúdo de Bardin, assim como o trabalho de França (2015) citado anteriormente. Outros

trabalhos que foram descartados devido à falta de aderência temática e metodológica traziam em seu escopo este mesmo teórico, demonstrando uma tendência dos pesquisadores desta área a utilizar Bardin como base para a análise de dados.

O último trabalho analisado destaca-se dos demais por trazer sua investigação realizada a partir de narrativas identitárias. *Corpos híbridos na docência*, de autoria de Rogério Rosa (2009) enfatiza o papel e lugar do corpo na construção – consequentes reconstruções – de si mesmo, seu olhar original é refletido no modo artístico de escrever sem, no entanto, distanciar-se do academicismo necessário, fazendo-o ganhar contornos de relato. Diz o pesquisador:

conhecer, pesquisar e escrever em oposição à linguagem oficial é como encontrar-se no meio, intervalo. Lugar onde tudo acontece: morte, vida e criação. Para Guimarães Rosa, o “real” não está nem na chegada e nem na partida, mas na travessia – espaço que comporta toda alteridade. (ROSA, 2009, p.18)

Consideramos então, que as abordagens metodológicas escolhidas caminharam no sentido de garantir um olhar dedicado e formativo para o próprio ato de pesquisar qualitativamente. Os pesquisadores referidos dedicaram-se a escolher ferramentas metodológicas, que além de dar conta de responder aos objetivos, foram coerentes com os temas das pesquisas. Aquelas que tratavam da experiência a partir de autores ligados a filosofia ou sociologia buscaram conectar seus procedimentos metodológicos ao referencial teórico, resultando em trabalhos com muita identidade e coerência epistemológica.

Neste sentido, Nóvoa (1995) destaca que para a formar-se, deve haver investimento pessoal através de um trabalho criativo, livre e de projeto próprio, com vistas na construção de uma identidade que é pessoal, mas que também é profissional. Assim, consideramos que os trabalhos que trataram de recuperar memórias através de narrativas e/ou outras maneiras de desvelar experiências, permitem tanto ao sujeito da pesquisa, quanto ao pesquisador viver com “inteireza”. Esse processo formativo, essa experiência que a própria pesquisa proporciona ao ser realizada e por compreendermos que a pesquisa se constrói ao pesquisar e que as ferramentas para que isso ocorra não estão ou não é interessante que estejam desconectadas da parte contextual e conceitual do estudo, tratamos a seguir dos destaques relativos as escolhas nos referenciais teóricos e como os autores construíram seus diálogos e conexões.

2.4.2 Sobre a fundamentação teórica das pesquisas encontradas

A fim de discutir as políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil, Zapelini (2007) fundamenta sua argumentação com os pensamentos de Sônia Fernandes refletindo sobre a gravidade da descontinuidade das gestões municipais que enfraquecem as políticas propostas, conseqüentemente, criam lacunas importantes para as crianças formadas neste contexto. Neste sentido, as descontinuidades das políticas de formação, bem como dos projetos educacionais implementados são apontadas como a principal falha do sistema de formação de professores para a educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis.

Ainda neste trabalho, referindo-se às políticas a nível nacional, a autora analisa os documentos do MEC para o segmento de ensino em questão. Zapelini aponta que os documentos oficiais indicam obrigatoriedade da formação continuada e que o projeto sugerido nestes garantiria a boa qualidade da educação através da boa formação oferecida aos docentes, entretanto, sua pesquisa documental no município de interesse, bem como, o estudo de caso demonstraram que a realidade difere, em muito, do proposto pelo MEC. Para discutir tais fatos Zapelini acrescenta ao rol de teóricos supracitados, Adriani Freire, Gimeno Sacristán e Maurice Tardif. Ela aponta que nem sempre as políticas de formação continuada promoveram a melhoria da qualidade do trabalho do professor, pois considera-o como o mero executor que não detém qualquer autonomia, desconsiderando a complexidade dos processos formativos e do trabalho.

A dissertação de França (2015) sobre Educação Popular traz como autores basilares em sua discussão Paulo Freire (1985; 2005; 2009) e Carlos Brandão (1984; 2006) na perspectiva educacional, Kaplún (1998; 2002) e Soares (2011; 2014) nas análises da educomunicação. Além destes, cabe destacar que o trabalho dedica um capítulo para tratar da noção de Experiência e utiliza da dialogicidade entre Benjamin e Larrosa para este fim, a autora aponta que

Larrosa (2014) explica, conhecimento significa aquele adquirido individualmente, por meio do “que lhe toca”, como no narrador de Benjamin. Larrosa defende que duas pessoas **jamais** poderão ter a mesma experiência, assim como alguém pode passar ileso por um acontecimento. Este saber da experiência está atrelado intimamente ao indivíduo, sendo, desta feita, finito e intransferível. (FRANÇA, 2015, p. 185, grifo nosso)

A dissertação ainda traz à luz a concepção de Jorge Larrosa sobre experiência e experimento científico, na qual o autor coloca as duas categorias em oposição, porquanto, para ele, a experiência tem caráter imprevisível e impossível de antecipar resultados, enquanto o experimento científico vive de regularidades previsíveis que dão suporte a suposições através das quais tenta-se conhecer a verdade e dominar fenômenos.

Outro trabalho de mestrado analisado foi o de André Quaranta (2011) que tem o enfoque na metodologia de Ensino a Distância, busca analisar os documentos oficiais que fundamentam e autorizam esta prática no Brasil. Além disso, o autor destaca que foca sua lente no sentido atribuído ao estágio por estudantes desta categoria como forma de refletir sobre a eficácia de sua organização. Com este fim, Quaranta (2011) utiliza das discussões acerca da escola enquanto produtora de cultura, tendo como principais referenciais Forquin (1992) e Perez Gomes (2001), complementando com a abordagem antropológica de Geertz (1989) que define cultura como uma teia de significados elaborados pelos viventes, portanto, passível de interpretações múltiplas que partem – e correspondem – à história de vida do sujeito, o que o autor da pesquisa resume como “sentidos e significados atribuídos às nossas ações” (Quaranta, 2011, p.33).

Neste mesmo trabalho, a cultura escolar no ensino a distância é discutida a partir das perspectivas de Faria Filho (2004), Pierre Bourdieu (1975) e Ivan Illich (1973). O autor resume sua discussão sobre cultura escolar afirmando que o entendimento de seu conceito possibilita a investigação mais profunda de aspectos subjetivos e dispositivos que constituem o ambiente escolar, “[...] para uma melhor compreensão do que ocorre no interior das escolas, indo além dos estudos que a entendem somente como um espaço específico de reprodução social”. (QUARANTA, 2011, p. 51)

A dissertação intitulada *Memórias e Experiências do fazer-se professor na educação profissional* trata a memória a partir da perspectiva das ciências sociais, tendo como base fundamental Ecléa Bosi, Walter Benjamin, Maurice Halbwachs e Michel Pollak. Além desses, a produção de Edward Palmer Thompson foi central para o desenvolvimento do estudo com seu conceito de experiência. A autora, Wiggers (2015, grifo do autor) indica que a obra de Bosi e seu conceito de memória-trabalho, que trata a memória como um processo de releitura/reconstrução realizada no presente foi um aspecto imprescindível e eixo de discussão com os outros autores, bem como, do diálogo com os dados coletados. Complementarmente, num rico dialogismo, Benjamin foi utilizado no trabalho a partir de sua prerrogativa que considera a narrativa uma forma

artesanal de comunicação, sem interesse em ser um relato “puro em si”, mas sim como forma de impressão das coisas da vida do próprio narrador, como um oleiro na argila do vaso.

O trabalho conta ainda com as contribuições de Halbwachs, no sentido em que apresenta o prisma da memória coletiva. A autora usa a perspectiva do teórico supracitado de que a memória individual se apoia na coletiva para construir-se e manter-se viva, assim corroborando com a ideia de que a vivência direta não é essencial à sua construção enquanto testemunha de uma ocorrência. O diálogo com Pollak deu-se a partir do processo de fabricação da memória, tratando-a não somente como produto de um grupo social, mas sobretudo como produto da disputa de uma versão hegemônica que deve ser mantida e propagada. As discussões baseadas em Pollak soma-se sua perspectiva de que memória e identidade estão interrelacionadas e são constituintes e construtoras uma da outra. Neste sentido, é possível reconhecer a aproximação que a autora faz da experiência com a capacidade de se recordar dela, através da memória, portanto narrar, discutindo sua historicidade.

A dissertação de Machado (2017) sobre a violência nas aulas de Educação Física realiza uma leitura sociológica das noções de sentido e significado, discutidas à luz dos conceitos de Bernard Charlot sobre mobilização, sentido e atividade. Além disso, discute a experiência docente como expressão de ser e fazer, como atividade do professor demarcada pelo contexto sócio-histórico, suas relações sociais e consigo mesmo.

Utilizando como base a discussão de Pazin sobre linguagem corporal e complementando com o dialogismo entre Bourdieu com a prerrogativa de que todo conhecimento se inicia pelo corpo, na aproximação com a Educação Física realiza diálogo com o Coletivo de Autores. Neste sentido, a autora aborda a preocupação com a cultura corporal trabalhada na Educação Física escolar e sua correlação com as manifestações de violência frequentes, trata a questão da esportivização desta disciplina como um dos pontos-chave para a compreensão do problema investigado, conforme relata:

essa forma de ver e pensar o corpo equacionado aos esportes e, conseqüentemente, às técnicas de rendimento, atrelou-se firmemente à EF durante muito tempo, orientando-a peremptoriamente dentro do ambiente escolar, modelando um pensamento pautado no saber-fazer, exigindo-se que os alunos efetuassem apenas uma execução técnica padronizada dos movimentos em detrimento de sentido e significado contextualizados. (MACHADO, 2017, p.67)

O referido trabalho, assim como o que buscaremos desenvolver nessa dissertação, aproxima a discussão acerca dos professores de Educação Física para o Programa de pós-graduação em Educação. Assim, consideramos importante relatar aqui que importantes discussões em perspectivas críticas e humanistas no campo da Educação Física acabam encontrando seus espaços fora dos programas de pós-graduação da área. Não somente os mestrandos ou doutorandos buscam esse percurso de formação, mas inclusive professores optam por credenciar-se em PPG em Educação (como é o caso da linha de Sociologia e História de Educação do PPGE – UFSC) que tem atualmente 7 professores de Educação Física em seu corpo docente.

O trabalho de Fiamoncini (2015), no PPG em Educação Física trata como ponto central da discussão os conceitos de experiência e sensibilidade, pautando-se nos escritos de Larrosa e Schiller para impulsionar sua abordagem sobre a formação de professor, trazendo como principal hipótese a asserção de

que a experiência formativa pode se dar por meio da arte, de modo que possibilite a experiência estética acontecer, sendo que experiências estéticas são pessoais e intransferíveis, pois não se repetem da mesma maneira e possuem sentido particular para cada pessoa. Estas podem desenvolver/expandir a sensibilidade, pois oportunizam a observação e percepção do mundo de outras perspectivas. (FIAMONCINI, 2015, p.21)

Deste modo, sua dissertação reflete sobre o saber da experiência (LARROSA, 2002) e o desenvolvimento da sensibilidade, como potencializador das competências e habilidades do indivíduo ao “tornar-se professor” (Fiamoncini, 2015, grifo do autor). Nos programas de Educação Física grande parte dos trabalhos encontrados com o tema da experiência ou que tratavam da subjetividade estavam ligados ao conteúdo da dança e na Educação, muitos desses ligados a Educação artística e musical, onde a dimensão estética da experiência era citada inclusive em alguns títulos e resumos. Contudo, esses trabalhos foram descartados nesse estado do conhecimento por não fazerem relação com o professor.

O trabalho de Rosa (2005) transita de Nietzsche a Larrosa e dá especial atenção aos escritos de Deleuze e Guattari. Para argumentar em favor de seu arcabouço teórico, Rosa (2005) aponta que

o encontro com nossos sujeitos de pesquisa não é de mero acaso. Nossas inquietações, curiosidades e interesses não impulsionam *viagens investigativas* sem antes deixarem de ter sido, de certo modo, forjadas pelas margens, sinuosidades, encruzilhadas e temporalidades que marcam nossa incessante itinerância na vida. “Toda viagem é esquizofrênica”, adverte-nos Deleuze & Guattari (1996). Talvez os autores queiram chamar a atenção para os campos de possibilidades que certos deslocamentos produzem. O ponto de partida e/ou o paradeiro, os mapas, a bússola, entre outros instrumentos (des)

orientadores, parecem-nos importantes medidas de organização da viagem, mas seu excesso pode nos paralisar. (ROSA, 2005, p. 32, grifo do autor)

O ato de pesquisar uma realidade que consideramos instável e dinâmica nos faz sujeitos em constante movimento, tanto formativo quanto investigativo. A compreensão do objeto de pesquisa parece se dar na medida em que compreendemos a nós mesmos enquanto pesquisadores em aprendizado e esse movimento se fortalece na assimilação científica dos conceitos. Neste sentido, após realizado esse exercício de pesquisar sobre o que se tem produzido, a experiência ligada a educação ou ao professor, percebemos a importância de aproximar leituras que reconheçam a complexidade da identidade desse professor e como esta se desenvolve na experiência dialógicamente.

Morin (2012, p.52) compreende que não só os indivíduos estão na espécie, mas também elementos e particularidades da espécie estão nos indivíduos e também, não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade está também impressa, entranhada nos indivíduos, que desde o nascimento estão imersos pela cultura. As interações dos indivíduos com os meios que estão inseridos fazem com que estes seres produzam a sociedade e está retroagindo sobre a cultura e sobre os indivíduos tornam-se produtores da espécie.

Percebe-se, com a análise dos trabalhos supracitados, uma tendência à discussão da formação do professor pautada nas ciências sociais, demonstrando uma preocupação com aspectos, além da escolarização, mas também com o lugar da formação docente e deste exercício na sociedade. Assim como percebemos que nos estudos que aproximam experiência e educação, o autor contemporâneo Jorge Larrosa é referência. Contudo, já o tema da complexidade de Edgar Morin não foi utilizado como fundamentação teórica em nenhum dos trabalhos destacados, o que nos instiga em outra pesquisa do tipo estado do conhecimento, ou estado da arte, investigar essa aproximação da teoria da complexidade com a Educação e com a Educação Física.

Deste modo, inferimos que, apesar de uma crescente preocupação ser perceptível ainda engatinhamos no sentido de ampliar a discussão e produção científica nas áreas correlatas, tal qual, a Educação Física propriamente dita. Assim, sustentamos que repensar na Educação Física é fundamental e necessita ser feito no âmbito da produção acadêmica para que reverbere na formação de professores.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

Escrever, para mim, vem sendo tanto um prazer profundamente experimentado quanto um dever irrecusável, uma tarefa política a ser cumprida. [...] Não escrevo somente porque me dá prazer escrever, mas também porque me sinto politicamente comprometido, porque gostaria de convencer outras pessoas, sem a elas mentir, de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre que escrevo e porque luto, valem a pena ser tentados. (FREIRE, 1994, p. 15-16)

Esta pesquisa faz parte de um projeto importante, cujo o título é: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA¹³. Como requisito para entrada em campo a pesquisa recebeu autorização da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis conforme ofício em anexo (Anexo 3). Passos estes também listados no tópico sobre os aspectos éticos da pesquisa mais ao final desse documento. Desse modo, nossa pesquisa operou com o mesmo referencial teórico e com objetivos que comunguem no sentido de compreender o campo da RMEF.

Realizamos um estudo com abordagem qualitativa por oferecer maior liberdade para reflexão no tipo de análise estabelecida por nossa investigação. Na pesquisa qualitativa o pesquisador é atento e dedicado ao ato de pesquisar e ao processo de aprendizado dado no pesquisar e ao produto final como consequência desse processo (HERNANDÉZ, 1999). Investigar o sujeito em seu contexto, explorar essa relação, detectar os significados dados pelos sujeitos ao fenômeno pesquisado, então analisar os dados de forma a dialogar com o referencial teórico fundamenta a pesquisa qualitativa, portanto, norteia a investigação. Optamos também por realizar questionários que apontem numericamente alguns dados afim de identificarmos os professores de Educação Física e alguns pontos relacionados a sua origem, trajetória formativa e docente, para então, posteriormente e qualitativamente interpretá-los. Também apoiamo-nos em Triviños (1987) quando optamos por caracterizar esse trabalho como exploratório pois, segundo ele esses tipos de estudos buscam compreender os resultados a partir de elementos de investigação que atinjam os sujeitos ou uma população e que alcancem os objetivos almejados, mas sobretudo, por estudos

¹³ Pesquisa esta financiada pelo Edital universal do CNPQ (2016) e coordenada pelo professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição, também orientador desse trabalho e coordenador do GPOM. Também registro que a pesquisa foi aprovada pelo CEP/UFSC conforme Parecer Consubstanciado número: 2.722.898, CAAE: 81636917.0.0000.0121 (Anexo 2).

desse caráter “permitirem ao pesquisador aumentar sua experiência em torno de determinado problema” (TRIVIÑOS, 1987, p.109).

Consideramos importante destacar que ao optarmos por tratar da experiência como tema nessa pesquisa, como foco do nosso olhar, como objeto e possibilidade de diálogo com os autores anteriormente mencionados torna-se indiscutível o caráter qualitativo e formativo desse estudo. Estudar e investigar a experiência de professores, o processo de formação e de construção de suas identidades em uma perspectiva complexa e integral de ser humano é reconhecer que o próprio pesquisar atravessa o ser pesquisador e o transforma, assim como o faz com o sujeito pesquisado na medida em que se envolve no percurso do estudo. Josso comenta que:

[...] o trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua freqüente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. (JOSSE, 2007, p. 414)

Esse estudo aprofundado utilizará como instrumento principal a entrevista narrativa. Essa ferramenta é amplamente utilizada por pesquisadores das ciências humanas, embora sua origem esteja na tradição da pesquisa médica ou psicológica. Segundo Nóvoa:

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído. (NÓVOA, 1993, p.18)

A respeito das técnicas passíveis de utilização nesse tipo de pesquisa, Josso (2006, p. 27) afirma que a educação e a formação são processos de transformação nos quais múltiplos projetos tecem uma teia de significados e nos informam acerca do devir dos seus atores.

Desta maneira, a escolha da Narrativa como metodologia para esse estudo se dá justamente por avaliarmos que esta modalidade pode revelar com maiores detalhes o caráter identitário e autoformativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre experiência, sujeitos em formação, professores em constante “trans-formação”. E para a escolha dos sujeitos, nossa entrada no campo se fez por etapas, selecionando criteriosamente professores que estejam dispostos e

disponíveis a entregar-se a narrativa como possibilidade de rememorar sua trajetória com a educação, existencialmente consigo mesmo.

Assim dividimos a coleta de dados em etapas. Na primeira, a estratégia escolhida foi o uso de questionários destinados aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC, efetivos e já em situação de estabilização na carreira, pois para Huberman (1995) o período de início na carreira, a que denomina de “fase de entrada” na profissão, provoca muitas incertezas, haja vista, as dificuldades de realizar uma práxis pedagógica. Assim, buscamos para esse estudo professores que já tivessem certo tempo como efetivos na RMEF para na medida em que compartilham sua experiência pudessem também contemplar-se com sua trajetória de vida e reconhecer sua trajetória formativa e profissional na relação com sua experiência e identidade docente, nesse exercício de narrar sua experiência. Mizukami (1996) contribui com este debate ao observar que o tornar-se professor é um caminho que tem início nas primeiras vivências escolares. É uma caminhada, uma trajetória de conhecimento, de compreensão sobre os outros e sobre sua própria formação.

Para o acesso a esses professores foram realizadas visitas aos encontros de formação continuada da RMEF, na intenção de apresentação da pesquisadora, mas sobretudo para conhecer esse espaço de trocas e criar um vínculo com os responsáveis por esses encontros que nos viabilizaram o envio dos questionários. São dois grupos diferentes que realizam esses encontros que inclusive adotam metodologias diferenciadas, um com professores que atuam com Educação Infantil e outro com Ensino Fundamental, ambos formados por professores efetivos e também por professores em regime de contratação temporária. Os encontros dos grupos ocorrem nas segundas-feiras e nas sextas-feiras, com professores diferentes, para contemplar todos em suas horas-atividade¹⁴.

Após essa etapa para conseguir os contatos desses professores, utilizamos questionários aplicados de forma virtual, por meio da plataforma de formulários do Google docs, enviados pelos dois responsáveis por esses encontros, representantes da Secretaria da RMEF, questionário este ilustrado em anexo nesse trabalho (ANEXO 1). Este primeiro instrumento de coleta de dados nos serviu para criar uma categorização e dar um panorama das características pessoais e do trabalho desses professores, no sentido de reconhecermos suas origens, tempo de serviço, relação com

¹⁴ A jornada de trabalho do membro do magistério é composta por atividades de docência ou suporte a docência como participação em formação, cursos, seminários e outras atividades pedagógicas inerentes ao magistério denominadas hora-atividade.

cultura escolar atual, entre outras questões. Além disso, buscamos conhecer aqueles professores que possivelmente nasceram em Florianópolis-SC ou viveram sua infância no município, que nele realizaram sua formação inicial e que tiveram interesse/disponibilidade em participar da segunda parte desse estudo. A escolha por professores nascidos ou que a mais tempo vivem na cidade foi fundamental para compreendermos o emaranhado cultural que compõe esses seres professores que construíram sua identidade docente através das experiências vividas nesses espaços, nesses locais, nesses bairros, nessa teia de relações. Assim, essa categorização permitiu identificar o que é singular e o que é comum entre os sujeitos para que assim possamos construir um panorama identitário desses professores.

Num segundo momento, dois professores que encaixaram-se no descrito acima e se dispuseram a mergulhar conosco nessa etapa de profundidade e aprendizado realizaram a narrativa de suas experiências por meio de encontros narrados e gravados em áudio. O critério para essa escolha foi o da representatividade tipológica que de acordo com Molina Neto (2010) identifica o perfil de pessoas que estão envolvidas/vivenciando um caso particular. Conforme Molina e Molina Neto (2017) um bom projeto de investigação é aquele que lê e escuta as histórias de vida dos docentes sobre um determinado eixo de análise que por eles são narrados. Os autores completam colocando que o foco desse tipo de pesquisa deve ser os fatos, as tramas e os acontecimentos que marcaram a experiência do investigado. Essa coleta de informações não deve ocorrer com pressa ou brevidade, é importante ter o tempo como aliado para garantir conforto e disponibilidade de abertura para uma narração não ensimesmada, mas sensível e esclarecedora tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado.

Sobre a arte de narrar, também Benjamin (2008) comenta que o passado vai sendo construído no ato da narrativa, como uma possibilidade de reelaboração das experiências vividas, numa abertura à interpretação. Em seu ensaio “O narrador”, Benjamin fala que o exercício de rememoração, assim como o de recontar histórias e tradições tecidas na substância viva da experiência, não é tarefa fácil e que tem perdido seu valor em tempos que fomos capturados pelas cadências das máquinas, pelo capitalismo.

Quando lidamos com a Narrativa como instrumento, a produção de fontes orais é primordial para uma aproximação e reflexão sobre as experiências desses sujeitos. Segundo Teixeira (2004) os sujeitos ou atores sociais são seres de memória, de cultura, de história, de reflexividades, que interpretam, que significam e ressignificam o mundo, suas vidas e experiências.

Como seres de vida ativa, criadores e criaturas das circunstâncias em que se inserem, inscritos em temporalidade, inseridos em territorialidades e em redes de sociabilidade, os sujeitos sociais têm e sabem o que dizer sobre si mesmos e sobre o mundo. (TEXEIRA, p.154). A fala sobre si mesmo, sobre sua biografia, sobre sua formação faz conhecer mais sobre seu processo, sobre sua experiência vivida e formadora de sua identidade. Nesse sentido Josso comenta que

[...] ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico (construção da história escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo), essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousáramos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSE, 2007, p.419)

Em relação à potencialidade da abordagem autobiográfica da história de vida ou mais especificamente, da “pesquisa narrativa”, nos apoiamos em Nóvoa (1995) e Josso (2002 e 2007), por compreendermos que esses autores contribuem consideravelmente nas aproximações entre as experiências vividas e a formação, as subjetividades e as identidades. Josso (2002, p.13) demonstra o entusiasmo pela abordagem biográfica quando comenta que o mesmo aparece indissociável da “[...] reabilitação progressiva do sujeito e do actor”, como uma das formas de superação da hegemonia das pesquisas centradas na causalidade, no pragmatismo e no determinismo positivista. Neste sentido, reafirmamos nossa responsabilidade em produzir conhecimento contrário ao positivista, assumimos uma perspectiva ética tanto para com a ciência, quanto para com o sujeito pesquisado e pesquisador.

A consciência reflexiva, a responsabilidade científica que propõe uma reforma das estruturas do próprio pensamento, como discorre Morin (1996) é compromisso firmado nessa forma de pesquisar, de conceber a ciência em uma perspectiva.

O homem se faz ao se desfazer: não há mais do que risco, o desconhecido que volta a começar. O homem se diz ao se desdizer: no gesto de apagar o que acaba de ser dito, para que a página continue em branco. Frente à autoconsciência como repouso, como verdade, como instalação definitiva na certeza de si. Prende a atenção ao que inquieta, recorda que a certeza impede a transformação. Perde-te na biblioteca. Exercita-te no escutar. Aprende a ler e a escrever de novo. Conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que a tenhas escrito. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até tua infância. E não perguntes quem és àquele que

sabe a resposta, porque a resposta poderia matar a intensidade da pergunta e o que se agita nessa intensidade. Sê tu mesmo a pergunta. (LARROSA, 2002, P.41)

No que toca aos professores e sua formação, Nóvoa (1995) afirma que os vários estudos e publicações sobre a vida dos professores, carreiras e trajetórias de formação, com base na utilização de biografias e autobiografias, revelam-se como de importante valor, pois potencializam recolocar os professores como cerne do debate sobre as pesquisas educacionais. Neste sentido julgamos importante conferir a devida importância a esse sujeito tanto como figura central nas pesquisas e sobretudo no processo pelo qual a pesquisa é desenvolvida, para que não se construa uma relação superficial de ajuda mútua, mas sim de construção coletiva de conhecimento.

Optamos nessa maneira de pesquisar, definir o formato dos encontros destinados as narrativas realizadas com esses professores selecionados pra segunda etapa da pesquisa, em conjunto com cada um deles, respeitando as necessidades individuais e principalmente propiciando um ambiente favorável ao exercício de resgate de sua memória e de sua história. Esses encontros foram gravados com recurso de áudio e as falas transcritas posteriormente.

Ainda como forma de captação de dados, foram visitadas as escolas em que o professor está alocado e realizadas observações conforme o roteiro em anexo (apêndice B). Essas observações nos serviram para identificar a conjuntura escolar, portanto, o emaranhado cultural ao qual os professores estão inseridos para posterior triangulação das informações coletadas. Entender melhor o campo da pesquisa implica interpretar os dados em uma competente busca por compreender a cultura escolar em que o professor leciona. Em análises posteriores junto ao montante de dados coletados pela pesquisa coletiva do GPOM anteriormente mencionada, elaborar conexões acerca da cultura escolar da RMEF. De acordo Triviños (1987, p. 157) “cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações, de colocar em relevo outras, de insistir em algumas peculiaridades.”

Comprendemos o processo de captura de informações fundamental no caminhar metodológico, pois ao mesmo tempo que orientado por objetivos específicos, também se coloca disponível as incertezas e variáveis advindas do próprio campo e desta maneira, articular as informações e os dados coletados em uma estratégia de triangulação. Para Triviños (1987) o movimento de triangulação tem como objetivo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão da temática na busca pela promoção da relação entre a coleta de

informações e as interpretações delas. Para o autor, nos interessa, em primeiro plano os processos e produtos centrados nos sujeitos, em segundo os elementos produzidos pelo meio que influenciam em sua relação com a comunidade e em terceiro e último, os processos e produtos originados pela estrutura sócio-econômica e cultural da sociedade que está inserido.

Molina Neto (2004, p. 132) diz que “a triangulação impede a aceitação das impressões iniciais, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa”. Ser capaz de manter-se em pleno exercício de relação entre coleta, descrição e interpretação dos dados faz-se fundamental para garantir a complexidade na tradução da realidade e assim compreender melhor os fenômenos e produzir o conhecimento que fuja dos reducionismos. Assim, as informações coletadas para posterior análise em triangulação de dados a luz do referencial teórico, virão de observações realizadas nessas escolas em que os professores selecionados estão alocados e também das entrevistas narrativas, como forma de compreender com profundidade a experiência desses sujeitos.

Finalizamos essa parte no intuito de deixar evidente que a trajetória metodológica nessa pesquisa representará mais do que simplesmente a submissão aos moldes acadêmicos, mas sobretudo uma estratégia formativa, de caráter ético e complexo, de consciência e dialogicidade, de entrega e experiência tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos quanto para o campo em si. Pesquisar em Educação com um olhar eco-sistêmico pressupõe conceitos e fundamentos, tais como: complexidade, subjetividade, intersubjetividade, incerteza, interatividade, mudança, auto-organização, emergência, inter e transdisciplinaridade, causalidade circular, multidimensionalidade, e tais princípios, com suas implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas, nos fazem assumir a metodologia da pesquisa como estratégia de ação, como caminho que se vai construindo ao mesmo tempo em que se constrói o conhecimento (MORIN et al., 2003).

Demarcar escolhas pouco usuais percorridas em caminhos incertos ou pouco conhecidos e/ou criticados pela ciência positivista é reconhecer fragilidade epistemológica ou conceitual. Escutar o professor em sua narrativa de experiências nos parece a parte que compõe o todo dos processos educacionais, a centralidade do professor em seu ofício na construção de sua identidade que é singular mas que também é construída na relação com o coletivo, com a cultura, com suas práticas cotidianas e com sua história de vida.

3.1 CONTEXTOS: SUJEITOS E CONJUNTURA ESCOLAR DAS DUAS ESCOLAS CAMPO

Nesta sessão da dissertação objetivamos descrever o campo de investigação a partir dos espaços físicos e características locais das escolas em que lecionam os professores selecionados, contudo, buscaremos interpretar suas características materiais e espaciais na medida em que os sujeitos interagem com seus elementos, por meio desta relação, assumem significado em suas vidas. Para tanto utilizamos informações advindas das observações realizadas, conversas com os sujeitos e análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos dessas escolas, buscando interpretar as relações construídas e características nessas relações. Também realizamos fotos como forma de ilustrar o espaço físico para o leitor deste estudo, mas sobretudo, nos serviu como movimento de registro do olhar, marcando a importância de determinada ação, momento ou elemento escolar que nos auxiliou a compreender essa cultura.¹⁵ Reconhecemos a importância desse olhar para o contexto, assim como, para as relações estabelecidas com a comunidade escolar e com eventualidades sociais, como por exemplo os aspectos ligados a política ou desenvolvimento econômico do bairro. Esses movimentos provocam alterações e novas formas da cultura escolar produzir-se, pois impõem necessidade de reorganização do sistema para adaptar-se e lidar com as perturbações na ordem estabelecida.

Morin (1999) trata da tríada ordem-desordem-organização como o esquema que define a complexidade do mundo e da realidade. Por ordem ele entende a estabilidade e regularidade no que está posto e a desordem são os atravessamentos, a emergência do novo gerada por alterações inusitadas e se manifestam no tecido cultural do sistema. Esse movimento representa, portanto, a organização que propõe aos sujeitos que reflitam criticamente sobre essas mudanças e imprimam em sua prática cotidiana novas lógicas de agir, novas formas de pensar e sentir.

A essa forma de conceber a realidade, o autor confere crítica ao projeto de modernidade que concebe a realidade como algo absoluto, independente e previsível. E conceber a escola como sistema que vive frequente instabilidade e reorganização, representará nesse trabalho nossa interpretação acerca da cultura escolar, que se produz no escopo dessa dinâmica incerta e organizativa. Assim, a seguir colocamos informações que julgamos imprescindíveis para

¹⁵ Fotos aéreas que localizam o bairro e o terreno da escola, assim como fotos de alguns momentos por nós destacados a fim de ilustrar o campo.

compreensão desses espaços escolares, não como estruturas arquitetônicas, mas como sistemas complexos localizados num determinado espaço-tempo, sistemas abertos a um emaranhado de culturas, de relações, de ordens, desordens e de novas organizações.

A partir do movimento metodológico anteriormente descrito, recomponho aqui nossa trajetória com a finalidade de identificar os sujeitos selecionados para as narrativas, assim como, a seguir, ilustrar e interpretar as escolas campo nessa pesquisa. Desta maneira, a aproximação com o campo se deu por contato com a Formação Continuada em Educação Física da RMEF, na pessoa de Severino¹⁶, professor de Educação Física efetivo, então responsável pelas atividades destinadas ao grupo de professores de Educação Física desta Rede. A aproximação do GPOM com esse núcleo formativo, tem por meio de Severino se fortalecido e ampliado suas ações, através de palestras, seminários e projetos traçados para os próximos anos, em trabalhos efetivos com os professores de Educação Física da RMEF em estudos sobre a Proposta Curricular da RMEF em vigor.

Por sugestão de Severino, realizamos a apresentação da pesquisa e da pesquisadora aos professores de Educação Física, em um desses encontros da Formação Continuada na intenção de estimular a participação. Em sequência, o Severino enviou para a lista de e-mails dos professores ao qual é responsável, no caso, os que trabalham com Ensino Fundamental na Rede, o questionário ilustrado nos apêndices dessa pesquisa. Como a adesão foi baixa, ele reforçou o pedido enviando o questionário por mais uma vez e recebemos, no total, 16 respostas. Com os professores da RMEF que atendem a Educação Infantil, não nos foi permitida essa ação, alegando falta de autorização para essa medida. E os dados interpretados, coletados através das respostas desses questionários, constam no item 4.2 desta pesquisa.

E a partir de critérios relacionados a experiência e a relação dos professores com a RMEF, no sentido de responder aos objetivos da pesquisa e por representatividade tipológica conforme descrito anteriormente, buscamos escolher professores efetivos na RMEF, tanto do sexo feminino quanto masculino, que estivessem na média da faixa etária dos professores que responderam ao questionário e que contemplassem regiões diferentes do município, contemplando potenciais semelhanças ou diferenças individuais, sociais e culturais, enriquecendo a análise.

¹⁶ Nome fictício escolhido com o objetivo de garantir anonimato ao referido professor, mas sobretudo na intenção de reconhecê-lo como professor dedicado na árdua batalha como funcionário público na função de ampliar e dar continuidade a formação de uma classe. Na obra “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto, a dura trajetória de um migrante sertanejo é narrada em linguagem poética, como forma de valorizar a cultura e a batalha de Severino, ou de severinos (nordestinos) por uma vida melhor. Assim, me refiro nesta pesquisa a esse professor, nesta singela homenagem em forma de personagem, valorizando sua experiência e atividade na docência e na RMEF.

Desde o primeiro contato com um dos professores selecionados, este se colocou em frequente disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Em um primeiro encontro para uma conversa e apresentação da pesquisa e da pesquisadora, foi bastante solícito e entregue ao processo. Este professor, sujeito da pesquisa, em minhas visitas em suas escolas, fez questão de me oferecer o maior número de elementos de sua docência, mostrando espaços, apresentando pessoas, me disponibilizando estar presente em sua rotina profissional, contribuindo com as observações. Para o momento da narrativa, sugeri que escolhesse o melhor local e momento que o fizesse sentir disposto e entregue ao ato de narrar sobre sua história. O local escolhido por ele foi uma reserva biológica de um parque municipal banhado por uma das principais lagoas do município, a Lagoa do Peri.

Ao nomear algo ou alguém é dedicado tempo, história, reflexão e intenção. Seja escolher um nome para uma rua ou ainda para um filho, referências e homenagens são materializadas. Sobre a escolha dos nomes dos sujeitos que optei¹⁷ utilizar nesse trabalho, não o fiz aleatoriamente, busquei utilizar nomes que inspiassem o imaginário do leitor a caracterizar essas pessoas com base em suas experiências literárias ou ainda, a simplicidade do afeto que um nome pode inspirar. A Lagoa do Peri, segundo relatos de antigos moradores, foi assim denominada devido um pouso forçado de um avião que frequentemente escolhia a já extinta e pouco conhecida, pista de voo do Campeche para aterrissar seu planador que certo dia, por falhas técnicas o fizeram, pousou na localidade da Lagoa do Peri. Esse avião era Antoine de Saint-Exupéry, o autor da obra “O pequeno príncipe”, que por ter seu nome estranho aos nativos da região, era por eles, carinhosamente chamado de Zé Peri e que como homenagem, inspirou o nome da lagoa.

Desta forma, chamo de Peri o professor sujeito nessa pesquisa que leciona e vive nessa região, como forma de homenagem a ilha de Florianópolis e suas memórias de geração em geração perpetuadas, mas também como maneira de valorizar esse professor e sua paixão pela profissão, pela natureza, pela lagoa do Peri, pelo mar e pela vida em Florianópolis. Já transcrita a narrativa de Peri, iniciei as observações com a outra professora selecionada e ao transcrever suas palavras,

¹⁷ Utilizo aqui conjugação textual em primeira pessoa por ter sido uma escolha minha, o uso dos nomes fictícios dos sujeitos ligados a literatura de forma a homenageá-los e de certa maneira marcar esse trabalho com um selo cultural. Florianópolis, cidade marcada por lendas e histórias tanto em suas esquinas quanto em seus nativos, como no meu caso, inspira minhas leituras e minha escrita. Também confiro a mim o risco de utilizar, em alguns momentos, linguagem não habitual em textos acadêmicos, com termos ou frases construídas por pensamentos e reflexões tecidas no mergulho de ser e estar pesquisadora, mulher, mãe, leitora de poesia e literatura, entre outras faces da minha multidimensionalidade.

me dei conta que seu nome nesse estudo merecia o mesmo cuidado, o mesmo olhar poético. Assim, não por características pessoais de sua história, mas no intuito de compor uma sintonia textual, como personagens de uma história ou no caso, de suas próprias histórias, escolhi o nome Ceci. Da obra de José de Alencar, “O Guarani”, Peri e Ceci (Cecília) protagonizaram uma história de travessia por dificuldades superadas pela luta e devoção de Peri ao amor que sentia por Ceci, que por sua vez, foi resistente a esse amor. Após responder ao questionário com dedicação, essa professora, após ser selecionada para a narrativa, declinou da decisão de participar da pesquisa justificada pelo excesso de demandas profissionais e pessoais. Como as autorizações e uma primeira observação acerca do bairro e proximidades da escola já havia sido realizada, decidimos insistir no convite, mas também não obtivemos êxito. Contudo, em um seminário da Formação continuada, em que o grupo GPOM/NEPEF foi convidado a palestrar, na figura do orientador dessa dissertação, essa professora sentiu-se mobilizada em aproximar-se do grupo e participar da pesquisa.

Assim deu-se o envolvimento dos professores sujeitos das narrativas, em meio a seus afazeres profissionais e pessoais, se dispuseram, cada um a sua maneira, com muito empenho a contribuir com esse estudo, permitindo nosso ingresso em suas escolas, em suas aulas, em compartilhar suas vidas. Desconheço se os professores aqui selecionados se conhecem, mas busquei com sensibilidade homenageá-los, assim os nomeando e também entrelaçar escritos acadêmicos a registros históricos e culturais de uma cidade como Florianópolis, de um país como o Brasil.

Em cada observação, para além dos registros em diário de campo, me debrucei a viver um pouco o bairro, passear em suas ruas, observar as pessoas da comunidade, consumir do comércio local, etc. E nos escritos a seguir, descrevemos a conjuntura das escolas em que esses dois sujeitos lecionam, como quem cria um cenário para um palco, o palco em que exercitam o protagonismo de sua profissão por meio de suas ações rotineiras, relações e experiências. Essa descrição foi produto das observações e falas dos professores e dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada uma das escolas.

3.1.1 Escola da região sul da ilha

O bairro fica a aproximadamente 20 km de distância da região central da ilha e conta com belíssima paisagem preservada, é localizado em região de praia de mar aberto, reduto de grandes ondas e surfistas, mas sobretudo nativos e trabalhadores comerciários e de serviços prestados em outros bairros, pois neste não há grandes empresas a não ser um super-mercado. Dentre as ocupações destes familiares estão: assalariados do comércio, da construção civil, domésticas, artesãos, catadores de lixo, trabalhadores temporários, poucos pescadores e desempregados, com renda familiar média de 1 a 3 salários mínimos. Estes têm níveis de escolarização variados, mas maioria com ensino fundamental incompleto. Muitas famílias vem caminhando para a escola por residirem próximo e a grande maioria dos alunos utiliza transporte público para esse trajeto.

O bairro apresenta sobretudo características urbanas, possui Centro Comunitário, Associação de Moradores, praça de lazer (em precárias condições de uso) e um importante parque lacustre, com área de preservação permanente, bela estrutura e é considerado importante ponto turístico do município. O acesso a serviços de saúde pública se dá por meio de posto de saúde e policlínica municipal, recentemente reformados e com boa estrutura. A população do bairro é composta por nascidos na própria capital, de cidades do interior do estado e de outros estados, especialmente Rio Grande do Sul.

A escola foi fundada em 01 de março de 1975 e teve seu funcionamento durante 15 dias em uma residência cedida por um morador. Após sua transferência para local próprio, funcionou como escola da modalidade desdobrada, por 12 anos. Com terrenos doados foi construída nova edificação, através da Associação dos Moradores. A partir desse momento adotou o nome que leva até hoje em homenagem ao líder comunitário e morador mais antigo da comunidade, influente na cultura tradicional da comunidade.

O espaço físico da escola, conta com 12 salas de aula para o Ensino Fundamental, 2 salas destinada a Educação Infantil, 1 auditório, 1 quadra esportiva em condições precárias, 1 ginásio de esportes, secretaria escolar, sala para a direção, sala destinadas aos professores e especialistas, 1 laboratório de ciências, 1 sala informatizada, 1 sala de música, 1 sala multimeios, cozinha e dependências, depósito para material esportivo, almoxarifados e 1 biblioteca. Sua estrutura interna

é bem conservada e apresenta a devida manutenção, já nas áreas externas, incluindo a quadra esportiva mais utilizada somente nos momentos de recreio, apresenta mais desgaste. O PPP ainda dá ênfase na biblioteca e menciona a riqueza e diversidade de seu acervo, assim como coloca adequações em sala de aula, como a utilização de quadros de vidro e tecnologias de informação e comunicação como câmeras, retroprojetores, computadores, etc. A sala informatizada foi utilizada em algumas aulas do professor de Educação Física e conta com profissional especializado dedicado a essa função.

O quadro geral de funcionários conta com 2 funcionários em funções administrativas, 3 em funções de supervisão, coordenação e direção, 31 professores (sendo 19 efetivos), 4 auxiliares de ensino, 2 auxiliares de laboratórios, 1 bibliotecária, 1 professora auxiliar de educação especial, 6 auxiliares de serviços gerais, 5 merendeiras, 3 professores e 2 auxiliares readaptados e 2 vigilantes terceirizados. A escola tem esse corpo de funcionários para atender 248 alunos, distribuídos em 17 turmas de Ensino Fundamental e 2 turmas de educação infantil com atendimento integral. A sala de professores conta com uma mesa grande para trabalho, sofás e 1 espaço para refeições em que as merendeiras diariamente repõem biscoitos e café aos funcionários. Esse espaço de trocas e relações é bastante utilizado pelos professores que em seus intervalos interagem com descontração e coletividade, compartilhando alimentos e histórias. O professor Peri demonstra relacionar-se com todos os funcionários, cumprimentando-os diariamente e demonstrando solícito para auxiliar em solicitações de diversas naturezas, como carregar palco e cadeiras para o evento de formatura, por exemplo.

No PPP encontramos ainda breves informações sobre os alunos no que diz respeito a aprendizagem, assim como as considerações feitas pelos familiares no sentido de afirmarem a importância do ensino escolarizado para seus filhos. A escola também conta com recursos financeiros administrados pela Associação de Pais e Professores. Solicitamos a participação em reuniões de professores e em conselho de classe, mas nos foi negada pela coordenação com o argumento do receio que vivem a partir da vigilância conservadora.

3.1.2 Escola da região centro-norte da ilha

Assim como fizemos no texto anterior, onde colocamos informações acerca da conjuntura escolar, assim o faremos aqui sobre a escola onde Ceci leciona atualmente. Essas informações são

resultado de análise do documento desenvolvido pela própria escola, o Projeto Político Pedagógico em cruzamento com as observações realizadas e com informações derivadas da entrevista. Conforme falamos anteriormente, compreender a escola em sua localidade é identificar elementos culturais do bairro e da comunidade que esta atende, para então com competência compreender sua conjuntura.

O bairro está localizado próximo a região central de Florianópolis e é banhada por águas da Baía Norte de Florianópolis, portanto águas calmas, com determinado índice de poluição que reduz seu apelo turístico para banho, mas ainda cultiva por parte dos moradores mais antigos características sociais e culturais voltadas a pesca. Contudo, sua condição geográfica de terreno acidentado, apesar de em seu surgimento ter sido provida pela pesca e agropecuária, na última década, deu espaço a exploração imobiliária, com forte investimento em condomínios multifamiliares de edifícios de alto padrão. Assim, hoje no bairro possui casas simples e ranchos de barcos e prédios com excelente estrutura e estupenda vista para o mar.

O documento do PPP coloca sobre a segregação social do bairro, inclusive sua mudança de nome, instaurada pela especulação imobiliária no sentido de separar a parte menos favorecida, daquela com alta possibilidade de investimentos comerciais e residenciais. Assim, a escola campo dessa pesquisa está localizada na região do bairro tida como nobre, onde se vê cada vez menos antigos moradores caminhando pelas ruas e se percebe o aumento do número de carros de luxo. Mesmo o bairro sendo representado por uma mistura econômica e social, o público que a referida escola atende é o de média e baixa classe, em maioria de comunidades adjacentes. O bairro apresenta baixo índice de violência e inclusive com características de unidade preservada pelo Conselho Comunitário do bairro que tem grande representatividade, tanto junto a comunidade como aos órgãos públicos do município.

O bairro ainda conta com uma Igreja Católica, uma Assembleia de Deus e um Terreiro de Umbanda e Candomblé, demonstrando diversidade religiosa. O centro de Saúde mantido pelo município fica no terreno ao lado da escola e é bastante frequentado pela comunidade. No bairro ao lado, alguns programas sociais são desenvolvidos por uma ONG de direcionamento religioso espírita, onde muitos jovens do bairro usufruem de atividades educacionais, recreativas e culturais. O bairro também conta com transporte público e com tráfego por suas principais ruas.

De acordo com uma pesquisa realizada em 2018 pela escola, as famílias dos estudantes são geralmente compostas de 4 a 5 pessoas e a maioria dos provedores do sexo masculino exercem

funções de serviços prestados relativos a variadas formas de mão de obra, como por exemplo: auxiliar de serviços gerais (serviço público e privado), vigilância, limpeza, cozinha, motoristas, cobradores, comerciantes autônomos, militares, pedreiros, eletricitas, pintores e comerciários. Já a maioria das mães exerce funções como: auxiliar de serviços gerais (públicos e privados), serviços de limpeza e cozinha, empregadas domésticas, faxineiras (diaristas), comerciárias, costureiras, agentes de saúde, cabeleireiras, auxiliares administrativas e algumas afirmam dedicarem-se aos afazeres do lar.

Sobre a escola, sua fundação ocorreu em 1959 com as turmas de 1ª a 4ª série funcionando no mesmo edifício do NEI que no bairro já existia. Em 1978 inaugurou-se novas instalações no terreno que havia pertencido a tradicional família do bairro, no nome da pessoa que hoje leva o nome da escola. Atualmente a escola atende 603 estudantes nos turnos matutino e vespertino, sendo 30% desses residentes do próprio bairro e os demais residem nos bairros próximos. A escola organiza-se em 06 turmas para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e 05 turmas de anos finais (6º ano a 9º ano), as turmas variam de 20 a 36 alunos, mas tem em média 25 alunos. A escola forma aproximadamente 60 alunos por ano no Ensino Fundamental.

Após reformas e ampliações, a escola hoje dispõe de 12 salas de aula, uma Sala de Coordenação Pedagógica, 2 banheiros para estudantes, espaços destinados ao Laboratório de Ciências, Sala de Artes e Sala de Projetos, sala de professores, um ginásio, dois parques infantis, rampas de acessibilidade, área de estacionamento para funcionários e uma grande área verde com campo de futebol de grama ao lado da escola, que o público escolar, assim como a comunidade em geral, por vezes o desfruta (possível de ser visto em foto aérea nos anexos).

A escola atualmente permite um projeto social filiado ao Conselho dos Moradores do bairro que atua no ginásio da escola, realizando sua manutenção em contrapartida a seu uso noturno e finais de semana. A professora sujeita nessa pesquisa relata que essa relação com essa entidade social por vezes é conturbada pela forma como o pessoal responsável gerencia os espaços, pois faz uso de salas e materiais da escola e tranca com cadeados impedindo o uso pelos próprios alunos e professores da escola em horário regular das aulas. Contudo o ginásio atualmente está com iluminação e estrutura esportiva de qualidade e em bom estado. Em conversas informais com atletas e pessoas que participam desses projetos, o benefício a esses grupos é tremendo e sugerem que em outras escolas deva ser tomada a mesma providência, já que a estrutura física das escolas RMEF em grande parte conta com ginásios e excelentes estruturas físicas.

Após essa contextualização sobre a escola em que trabalha atualmente a professora Ceci colocaremos sobre a experiência desses professores que em suas narrativas declararam importantes momentos e relações em sua história de vida, e nos próximos capítulos, triangulando as narrativas, com as observações e a fundamentação teórica traçamos os seguintes capítulos.

3.2 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

A complexidade da pesquisa qualitativa impõe criterioso formato de captura de dados e informações de campo, na medida em que este reconhece os seres humanos como sujeitos na pesquisa. É importante traçar a metodologia no sentido de garantir o anonimato e a confidencialidade dos sujeitos e esses passos devem ser planejados e cumpridos com dedicação desde o início da investigação. A partir disso, afirmamos que todos os professores colaboradores da pesquisa foram selecionados levando em consideração os aspectos éticos de pesquisa com seres humanos, assim como a seleção dos sujeitos se deu a partir da participação espontânea e acrescida da leitura e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 3). Todas as informações foram compartilhadas com os sujeitos para autorização de sua publicação.

Os questionários foram enviados digitalmente por ferramenta virtual não compreende autoria e as entrevistas tiveram seus áudios gravados digitalmente, foram transcritas, disponibilizadas aos colaboradores e arquivadas para organização das categorias. Todas as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados estarão à disposição dos colaboradores. Abaixo constam os tópicos que orientaram o desenvolvimento do nosso trabalho nesse sentido:

1. Apreciação e aprovação deste projeto pela Comissão de Pesquisa da CED/UFSC e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC;
2. Autorização das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional;
3. Negociação de acesso diretamente com professores de Educação Física, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento;

4. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores de Educação Física das escolas por nomes fictícios para preservar as suas identidades;
5. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar prejuízo moral às instituições e aos colaboradores;
6. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

4 INTERPRETANDO O TODO NAS PARTES E AS PARTES NO TODO

Reconhecemos como fundamental olhar investigativo a interpretação da realidade como complexa, como dito anteriormente, esta leitura de mundo se opõe ao pensamento simplificador, já que este fragmenta e separa o que está junto e reconhece as unidades como isoladas. Neste sentido, direcionados por esta lente interpretativa, que reconhece o fenômeno da experiência como socialmente construída através do princípio hologramático do pensamento complexo de Morin (2010), quando este reconhece que em toda unidade há elementos constitutivos do todo. Discutiremos as informações coletadas sobre a experiência do professor na medida em que interpretamos esse movimento como auto-eco-organizador, como forma de ser e estar no mundo reconhecendo a incerteza dos acontecimentos e frequente busca por organizar-se nesta relação.

E neste movimento reconhecemos a experiência como forma de agir no mundo, a partir de Dubet (1994) interpretando os elementos que constituem a experiência social do professor como uma combinação subjetiva e individual de sua interação com o meio através de suas ações, mas não de forma flutuante ou vivenciada simplesmente, mas reconhecendo sua experiência como objeto social, pois ocorre na relação concreta com o sistema social. Para Dubet (1994, p. 139) “os elementos simples que compõem a experiência não pertencem ao actor, mas que lhe são dados, que preexistem a ele ou são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação”. Assim, as projeções da experiência social de tornar-se professor em determinado espaço, em determinado tempo, que se configura na relação com os aspectos produtores de cultura escolar, por sua vez, se dá na relação dialógica e recursiva entre sujeito e meio e se configura como produto social na medida em que este sujeito constrói sua experiência.

Buscaremos ao analisar as informações coletadas nessa pesquisa, reconhecer a experiência do professor que se reflete no professor que se tornou, na sua relação com o currículo, nas escolhas didático-pedagógicas que orientam seu exercício docente, baseadas sobretudo em suas noções de mundo, orientada por paradigmas. Moraes (2006), ao propor um pensamento eco-sistêmico coloca que o paradigma ultrapassa os limites acadêmicos e reflete na vida cotidiana.

Por exemplo, a ideologia que o professorado traz consigo revela um quadro epistêmico que é, por sua vez, reflexo de um paradigma que lhe está subjacente e que condiciona a sua maneira de pensar, de fazer, de refletir, enfim, a sua maneira de ser. O paradigma controla a lógica dos discursos e das práticas cotidianas, bem como a nossa maneira de ser e viver/conviver em sociedade. (MORAES, 2006, p.44)

Assim, ao interpretar os dados desse trabalho, incorporamos conceitos que reconheçam o caráter inter-subjetivo e concreto da experiência, esta como produto e produtora da identidade docente e da cultura escolar. A partir do conceito de *imprinting* cultural de Edgar Morin (1998), buscamos compreender esse processo de tornar-se o professor que recursivamente é auto-produzido a partir das interações com o sistema social, com seus pares, com seus alunos e com a incerteza. Nas forças e ações de adaptação/recusa dessa marca/impressão/*imprinting*, onde reside a linguagem que constitui o sujeito e que o possibilita cognitivamente lidar com o conhecimento acumulado pela humanidade, reside também sua capacidade de compartilhar por meio dela sua história de vida por meio da experiência que o constitui e dos tensionamentos que o fazem recursivamente, a cada novo desafio ou marca cultural, buscar brechas e desvios à normalização. Através do conceito de auto-eco-organização de Morin (2010) pretendemos situar a experiência desse professor como constitutiva da identidade docente por meio de sua forma de ser e estar no mundo, no exercício de sua autonomia, em determinado contexto histórico, social e cultural.

Nos próximos parágrafos desse texto, buscaremos relacionar a teoria com os achados do campo acerca do professor de Educação Física da RMEF, este localizado (ou aprisionado) no modelo escolar disciplinar e fragmentado atualmente instituído no Brasil, limitando-o à sua área ou campo de conhecimento, reconheça-se na construção social da cultura escolar como um processo contínuo, assim como do próprio conhecimento de forma ampliada e se posicione na organização desse sistema local. Neste exercício analítico, articulamos três grandes capítulos como categorias *a priori* que direcionaram nosso processo de compreensão e investigação. No primeiro deles, buscamos localizar a relação do componente curricular Educação Física nas propostas curriculares da RMEF e contextualizar esse movimento, já que funciona como orientação ou até determinação, da prática pedagógica desses professores.

O segundo pretende identificar o professor de Educação Física da RMEF a partir dos questionários realizados, e no último, este com olhar direcionado a experiência do professor, buscamos a interpretação das entrevistas narradas pelos dois professores sujeitos na pesquisa. Neste último capítulo construímos categorias *a posteriori*, a partir dos elementos identificados como fundamentais para responder aos objetivos da pesquisa e portanto compreender a experiência do professor em sua relação complexa com a cultura escolar.

4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PROPOSTA CURRICULAR DA RMEF

O contexto histórico, cultural e social de determinado acontecimento ou circunstância se relaciona diretamente com o que está posto, com o que se materializa, portanto, uma escola, ou seu projeto político pedagógico, por exemplo, são resultados de processos e interações vividas em determinado momento, local e circunstâncias. No que diz respeito a instituições públicas de ensino básico, criam-se documentos e propostas curriculares no sentido de garantir os mesmos direitos e deveres em cada uma delas, perspectivas essas de atendimento público e igualitário. Contudo, a cultura escolar, quando considerada como objeto histórico, por exemplo, se constitui como produto das condições históricas de cada período e suas relações conflituosas e/ou pacíficas. Para Julia a cultura escolar representa:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p.10-11)

Nesta perspectiva, a cultura escolar se constitui como normas, práticas e comportamentos variáveis, determinações a serem institucionalizadas, mas que se adaptam aos sujeitos e as condições locais, como mecanismos de construção e manutenção de determinado sistema, em determinado espaço/tempo. Neste sentido, localizar e reconhecer os aspectos culturais que atualmente diferenciam as unidades escolares da Rede pública do município de Florianópolis-SC se torna importante na busca por compreender a forma como produz cultura, ou culturas escolares. De acordo com estimativa do IBGE de 2018, Florianópolis tem população estimada de 492.977 e para atendê-los, a RMEF conta com 36 escolas de Ensino Básico, 89 Núcleos de Educação Infantil (incluindo as vinculadas as escolas de Ensino Básico), 25 Unidades Educativas de Educação de Jovens e Adultos e 13 unidades conveniadas (estas com docentes cedidos pela PMF).

As propostas curriculares instituídas pelos órgãos públicos competentes, buscam promover a sistematização dos conhecimentos e organização didático-pedagógica no sentido de orientar os profissionais da educação em suas unidades de ensino, afim de garantir uma unidade entre as instituições e o que essas provém. Esses documentos são subsidiados pela prefeitura que convida

os núcleos de pesquisa na figura de importantes professores/pesquisadores da região, que articulam estudos e discussões no intuito de produzir o documento para cada área do conhecimento dos componentes curriculares. No caso do componente curricular Educação Física, entre os anos de 1993 e 1996, no governo do então prefeito Sérgio Grando (do partido de orientação política de esquerda PPS), que após décadas de governos de direita na cidade, em sua prefeitura o olhar para a educação se modifica e se intensifica. E quem foi convidado a se responsabilizar por produzir a proposta curricular, foi o Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física da UFSC, reconhecido espaço de produção e divulgação de conhecimento da área a nível nacional. Este documento de caráter teórico crítico, até os dias atuais, compõe o arcabouço de referências pedagógicas aos docentes da área.

O Núcleo de Estudos Pedagógicos da Educação Física – NEPEF, que ligado ao Centro de Desportos da UFSC foi fundado em 1991 por um grupo reduzido de docentes dessa instituição, com o objetivo de produzir e socializar o conhecimento da área da Educação Física. Para tanto, o faziam por meio de diversas formas de inserção na área, nas modalidades de pesquisa, ensino e extensão. O faziam de forma plural quanto aos referenciais teóricos, que iam desde teóricos da Escola de Frankfurt, Karl Marx, Paulo Freire, mas “princípios para a construção de uma Educação Física emancipatória. Perspectiva esta que possa vir a contribuir para um projeto maior, que é a construção de uma sociedade constituída de homens e mulheres autônomos e solidários” (MOTRIVIVÊNCIA, ANO, p. 100).

Docentes deste Núcleo constituíam a área de concentração em Teoria e Prática Pedagógica da Educação Física do programa de mestrado em Educação Física da UFSC, com perspectivas, na época, de convênio com a Universidade de Hannover na Alemanha. Também formavam o corpo editorial de revistas da área, como desde 1992 responsáveis pela editoração da Revista Brasileira de Ciências do Esporte, sendo esta, até os dias atuais, importante e regular publicação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Também responsáveis desde a 5ª edição, publicada em 1994, pela editoração da Revista Motrivivência/CDS/UFSC.

Ainda realizavam pesquisas de avaliação curricular do curso de graduação em Educação Física da UFSC no sentido de repensar eixos-curriculares, afim de integrar ensino, pesquisa e extensão no âmbito da licenciatura. Fomentavam a produção científico-acadêmica por meio de monografias, dissertações, publicações de artigos e livros envolvendo as seguintes áreas: “currículos e programas, corporeidade, pedagogia do esporte, cultura do movimento, co-educação,

investigações no campo do lazer/recreação, ginástica e dança, entre outros embasados em conhecimentos das ciências humanas e sociais” (MOTRIVIVÊNCIA, 1994, pg. 99-100).

Outro importante projeto do NEPEF/CDS/UFSC foi a realização do curso de pós-graduação Lato-Senso denominado “Educação Física Escolar; uma concepção crítico-emancipatória e didática-comunicativa”. Teve sua primeira edição nos anos de 1992 e 1993 na UFSC e nos dois anos subsequentes, por meio do convênio UFSC/IES ocorreu em duas cidades do interior do estado. Esse curso aproximou do meio acadêmico diversos professores da Rede pública de ensino a nível de estado, muitos deles tiveram aí seu primeiro contato com perspectivas críticas que inclusive criaram pesquisas e artigos publicados em revistas da área, como podemos observar em diversas edições da revista Motrivivência.

Julgamos importante contextualizar e dar a devida atenção ao NEPEF por reconhecê-lo como fundamental na produção de conhecimento da área, assim como na formação de licenciados em Educação Física de Florianópolis, que a partir dessa época, tiveram contato com o movimento renovador da área. Destacamos seu coordenador, o professor Elenor Kunz, na época recém advindo da Alemanha, com fortes influências teóricas da escola de Frankfurt e que junto com uma leva de professores recém concursados no CDS fortaleceram o NEPEF, assim como a Educação Física como campo científico. E neste momento do trabalho, caracterizamos essa explanação sobre o NEPEF como contextual na compreensão sobre o caminho constitutivo da proposta curricular de Educação Física em Florianópolis, iluminada pela proposta do “livrinho azul”, como ficou conhecido entre os professores da Rede e os demais formados na cidade, desde aquela época até os dias de atuais.

Com a mudança de governo, na figura da então prefeita Ângela Amin que teve dois mandatos na cidade e logo no início de 1997 incumbiu um novo grupo, na figura do professor Ruy Krebs, estudioso da área do desenvolvimento humano e professor efetivo da UDESC. Esta proposta ficou em vigor até o final do mandato da referida prefeita em 2004. Em 2005, com o Prefeito Dário Berger, o responsável pelo documento foi o também professor efetivo da UDESC, João Batista Freire. Em 2015, quando no governo do prefeito César Souza Júnior, nova comissão já foi montada e em 2016, já com o prefeito Gean Loureiro foi publicada a versão atual da proposta curricular, com o professor da UFSC Jaison José Bassani e Luciane Lara Acco como responsáveis.

Estes documentos oficiais produzem mais do que reflexos efetivos na prática pedagógica do docente no seu espaço escolar, pois quando não condizem com a realidade do professor e

daquela comunidade escolar, esse distanciamento provoca a sensação de falta de pertencimento, de conexão entre currículo e aprendizado. Ao considerar currículo como guia que leva o sujeito pelo caminho da escolaridade, Sacristán (1998) nos faz questionar sobre os objetivos, o direcionamento, os processos e as decisões que envolvem o currículo já que considera a expressão social e cultural de determinada escola. Para o autor, o currículo se expressa e acontece por meio do cruzamento de práticas e condições concretas, com ideias e significados aferidos pela comunidade escolar, e isso ocorre em três formatos: o real, o oculto e o prescrito. Por currículo real entende aquele que efetivamente se desenvolve em sala de aula.

Já o currículo prescrito se apresenta através de atribuições dadas a escola através de documentos desenvolvidos em gabinetes das secretarias públicas e que de forma unilateral e hierarquizada propõe ao professor sua execução engessada e descontextualizada. E por currículo oculto, o autor entende aqueles ensinamentos que emergem daquela relação daqueles sujeitos e suas experiências com o aprendizado, não de forma completamente neutra, mas que surgem a partir de valores, crenças contextos e dimensões da cultura daquela relação.

Nesta perspectiva, os documentos oficiais compõem a produção da cultura escolar de determinada escola de forma a provocar tensões que instiguem resistência e/ou indiferença ou ainda tensões que provoquem mudanças e somem, ampliem o universo do ensino. As propostas curriculares podem estar diretamente relacionadas a prática pedagógica dos professores, caso não tenham sido construídas apenas como determinações estruturantes do sistema burocrático de ensino, mas sim, quando advindas do seio da cultura escolar, com a contribuição efetiva dos professores e comunidade escolar.

A ilha de Florianópolis é composta por uma ampla região litorânea por conta da sua característica geográfica longilínea, neste sentido, as regiões centrais tem menor extensão que as praias que também são em maior número e com características de subsistência voltadas ao mar. O centro histórico da cidade é berço das primeiras comunidades urbanas da ilha, por situar o comércio portuário da cidade e não muito distante, a Penitenciária instalada também fez surgir uma comunidade de familiares dos prisioneiros. Comunidades quilombolas e indígenas em menor número, hoje praticamente extintas, mas com sua descendência miscigenada e presente em parte do povo. As características tanto de surgimento dos bairros como de sua expansão se mantêm vivas nos aspectos culturais e sociais de suas comunidades. Hoje, com escolas públicas presentes em quase todos os bairros da ilha, o acesso a educação se faz garantido e alguns aspectos específicos

de cada bairro são na medida do possível cultivados, apesar de cada vez mais nem os professores nem os estudantes serem oriundos da comunidade em que esta está alocada.

Observar, reconhecer e refletir sobre as características locais das escolas, permite a compreensão de que a cultura escolar local é dinâmica e processual, pois caminha de mãos dadas com seus agentes que entrelaçam suas culturas, que interagem e produzem sua experiência na ação de seu trabalho ou no exercício de ser estudante.

4.2 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA RMEF

A partir das entrevistas realizadas com os professores de Educação Física da RMEF, por meio de ferramenta digital, buscamos identificar e localizar esses professores e assim construir algumas associações no que diz respeito as suas formações. Em conversa com o professor responsável pela formação continuada em Educação Física da RMEF, o quadro de professores de Ensino Fundamental conta com o número aproximado de 80 docentes e 112 no Ensino Infantil (entre os com contratação temporária e os efetivos)¹⁸.

Optamos por realizar a entrada no campo, essa inserção no grupo de professores, por meio dos encontros da formação continuada, pois neste espaço há uma unidade de informações e direcionamento a esse grupo de professores que lecionam em toda a Rede. Assim, solicitamos a lista de e-mail desses profissionais para enviar o link do questionário digital (com as perguntas disponíveis no Anexo 1) e facilitar a participação destes na pesquisa por poderem respondê-la no local e no tempo que tiverem disponível. Entretanto, segundo a professora responsável pela formação continuada dos professores da Educação infantil, não seria possível enviar o questionário pra eles. Já com os professores do Ensino Fundamental essa ação foi permitida, como obtivemos pouca participação, solicitamos que o questionário fosse enviado aos professores por duas vezes e ainda assim obtivemos pouco retorno.

Obtivemos 16 respostas, conforme ilustrado em tabela abaixo. Destes 7 são mulheres e 9 homens, a maioria oriundos de outras cidades e federações, principalmente do Rio Grande do Sul (8 professores nascidos nesse estado). Nas escolas observadas, assim como nos encontros da formação continuada acompanhados, pudemos perceber que o número de professores gaúchos

¹⁸ Informação obtida a partir de registros de observação em conversa com professor responsável pela formação continuada de Educação Física da RMEF, com nome fictício nesse trabalho de Severino.

efetivos é significativo. O que demonstra o interesse destes em sair de suas cidades natal para realizar a graduação nas universidades públicas de Florianópolis ou após a conclusão de sua graduação em seu estado, vislumbrando mudança de vida por motivação pessoal ou profissional. Este interesse se relaciona com o desejo de morar neste turístico município localizado no estado ao lado, de certa forma, próximo de seus familiares.

Assim, podemos dizer que a cultura escolar de Florianópolis, por ser uma cidade de altos índices de qualidade de vida e inúmeras belezas naturais, se manifesta na riqueza da diversidade cultural brasileira, mais propriamente do Sul do Brasil, haja vista, o número de professores não nativos vindos dos estados e cidades próximas, assim como famílias que compõem a comunidade escolar. Do total de professores que responderam o questionário, 8 formaram-se em Florianópolis, sendo 5 na UFSC e 3 na UDESC, do restante, 6 em universidades do estado do Rio Grande do Sul, uma no Pará e uma não respondeu.

Optamos por omitir na tabela abaixo, a escola em que cada professor está alocado para garantir anonimato aos colaboradores, mas nos permitimos aqui mencionar que obtivemos respostas de 4 das 5 regiões de Florianópolis (Central, Norte, Leste, Sul, sendo que a Continental não foi contemplada).

Tabela 2: dados individuais sobre os professores que responderam o questionário

	Idade e sexo	Onde nasceu e cresceu	Turmas	História na RMEF	Interesse em continuar na pesquisa
1	35, masculino	Guarulhos/SP, criado em São Paulo/SP até os 13 anos, quando me mudei para Florianópolis/SC.	Neste ano, estou na Secretaria Municipal de Ensino, mas em minha escola atuava com 10 turmas de 1º a 5º ano.	ACT de 2006 a 2009, Efetivo desde 2010.	SIM
2	36, feminino	Santana do Livramento/RS	Turmas de 1º a 5º anos.	Efetiva desde 2005.	SIM
3	31, masculino	Imbituba, SC	9 turmas de 1o a 5o ano.	ACT pelo estado e desde 2016 como ACT no município.	SIM

4	25, masculino	Nasci em Curitiba, mas vivi a vida em Blumenau-SC	Alunos de 3 a 11 anos. G3/4, G5/6, e de 1º ao 5º ano.	1o ano como professor. (Não menciona contratação).	SIM
5	30 feminino	Santarém, PA	Não colocou as turmas.	1 ano como ACT e atualmente efetiva .	SIM
6	25, Masculino	Florianópolis - SC	Ensino Fundamental, anos finais.	ACT na Rede desde 2015.	NÃO
7	32, masculino	Rio Grande do Sul	Crianças de 6 a 17 anos.	Iniciei em 2008 na Rede privada. Fui ACT em 2011. (não comenta atual contratação)	SIM
8	52, Feminino	Porto Alegre / Canoas	Séries iniciais e como coordenadora do Projeto da Brinquedoteca.	Desde 1988 em escolas particulares, academias. Em 2007 ACT na Rede e desde 2014 como efetiva .	NÃO
9	42, masculino	Porto Alegre, cresci no interior, Santo Ângelo.	7,8,9,10... Primeiro, segundo, terceiro e quarto ano séries iniciais.	Trajetória Normal. (Não menciona contratação).	NÃO
10	40. feminino	Santa Maria-RS, desde os 11 anos de idade em Florianópolis.	10 aos 17 anos. 5º ao 9º ano.	10 anos, somente PMF. (não menciona contratação).	SIM
11	39, masculino	Porto Alegre, RS.	Trabalho 20hs em NEIM (0-6 anos) e 20hs na EBM com o primeiro ano e duas turmas da Educação Infantil.	ACT em 2004 e efetivo desde 2006.	SIM
12	36, feminino	Alegrete-RS	1 ao 3 ano do EF.	ACT desde 2012.	SIM
13	59, masculino	Lages-SC.	Turmas de 1 ao 5 ano (7 a 11 anos).	1984 como ACT no estado, efetivo no estado de 1990 até 1992 e desistiu. Efetivo no município de São José de 1989 até 2017 e se aposentou. (Não comenta contratação na RMEF).	NÃO

14	34, feminino	Florianópolis - SC	8 -12 anos	10 anos em uma escola particular e em 2016 como ACT e efetiva na RMEF em 2018.	SIM
15	24, Masculino	Florianópolis - SC	Trabalho com primeiros a terceiros anos.	ACT em Santo Amaro da Imperatriz em 2017 e ACT na RMEF em 2018.	SIM
16	28, Feminino	Santa Maria - RS	NEIM - G3 ao G6 e E.D.M.-1 ao 5 ano.	Rede privada 2 anos e ACT em 2018.	SIM, mas não deixou contato.

Fonte: Questionários respondidos pelos professores colaboradores.

Na tabela acima é possível identificar além do gênero e idade (média de 35,5 anos), o interesse em continuar a participar da pesquisa, num total de 11. Considerando o montante de professores de Educação Física da RMEF, recebermos somente 16 respostas apesar das inúmeras tentativas, presencialmente e via e-mail, foi um fator que nos chamou a atenção. Quando conversamos com alguns professores, durante os encontros que participamos da formação continuada, questionamos o porquê da não participação na pesquisa, eles alegaram excesso de demandas profissionais e pessoais. Contudo, uma professora comentou que as pesquisas acadêmicas usam a RMEF como objeto de pesquisa, mas não oferecem retorno, reivindicando a aproximação entre academia e escola.

Algumas questões foram realizadas com o intuito, não somente de identificar o perfil dos professores de Educação Física da RMEF, mas apontar características dos possíveis candidatos, a participação com a narrativa de suas experiências. Assim, questões sobre sua história, sobre seus interesses e sobre sua realidade foram realizadas de maneira sucinta. E algumas dessas informações consideramos importante agrupar para compreender o todo, sem perder as características individuais da experiência de cada um deles; 8 deles demonstraram interesse na formação em Educação Física voltada as disciplinas esportivas e/ou disciplinas da área da saúde, e 8 com interesses voltados a área pedagógica. Apesar desta divisão igualitária no que diz respeito ao direcionamento do interesse e perspectiva teórica no que se refere ao conhecimento da Educação Física, ao serem questionados sobre as experiências que consideram ter orientado suas identidades docentes, as respostas foram variadas. Entretanto, para 9 dos 16 colaboradores, relatam que a relação com os esportes ou outra prática corporal (no caso desses sujeito a dança apareceu em duas

respostas), foi determinante em suas identidades docente, enquanto 4 colocaram de suas experiências como escolares nas aulas de Educação Física.

Tabela 3 – Sobre a experiência marcante que consideram ter influenciado em sua identidade docente.

Experiência marcante que orientou sua identidade de professor de Educação Física?	Número de respostas
Experiência ligada ao esporte de rendimento ou dança.	9
Experiência ligada a Educação Física escolar.	4
Experiência ligada a mudanças ou objetivos profissionais.	2
Não respondeu à pergunta.	1

Fonte: Questionários respondidos pelos professores colaboradores.

Neste sentido, buscamos interpretar as narrativas a partir das relações estabelecidas desse sujeito com o que ocorre consigo mesmo na medida em que busca ser. Os limites desse movimento passam pela incoerência e imprevisibilidade da relação entre conhecer e ser. O estudante que, em contato com perspectivas educativas mais tradicionais e que no emaranhado de suas experiências tem o esporte como protagonista do conhecimento da Educação Física, inclusive, de sua cultura corporal, tem sua experiência determinada por esse conhecimento. Para Morin (1999) as condições bio-antropológicas do conhecimento se aliam as condições socioculturais do conhecimento que mutuamente remetem a construção e desenvolvimento do sujeito no mundo. Desta forma o conhecimento do conhecimento não é fixo, estável, já que está subordinado as perturbações e incertezas do ambiente que reverberam no próprio sujeito.

Com base nisso, refletimos sobre os significados assimilados e “entranhados” pelo esporte na identidade do professor de Educação Física, que em sua história como estudante e em sua graduação é permeado de conhecimentos reducionistas (leia-se esportivizados) acerca da Educação

Física que incidem em sua experiência como cicatrizes subjetivas, sociais e culturais que definem suas escolhas, caminhos e desilusões ou descobertas profissionais.

Tabela 4 – Sobre suas aulas de Educação Física como estudante.

Aulas de Educação Física na escola						
Boas	Esportivizadas	Separadas por sexo	Jogos e brincadeiras	Aula Livre	Dispensa	Não lembra
7	11	2	1	1	2	1

Fonte: Questionários respondidos pelos professores colaboradores.

Na tabela acima, dispomos as respostas dos professores no que diz respeito as suas aulas de Educação Física enquanto estudantes, 3 das respostas foram muito breves e outras bem explicativas acerca desse momento da vida e esses professores que responderam com mais detalhes estão contemplados em uma ou mais sessões da tabela. Mas o que chama a atenção não é seu formato, mas o conteúdo das respostas, haja vista, a confirmação do que vínhamos dissertando nesta análise, no que se refere a redução da Educação Física ao esporte, sendo este o conteúdo principal ou único, nas aulas da grande maioria desses sujeitos.

Em suas respostas, 7 professores apontam que as aulas de Educação Física foram boas, alguns justificaram sua resposta nos esportes e outros colocaram que apesar do esporte, foram boas. Conforme ilustrado acima, 11 dos 16 professores colocaram que suas aulas de Educação Física eram esportivizadas ou no ensino de qualidade por meio da técnica e trato teórico com o conteúdo ou também por meio da falta de investimento pedagógico, deixando a aula livre pra jogar, 2 professores ainda comentaram que suas aulas eram divididas por sexo, onde as meninas tinham uma aula diferenciada, em separado dos meninos, 2 dos professores colocaram sobre a dispensa da aula de Educação Física ou por condição de saúde debilitada ou por dedicação a outra prática corporal (no caso companhia de dança), fato este questionável e com maior regulamentação nos dias atuais, garantindo diferenciação entre Educação Física como componente curricular de um projeto educativo, da prática de determinada atividade física, esportiva, etc. E 1 dos professores escreveu que não lembra como foram suas aulas.

Um competente estudo no modelo estado do conhecimento desenvolvido por Vera Diehl, Elisandro Wittizorecki e Vicente Molina Neto, trata do conceito de experiência em pesquisas relacionadas a Educação Física. Este estudo auxiliou-nos na produção do estado do conhecimento, dessa dissertação e em determinados pontos, em nossas interpretações por elucidar interpretações que aproximem a experiência no universo da docência em Educação Física. Sobre a relação entre a esportivização dos conteúdos escolares, os autores colocam que:

A esportivização do currículo da Educação Física, no âmbito escolar, com princípios do rendimento e da competição, a nosso ver, pode contribuir para o empobrecimento da experiência. O trabalho docente em Educação Física que se fundamenta no esporte com princípios do rendimento, se limitando a incorporação de suas normas para obtenção de resultados contribui para a ausência de reflexões pedagógica no contexto escolar. (DIEHL et all, 2017, p.185)

Neste sentido, o processo ensino-aprendizagem da Educação Física pautado na prática esportiva com foco no aprimoramento de fundamentos e técnicas relativas a esse conteúdo sem problematizá-lo, enquanto fenômeno humano, histórico e social, limita a produção de significados acerca do esporte como conhecimento para além de mera prática, e ainda, fomenta no escolar uma relação simplificada com o conteúdo e muitas vezes com seu próprio corpo e suas capacidades, na medida em que o esporte demanda especificidades físicas e habilidades que excluem grande parte das crianças, jovens e adultos.

Sobre a questão relativa a decisão em seguir o caminho da docência, os professores, de forma diversificada, respondem a pergunta, 2 deles comentam que ainda crianças escolheram essa profissão influenciados por bons exemplos de professores de Educação Física que tiveram enquanto escolares, 5 deles colocaram que essa decisão foi tomada quando lidaram com necessidade de realizar um vestibular para ingressar no ensino superior e por familiaridade com suas experiências motoras anteriores, escolheram a Educação Física, mas não necessariamente o campo de atuação profissional, escola. Já 4 deles, durante a graduação tiveram esse interesse despertado, pelo contato com conteúdos, professores, ou experiências formativas que os desafiaram ou inspiraram. Sendo 1 deles relaciona sua decisão a entrada no mercado de trabalho, como possibilidade concreta de profissionalização, por mais que em sua graduação tivesse outro direcionamento. E, por fim, 3 desses atuais professores, após concluírem a graduação, buscaram outras formas de exercer a profissão e que, ou por estabilidade financeira ou por direcionamento da própria vida, optaram por tentar o concurso para professor da RMEF.

Tabela 5 – Sobre a decisão em tornar-se professor.

Decisão em ser professor.	Número de respostas
Quando criança.	2
No Ensino médio, ao pensar sobre vestibular.	5
Durante a graduação.	4
Logo após se formar.	1
Escolheu outros caminhos profissionais antes de decidir ser professor	3
Não respondeu.	1

Fonte: Questionários respondidos pelos professores colaboradores.

Independentemente do período que decidiram dedicar-se a docência, o caminho de entrada na profissão, para mais da metade desses professores foi como professor Admitido em Caráter Temporário (ACT). Por mais que nosso primeiro critério de corte para participação na próxima etapa da pesquisa, fosse o de ser professor efetivo na RMEF, por buscarmos compreender essa relação mais próxima com a RMEF, consideramos importante ressaltar que dos 16 professores que responderam ao questionário, 12 deles afirmaram ter em sua carreira a experiência de docência como ACT. Nas respostas dos outros 4, essa informação ou não constava ou não ficou explícita, mas não descartamos a possibilidade de terem exercido esse papel, a não ser a professora Ceci, sujeita na pesquisa, que relatou que em sua trajetória acadêmica que não foi ACT, contudo no município de Florianópolis, o contingente de docentes em contratação temporária é considerável. Souza (2018) realiza sua dissertação sobre os professores temporários e suas situações de docência na RMEF e com profunda pesquisa nos bancos de dados do Censo Escolar de 2017 realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Escolares.

Em seu trabalho, além de verificar o número de turmas e alunos atendidos por professores temporários, também quantifica acerca do tipo de contrato, e coloca que 57% dos professores da

rede pública do Brasil são efetivos e 27,1% são ACT's. Essa parcela profissional representa considerável montante e segundo o mesmo autor, as pesquisas sobre a temática tem se ampliado devido a característica não temporária, mas permanente e em crescimento do número de professores nessa condição, haja vista, a diminuição de concursos públicos prevista no governo atual.

A experiência docente como ACT se diferencia do professor efetivo em várias questões burocráticas, mas fundamentalmente na relação ao vínculo com a própria carreira docente, haja vista suas dificuldades na prática educativa. Esse formato de contratação não tem plano de carreira, como o do efetivo, além da instabilidade no trabalho e financeira em função da curta duração do contrato. Sobre essa condição de início da docência, Nóvoa (1992) cita Mark Ginsburg (1990) para falar de dois processos relacionados este exercício da docência, sendo um deles o de profissionalização, quando o professor adquire certa autonomia ao ter seus conhecimentos e rendimentos acrescidos. O outro processo refere-se a proletarização e contraria a evolução profissional, pois por sobrecarga de trabalho e sentimento de desvalorização, o professor dedica-se de forma simples e básica.

A esta forma de exercer a docência, resalto em relação ao ACT, que as dificuldades em identificar-se com seu espaço de trabalho, já que muitas vezes são vários e também as dificuldade de afirmação de vínculo com as famílias e com os alunos, devido o pouco tempo na instituição. Nesta modalidade profissional, muitas vezes o professor não consegue envolver-se ou identificar-se inclusive com sua classe, com seus pares, já que a distância entre as duas esferas profissionais é grande. Assim, poucos são os ACT sindicalizados, com efetivo envolvimento na formação continuada e inclusive na construção de si próprio em desenvolvimento profissional. Garcia (1999) fala que nos tempos atuais a sociedade exige dos professores permanente atividade formativa e atuação social na comunidade escolar, na política, nos movimentos sociais, assumindo proporções que avancem para a formação moral, ética e familiar. Assim, sua identidade docente caracteriza-se como produto de seu processo de desenvolvimento integral, da relação dialógica entre o sujeito, sua experiência e a sociedade.

Nóvoa (1992) acrescenta ao dizer que converter-se em professor é uma ação que se estende pelo resto da vida, portanto, ele entende que o professor recém formado não representa um vazio de experiências, mas sim um sujeito com determinações sociais e culturais que interferem na construção da identidade dos seus estudantes. Em alguns casos, essas crenças, como o autor coloca,

são tão fortes que o processo de formação inicial não consegue exercer influência sobre as maneiras de encarar certos acontecimentos. Morin (1999) contribui quando coloca que essas determinações sociais e culturais a que nos submetemos nos marcam como impressões e o reflexo delas em nossas experiências nos modifica, nos transforma internamente e nos compõe a ponto de reconhecermos como nossas algumas regras e normas que nos regem e permeia nossa relação com o mundo. Aceitarmos ou não determinadas situações representa a relação recursiva de influência no sujeito, do que o autor chama de *imprinting* cultural e normalização.

Para compreender melhor esse fenômeno, somente as respostas ao questionário não seriam suficientes, pois dificultam a compreensão profunda da relação dialógica entre a história de vida desses professores e o direcionamento de sua formação inicial que reflete na construção de suas identidades e em seus exercícios docentes. Refletir quantitativamente sobre a trajetória desses professores nos dá elementos iniciais para direcionar e ampliar a compreensão sobre suas experiências de forma complexa e competente, o que propomos no próximo capítulo dessa análise com as narrativas de dois desses professores.

Ainda pudemos observar nas respostas dos professores que na maioria destes casos, suas experiências como ACT's se deram no período de início da docência. Sobre esse período, Garcia (1999, p.113) coloca como um período de tensionamentos e dificuldades estabelecidas em contextos geralmente desconhecidos e que os professores nesse período buscam equilíbrio pessoal no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Dubet (1994) acrescenta que a escola, por meio de regulações e hierarquias sociais se estabelece como instituição integradora e socializadora, mas também distribuidora de papéis, de forma a estruturar a ação e até mesmo a personalidade dos indivíduos.

O professor em início de carreira, sofre essa influência de forma vil e atribulada, mas que no desenrolar de sua experiência reconhece a instabilidade do sistema não como uma barreira, mas como um jogo a ser jogado. Ler o ambiente não como misteriosamente obscuro, mas como o despertar de uma manhã ensolarada, que aos poucos se mostra potente e capaz de projetar luz. Ajustar-se aos “constrangimentos do meio” pressupõe capacidade de reconhecer como potencial a força de ação, reflexão, interação e superação das dificuldades em transformações de si. (DUBET, 1994, p.177). E na meta investigativa de conhecer o processo de construção da experiência, as respostas a esse questionário nos fizeram valorizar ainda mais a capacidade de narrar sobre sua história de vida.

[...] pesquisar com histórias de vida trata de romper uma racionalidade instrumental de concepções de formação de professores e investir numa compreensão contextual dos processos educativos onde as valorações pessoais, emocionais, técnicas e políticas acerca desses, ganham especial importância (WITTIZORECKI, 2009, p. 53).

Articular memória, afetividade, referência e conhecimento de si, representa mais do que um método científico, mas a ressignificação da identidade como produto de sua história, das marcas de suas relações em si como ser vivo, como sujeito de seu conhecimento, passível de reflexão, transformação, comunicação e interação. Assim, no próximo capítulo desta dissertação, buscaremos através das narrativas de alguns dos professores colaboradores, interpretar a construção de suas experiências a partir da complexidade de suas relações consigo, com o conhecimento, com os outros, com a escola, com o mundo.

4.3 OS PROFESSORES E SUAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS

Os professores como complexos humanistas que são, vivem seu projeto existencial a partir de marcas em sua trajetória, de transformações internas com relação ao que são submetidos e o reflexo desse movimento de organização se expressa em sua experiência. Nessa pesquisa, identificamos a partir da experiência narrada pelos professores, as lógicas de ação que produzem sentidos às suas práticas pedagógicas e suas considerações sobre si mesmo como professores. Neste sentido, a noção de experiência social (DUBET, 1994) que trata essa dinâmica ontológica e existencial do sujeito como objeto sociológico nos traz suporte epistemológico no diálogo com o pensamento complexo de Edgar Morin. As informações e dados empíricos coletados revelaram-nos que não podemos compreender as ações dos sujeitos ou atores sociais, sob um olhar unidimensional e determinante, mas sob combinações de lógicas distintas e incoerentes, a partir do aporte teórico dessa pesquisa.

Wiggers (2015) em sua dissertação de mestrado, anteriormente mencionada nesse trabalho, se propôs a estudar a memória e experiência do fazer-se professor, e para tanto se apoia em Walter Benjamin quando este coloca sobre a capacidade de comunicar a experiência como uma forma de produção artesanal de um vaso de barro, pois expressa não o ocorrido, mas o olhar sobre o ocorrido daquele que o viveu. Assim como a autora, buscaremos reconhecer o fenômeno da experiência a partir da narração de dois dos professores que responderam ao questionário descrito previamente, pois reconhecemos esse movimento de recordação como uma forma de abertura de

si para si, de ressignificação de sua história em forma de palavras comunicadas a alguém, configurando sua experiência.

Para tanto, com base nas informações coletadas a partir de suas falas, buscamos interpretar a luz do referencial teórico, mais propriamente dito nos diversos conceitos e princípios do pensamento complexo de Edgar Morin, assim como, com a concepção de Experiência social de François Dubet. Foi um desafio metodológico o agrupamento de fenômenos ou situações para a criação de categorias, haja vista, o caráter indivisível destas, pois compreendemos a experiência como fenômeno do humano complexo, integral, multifacetado e multirelacional. Sendo assim, nem distribuídas por cronologia, nem por importância, a análise construída a seguir se deu de forma interligada, construída como interpretação co-relata e co-referente, separadas em três tópicos textuais como forma de sistematizar a análise, mas não fragmentá-la.

Nas três categorias buscamos dialogar com os objetivos dessa pesquisa, de forma criteriosa, a partir da análise das narrativas e destacados termos que distribuídos em unidades de significados, compuseram os grupos analíticos geradores das categorias descritas a seguir.

A primeira delas diz respeito a relação do professor com sua experiência marcada por determinações sociais, históricas, portanto, culturais, alheias a sua dimensão biológica, mas inscritas através de sua relação com a cultura. A essa categoria demos o nome de “**Construção da experiência social do professor e o *imprinting* cultural**”. Na segunda categoria buscamos interpretar as maneiras como sujeito conhece e lida com esse conhecimento e por conhecer, busca organizar-se frente as desordens e tensionamentos impostos e propiciados pelo ambiente, e essa categoria denominamos de “**A Experiência e a auto-eco-organização na relação com o conhecimento e com o professor**”. E na última categoria de análise, buscamos compreender a relação do professor com o sistema que, por sua vez, é composto de relações estabelecidas pelos sujeitos configuradas nele e que portanto o constituem. Neste caso, reconhecemos este sistema como produto e produtor de relações, de conhecimento, de crenças e de incertezas, dados por meio da cultura escolar e que, discutiremos na categoria “**Professor é parte do sistema, sistema é parte do professor: a cultura escolar**”. Estas três categorias serão seguidas e considerações transitórias permeadas por mais questionamentos e possíveis articulações de ideias, como em uma “teia” de considerações.

4.3.1 Construção da experiência social do professor e o *imprinting* cultural

Esta categoria foi criada para refletir acerca das marcas culturais, portanto, relacionais e sociais que constituem a experiência do professor e que, portanto se conectam com suas escolhas no decorrer da vida e que representaram fundamental parte das narrativas. Desta forma, dedicamo-nos a compreender a complexidade do processo de construção da experiência a partir da relação estabelecida entre a experiência desses professores e as situações ou pessoas, que por meio de determinações impressas pelo mecanismo de produção cultural, influenciaram nas formas de agir dos sujeitos, evidenciadas através de condutas ou legitimação da sua futura profissão de professor.

A interação do sujeito com o mundo, que se inicia em sua experiência no ventre da mãe e na forma de se reconhecer e se adaptar aos estímulos dados naquela situação, nos provocam a um processo constitutivo da experiência. As situações de instabilidade e incerteza nos provocam a recorrer a formas de agir para com aquela situação, nessa tensão relacional, vivemos o fenômeno da experiência social, que Dubet (1994) reconhece em duas dimensões. A primeira delas como expressão sensível em uma perspectiva individual e até mesmo irracional, ao ser invadido por um estado emocional passional, mas que também, por outro lado, pode ser tomada por um sentimento coletivo, em forma carismática na relação com a sociedade, e nesta última forma como experiência cognitiva e construtora da realidade, a partir das minhas impressões sobre a sociedade.

Para o autor, a experiência ocorre no sujeito como subjetivação e como referência em sua ação, que não ocorre somente na expressão de determinado papel, na interpretação de uma *persona*, mas configura abertura e liberdade de quem este sujeito é por meio do que faz. Em suas narrativas, os professores “consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total” (DUBET, 1994, p.97). Assim, conhecemos a experiência a partir do que a pessoa pode nos contar com base dos significados assumidos nela, por ela, como produto construído socialmente, pois ela só existe na medida em que é reconhecida por quem a escuta, partilhada e confirmada por outros. E assim, o referido autor, coloca da abertura do sujeito a socialização e que esse processo de construir a experiência é contínuo, é interno, mas também é coletivo e social.

Após o nascimento, a interação no seio familiar é caracterizada pelas primeiras interações, pelas primeiras marcas culturais e sociais a que somos submetidos e que na medida em que nossa compreensão cognitiva e capacidade de ação é ampliada, nossa ação se produz juntamente com a

capacidade de estabelecer conexões. Morin (1999), no Método 4 - As idéias: habitat, vida, costumes, organização; trata das marcas culturais inscritas nesse período da infância, ou por essas interações, como os *imprintings* culturais que direcionam nosso olhar e nossa forma de ser e estar no mundo, nossas concepções sobre as coisas, aprisionadas em determinações sociais e/ou processos de naturalização ou como trata Morin, de normalização.

Na narrativa emocionada dos sujeitos dessa pesquisa ou no próprio conteúdo do relato é possível reconhecer o *imprinting* cultural através da influência dos familiares em suas escolhas, ou na constituição da identidade do professor que são hoje. Pai e mãe de Peri eram ligados a educação, ele formado em pedagogia e ela em serviço social e a mãe de Ceci era professora no Uruguai, sua terra natal. Ceci não explicitou em seu relato mais detalhes sobre a profissão da mãe, mas Peri salientou sobre o trabalhos dos pais, em que destacamos a perspectiva social da profissão do pai de Peri como professor na Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM)¹⁹ e de sua mãe como assistente social.

Minha mãe se aposentou, **meu pai era professor**²⁰, área dele era... Ele passou no concurso da FEBEM, **trabalhou com menores infratores** e o curso, ele era responsável pelos cursos técnicos da fundação, mas depois de alguns governos acabou, que a função dele ficou como aqueles monitores. Acabaram com os cursos profissionalizantes e acabou que a FEBEM ficou mesmo como se fosse cárceres para menores infratores né, já não tinha mais aquela questão de profissionalização. Já a minha **mãe sempre trabalhou como assistente social do INSS**, ela passou no concurso também e sempre trabalhou e se aposentou. (Entrevista com professor Peri realizada em 06 de Fevereiro de 2019).

Esse primeiro contato com a docência, antes mesmo de terem relação com o ambiente educacional escolar no papel de estudantes, o fizeram no papel de filhos, em um misto de admiração pelo ofício com a construção de elementos identitários. O sentimento de valorização da profissão do professor parece ter marcado suas experiências desde a tenra infância, haja vista, suas escolhas formativas e profissionais terem declinado para esse caminho, mesmo tendo passado por períodos formativos ligados a modalidades esportivas e dança. Ao tornar-se professor e refletir sobre sua história, a memória como filhos de professores surge como referência.

¹⁹ "A Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor" (FEBEM) é uma instituição com função de executar as medidas socioeducativas aplicadas pelo poder Judiciário aos menores autores de atos infracionais. Na fundação CASA, eles podem cumprir pena de reclusão até no máximo a idade de 21 anos completos, conforme determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Informações retiradas do site <http://www.casa.sp.gov.br/View.aspx?title=a-funda%C3%A7%C3%A3o&d=10>.

²⁰ Nas falas dos professores já destacadas do corpo do texto com fonte itálica e recuo, optei por colocar em destaque com fonte em negrito, alguns trechos das falas que atuaram como frases para as unidades de significados que sistematizaram as categorias.

Para Berger e Luckmann (2009, p.176) a socialização primária, configurada como aquela na primeira fase da vida, se dá não somente no caráter cognoscitivo do aprendizado, mas sim, ocorre com alto grau de emoção que fortalece a ligação da criança aos outros. A partir dessa relação com o que aprende ao sentir pelo outro, sua capacidade de aprender e sua identidade se fortalecem, assim como o vínculo com o outro e com o que ele representa. A essa socialização associamos a experiência dos professores colaboradores dessa pesquisa, que em sua socialização primária, por meio da interação no seio familiar, se familiarizaram de modo sensível e afetivo com o trabalho docente.

A essa dimensão privada da profissão docente, em levar trabalho e a vida escolar para dentro de casa em forma de planejamento, correção de trabalhos ou até mesmo afetividades e preocupações com seus estudantes, (como no caso da família de Peri, crianças e adolescentes em situação de risco social), o reconhecimento da ação do professor foi impressa nos filhos como *imprinting* cultural por meio dos valores, crenças e características culturais produzidas e inseridas por seus pais-professores em suas realidades através da cognição ou capacidade de conhecer. Assim, Edgar Morin observa que o indivíduo é nutrido pelas relações culturais nele introjetadas por meio da cognição.

[...] desde as primeiras experiências no mundo, o espírito/cérebro adquire uma memória pessoal e integra em si princípios socioculturais de organização do conhecimento. Desde o seu nascimento, o ser humano conhece não só por si, para si, em função de si, mas, também, pela sua família, sua tribo, pela sua cultura, pela sua sociedade, para elas, em função delas. Assim, o conhecimento de um indivíduo alimenta-se de memória biológica e de memória cultural, associada em sua própria memória, que obedece a várias entidades de referência, diversamente presentes nela". (MORIN, 2008, p. 21)

É a partir dessa organização cerebral em função das condições socioculturais a que somos submetidos, que produzimos nossa experiência por meio de *imprintings* por nós assimilados cognitivamente. Contudo, a experiência se concretiza na medida em que nos tornamos capazes de comunicá-la e de interagir a partir dela, e assim, recursivamente, nos constituímos sujeitos sociais. Ao compreender o humano como complexo (complexo humanista), reconhecemos suas formas biológicas e fenomênicas de apropriar-se dos significados forjados pela experiência de ser e de estar vivo. E a dimensão corpórea, como forma de conectar-se com a realidade, permite uma forma de conhecer complexa, associando o cognoscível em uma dimensão integral do humano, como uma práxis de ser.

A relação com o corpo e com a forma de interagir com o espaço por meio do corpo também foi tratada pelos professores entrevistados em suas narrativas. A brincadeira na rua e a ênfase nas

diversas formas de brincar demonstraram a necessidade de Peri em compartilhar a importância dessa relação com as práticas corporais desde o quintal da casa e da Professora Ceci em afirmar que suas brincadeiras preferidas eram com os meninos do bairro brincando na rua.

Sempre morei em casa, sempre tive essa coisa de pátio pra brincar, de **brincar na rua**. No meu bairro era só eu e uma menina e uns vinte meninos, então acostumada a sempre correr atrás pra participar das brincadeiras. (Entrevista com a professora Ceci em 03 de abril de 2019).

Para Berger e Luckmann (2009, p.39) “a realidade da vida cotidiana está organizada em torno do aqui do meu corpo e do agora do meu presente”, que esse presente se torna real na intersubjetividade, partilhada com outros que reagem a minha ação e que assim passamos a construir a experiência socialmente como produto da realidade.

A relação próxima que os professores colaboradores tinham com sua dimensão biológica-corporal expressa por meio da liberdade no brincar na infância, também os fizeram se aproximar do Futebol no caso do Peri e da dança, no caso da Professora Ceci. Com aulas extra-classe dessas atividades, os interesses pela prática corporal se ampliaram juntamente ao vínculo com o professor da modalidade. Nas entrevistas, eles compartilharam sobre sua relação próxima com o professor destas modalidades e que essa relação marcou sua experiência, que para Peri foi o de Educação Física que lecionava Futebol após o horário regular e com a Professora Ceci foi a professora de dança.

Peri comenta que na fase de dificuldade que passou em função da separação dos pais, este professor demonstrou preocupação e o notou em suas fragilidades e a relação entre professor e estudante marcou sua experiência.

[...] o que é marcante é que meus pais, quando eu tinha 12, 13 anos, se separaram. Na época foi marcante assim, na minha infância, foi bem marcante **eu ser amigo do professor de Educação Física**, lembro que na época, era o único que, não sei se pelo fato dele conhecer o meu pai, que ele veio me perguntar como eu estava e eu me lembro que isso foi bem legal e que ele via que as atitudes mudaram e tal, tinha determinado comportamento e começou a mudar e **eu via que o professor de Educação Física era o mais próximo do aluno**, assim, para conversar, tinha esse laço até porque eu jogava futsal com ele no final da aula, tinha uma escolinha, tal, a gente jogava. (Entrevista com o professor Peri em 06 de Fevereiro de 2019).

O vínculo afetivo com esse professor de Educação Física fortaleceu sua aproximação não somente com a figura daquele que ensina, mas com a figura do professor de Educação Física como aquele capaz de observar melhor, de promover outra forma de liberdade de ser, que reconhece o ser como complexo humanista multidimensional (bio-sócio-cultural), em uma relação menos

limitada pelas normas e aprisionamentos dos modelos escolares. Desta forma, parece que a interação com esse professor de Educação Física e de Futebol, por meio do partilhar sobre a delicada situação de separação de seus pais, fez com que Peri se reconhecesse naquela relação. A complexidade desse fato o fez introjetar a ação do professor de Educação Física como multifacetada, assumindo a incerteza daquele vínculo como uma espécie de abertura para, além da relação institucional entre professor e estudante.

Desta maneira, a decisão de realizar a graduação em Educação Física, para os dois professores colaboradores esteve diretamente ligada a referência familiar de docência, o contato com práticas corporais na infância e adolescência, com o vínculo afetivo e referencial com os professores dessas modalidades, e também, com a dimensão cultural que circunscreve essas relações e referência em nossas ações frente ao mundo, por meio da cognição como constitutiva da identidade. Associamos a isto a concepção de Educação Física adotada por esses professores, pois a relação com seu corpo como mecanismo de interação com os demais e com o mundo, passa por aprisionamentos e limitações, ou pode ter um viés emancipatório e libertador. Em perspectivas esportivizadas, a prioridade técnica sobrepõe a dimensão sócio-cultural do fenômeno esportivo, e como um *imprinting*, marca a experiência dos alunos ao conhecer sobre seu corpo, sobre a cultura corporal, e portanto, sobre sua identidade.

Conceição (2014) em sua tese de doutorado, se apoia no pensamento complexo para refletir sobre a identidade do professor de Educação Física em início de carreira e, para tanto, aproxima a cultura a discussão, como fundamental característica das sociedades humanas. O autor, concebe que:

[...] a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica e das crenças míticas de uma sociedade. Assim, manifestam-se representações coletivas, consciência coletiva e imaginário coletivo. A cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais. Essas normas culturais geram processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura. (CONCEIÇÃO 2014, p. 179)

Compreender o sujeito como produto de interações bio-antropo-socio-culturais, reconhecendo os traços culturais que surgem desde o ventre materno, é assumir a totalidade da sua constituição cultural na relação com seus parentescos e rotinas sociais. Desta forma, determinantes conceituais, culturais e sociais incorporam em cada pessoa um *imprinting* cultural, frequentemente, sem retorno.

O *imprinting* e a normalização asseguram a invariância das estruturas que governam e organizam o conhecimento [...] assim a perpetuação dos modos de conhecimento e verdades estabelecidas obedecem a processos culturais de reprodução: uma cultura produz modos de conhecimento entre os homens dessa cultura, os quais, através do seu modo de conhecimento, reproduzem a cultura que produz esses modos de conhecimento. (MORIN, 1998, p.31)

Nesta teia cultural Morin (1998) coloca a possibilidade do desenvolvimento da dialógica, por esta alimentar uma esfera cultural na qual as certezas e aprisionamentos impostos pela cultura toleram novas influências, abrandam as normas e enfraquecem o *imprinting*, portanto, a normalização. A Professora Ceci, em conversas durante uma das observações, reconhece que a rigidez e autoridade que busca utilizar em suas aulas é traço da relação que construiu como estudante de sua professora de dança, sendo esta marcada por essas qualidades. A relação da Professora Ceci com suas turmas em aula, ocorre de maneira respeitosa e dedicada e é recíproca por parte dos alunos que silenciam quando ela solicita e que, mesmo os menores, demonstram escuta e respeito. Este vínculo, não menos afetivo, aparece como produto de sua experiência docente marcada por sua experiência social como sujeito, pelos traços e valores impresso, aprendidos e normalizados por ela.

Para ampliar a discussão, percebemos no relato da experiência dos professores, situações que estes consideraram importantes de serem contadas e que interpretamos como fundamentais na construção de suas experiências que se concretizam em suas ações como professores. Mas, sobretudo, compreendemos esse fenômeno como processual e recursivo, em que a ordem das coisas se altera por determinada ruptura ou alteração de percurso, e este movimento os faz reorganizar suas ideias e por consequência sua forma de agir no mundo. A este movimento trinitário, entre ordem, desordem e organização, Morin, no tomo 1 de sua obra “O Método” (2008, p. 72) configura o “jogo de interações” que se dão na reciprocidade de interações que modificam os elementos do sistema.

Para que haja o jogo de interações, o autor coloca que devem haver elementos em interação, condições específicas (como tensionamentos e turbulências) para este encontro, características e determinações expressas em cada um dos elementos que se encontram, por fim, a interação que os faz se organizarem. A esse movimento organizativo, interativo e social, perpassa o movimento individual e autônomo do sujeito ao organizar-se em determinado plano²¹. A essa

²¹ Nos referimos aqui por determinado plano, pois não queremos dizer que organização do sujeito se dá num primeiro plano, ordenadamente, seria ilógico situar seu momento ou lugar, pois se dá a todo momento, simultaneamente à organização dos demais elementos e do sistema.

autonomia na busca por lidar com as turbulências, Morin (2005) reconhece como “autonomia organizadora do vivo”, o *autos* (p.283). É neste movimento autônomo de interação com o meio (eco), portanto, uma autonomia relativa, pois depende do meio (eco-dependente), que o vivo se configura indivíduo-sujeito²².

É no quadro organizador do *autos* que podemos conceber o ser vivo, que adquire o caráter de *indivíduo-sujeito*. [...] Autos e indivíduo-sujeito são distintos, irreduzíveis um ao outro, ao mesmo tempo implicam-se mutuamente; melhor, cada um contém o outro; o indivíduo-sujeito contém o *autos* que o contém. O *autos* sozinho é uma noção de organização vazia; deve referir-se ao ser, que é o indivíduo-sujeito; é certo que o *autos* produz este ser, mas não pode produzir ser sem ser o que produz. [...] *autos* é o foco organizacional e indivíduo-sujeito, o foco ontológico e existencial. (MORIN, 2005, p.283).

E a partir dessa discussão que reconhece o fenômeno descrito acima como auto-eco-organização, que integra as dimensões biológica e fenomênica na constituição da identidade em sua integralidade bio-psico-social buscaremos interpretar e compreender a construção da experiência do professor na categoria abaixo.

4.3.2 A experiência como produto e produtora de auto-eco-organização e a relação com o conhecimento de Educação Física

Nesta seção da pesquisa buscaremos reconhecer na experiência do professor, o processo de adaptação as mudanças do meio, sejam elas relacionadas diretamente a formação e à docência, ou em uma dimensão mais pessoal. Morin (2010) nos apresenta que o cerne do pensamento complexo está em distinguirmos os diferentes aspectos do nosso pensamento, mas jamais os isolando, separando-os entre si. O humano complexo (ou complexo humanista), assim se desenvolve e podemos destacá-lo através das palavras-chave: autonomia, emergência e relação. A primeira pode ser entendida a partir da compreensão de autonomia do autor, quando reconhece a capacidade organizativa da unidade ou do sujeito de forma de garantir sua sobrevivência. A autonomia, nessa compreensão é dada pela capacidade do ser de administrar o viver, desta maneira, através da auto-organização, que se dá no interior do ser vivo que, na mesma medida, encontra-se

²² Morin (2004) utiliza o termo indivíduo-sujeito, pois considera indivíduo como a dimensão do vivo, do ser biológico, sujeito, como a dimensão social, e que nem uma nem outra devem ser desconsideradas, pois estaríamos reduzindo o ser em uma ou outra dimensão.

inseparável do ambiente, o que relativiza sua forma de organização já que esta está relacionada ao meio. A individualização deste processo está justamente no exercício autônomo de determinar-se frente as mudanças necessárias à sua organização. Esta se dá na relação com o ambiente gerando processos de criação e reprodução de si mesmo no exercício de construção de sua identidade.

A trajetória formativa e profissional até o exercício docente concreto, passa por tomadas de decisões e por relações construídas com o conhecimento e com a própria formação que antecedem as escolhas. A identidade docente é contextual e processual, situada na frequente transformação estrutural e conceitual da vida do professor. Esse fato acontece devido às inúmeras mudanças do meio, mudanças na sociedade e também nas configurações do trabalho dos profissionais em diversas instâncias no sentido de atender as variáveis demandas sociais.

Conceição (2014, p. 236) vê “a identidade docente como um processo, um percurso, um caminho que se faz com as experiências na e da cultura escolar. A construção dessa identidade não aparece em um período específico, mas é apoiada e constituída durante toda a vida de professor.” Desde o tempo como escolares, os sujeitos têm contato direto com o conhecimento da Educação Física e se relacionam com essa assimilação que produz definições e determinações no indivíduo. Sua relação com o movimentar-se desde a infância se desenvolve com abertura as experiências, mas também como reflexo do que já se conhece e subjetivamente se identifica.

Torna-se possível refletir sobre a fala de Ceci quando menciona que suas primeiras aulas de dança como escolar iniciaram aos 9 anos de idade, quando comenta como essa prática corporal ganhou espaço em sua trajetória formativa, direcionando seu olhar, durante a formação inicial, para essa prática. Até os dias atuais a dança tem fundamental influência na professora que é refletida em sua prática pedagógica, no indivíduo-sujeito que se tornou, na sua forma de compreender a Educação Física. A este movimento do *autos* em organização, sua identidade docente foi permeada e determinantes traços da docente que se tornou influenciaram e influenciam até os dias atuais seus objetivos pessoais e profissionais.

Daí a gente passa toda universidade sonhando, viajando, fazendo aquilo que gosta e **quando se forma descobre que é professor** né? Aí que foi o engraçado, que quando acabei o curso eu... Bom, o que que eu vou fazer? Não sou "ensaiadora", não sou coreógrafa, **não sou nada, sou professora**. (Entrevista com a professora Ceci em 03 de abril de 2019).

O exercício da autonomia a fez estabelecer metas e se aproximar de vivências alimentadas por sua experiência marcada pela dança. Seu olhar como estudante de graduação em Educação Física esteve voltado tanto as disciplinas relacionadas a esse conteúdo, conforme suas respostas ao

questionário virtual. Assim, o indivíduo-sujeito que se tornou e que se constitui no movimento autônomo de organizar-se (*autos*), fez de sua experiência na formação inicial um período recheado de qualidades e vivências muito ricas, mas que não fizeram jus a realidade profissional do recém-formado.

Vamos **ser professor escolar que é a última coisa que eu tinha pensado realmente em ser**, embora toda minha história com a Educação Física tenha começado com a Educação Física escolar. (Entrevista com a professora Ceci em 03 de abril de 2019).

Por mais que a potência de ser, através do *autos*, estivesse inclinada ao exercício profissional relacionado a dança, a realidade como docente a fez se deparar com uma grande mudança em sua vida. O que vislumbrava para sua vida profissional, propiciando nova forma de relacionar-se tanto com o que almejava para si quanto com o que reconhecia como conhecimento para lidar com o mundo.

Morin (2005) no tomo 2 de sua obra “O Método”, intitulada a Vida da Vida, nos apresenta a relação da autonomia organizadora do vivo (*autos*) na relação à autonomia fenomênica do ser (indivíduo-sujeito). Ele fala que imposições ou situações externas ao vivo estimulam sua organização que ocorre internamente, autonomamente na medida em que este se adapta e modifica sua relação, assim uma autonomia relativa em que “o *autos* é o foco organizacional; e indivíduo-sujeito, o foco ontológico e existencial.” (Morin 2005, p. 283). O indivíduo vivo que em sua existência vive processos de solidão, de reflexão e de comunicação com o mundo vive a relação dialógica de ser, desde sua mais ínfima e singela parte até sua mais complexa forma de viver.

Assim, vemos que todos os traços constitutivos do indivíduo-sujeito comportam uma dimensão existencial. A qualidade autorreferente²³ e egocêntrica do sujeito faz do indivíduo vivo um centro de solidão e um centro de comunicações, um centro de sensibilidades ou sensações que se tornará centro de sentimentos e afetividades, um ator-jogador cuja a práxis está toda ela marcada pelas eventualidades, pelas durezas e pelas tragédias da existência”. (MORIN, 2005, p. 220).

No exercício de autonomia (*autos*) de ser ao interagir com as turbulências e instabilidades do conjunto de interações que se dão no meio (*eco*), o sujeito organiza-se para adaptar-se ao que lhe é exposto, ao que se submete e a esse fenômeno Morin (2005) considera auto-eco-organização. Este momento de sua experiência, em que se depara com a emergência de uma novidade no ser por

²³ Por auto-referência Morin (2010) entende como a afirmação de si.

meio da demanda ecológica, ou neste caso, do contexto social, configura o exercício de auto-eco-organização.

O Professor Peri e seu contato ainda novo com a Natação, como tratamento para seu problema respiratório, associou a essa prática corporal, mesmo que desenvolvida pela necessidade mais do que pelo interesse, nova forma de organizar-se frente a esta indigência, sendo que seu corpo, sua cultura corporal, se transformaram e associaram nova relação com essa prática corporal, que permaneceu pra vida. Por mais que o estímulo para a prática de natação fosse dado por uma fragilidade individual e demanda determinada por sua mãe, sua relação com o nadar marcou sua experiência e sua identidade.

Eu tive quando era criança muita bronquite asmática e minha mãe, naquela época, ainda não tinha tanta certeza quanto se tem hoje da natação como tratamento e tal, mas foi uma opção que o médico deu, ao invés de começar a utilizar bombinha. Ela optou pela natação e melhorou bastante. Eu lembro que eu tinha também uma relação boa com os professores lá e foi bem bacana ter aprendido a nadar cedo. **Por causa dessa doença respiratória fui levado a conhecer a natação.** O que para mim foi muito bom, por que a gente tinha muitos parentes de Criciúma e vínhamos direto para a praia ali no Balneário de Rincão, então **era legal ter esse aprendizado desde cedo para ter uma relação boa com a água**, né? (Entrevista com professor Peri realizada em 06 de Fevereiro de 2019).

Interpretamos, portanto, que com esses professores de Educação Física, as práticas corporais realizadas quando criança se mantiveram como constituintes em suas culturas corporais e se perpetuaram em suas vidas. Peri, até os dias atuais busca práticas corporais aquáticas, o que inclusive o declinou a abrir uma academia de natação e a morar e trabalhar em um bairro de praia propícia a prática do surf. A Professora Ceci busca envolver os seus pais a dançarem além de comentar da falta que sente dessa prática em sua rotina²⁴.

Para Morin (2005) a auto-eco-organização se dá de forma processual, como num círculo generativo e fenomênico, com uma tendência em integrar os sujeitos na dinâmica escolar a que estão sujeitos, em certa medida, influenciar suas formas de agir e ser, desde a infância até as demais funções profissionais que executarem, produzindo nesse movimento, suas identidades. Ceci, como professora efetiva, viveu uma complexa experiência ao exercer a função de diretora em duas unidades escolares da RMEF. Teve portanto, sua trajetória profissional e pessoal marcada pelo olhar complexo acerca da função social da escola, dos professores, das famílias e inclusive da

²⁴ Informações essas coletadas com os professores colaboradores da pesquisa em momentos diversos nas observações ou conversas anteriores as narrativas.

própria escola. Como diretora, viveu tempos difíceis que ampliaram seu olhar sobre a escola, assim como a fizeram organizar-se frente as turbulências da rotina escolar.

É apagar incêndio o tempo todo e eu **fiquei 11 anos apagando incêndio**. Agora eu tenho que **voltar a aprender** a fazer a fogueira ao invés de apagar incêndio. (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

O reconhecimento da sociedade ao exercer a docência se constrói com uma teia cultural e social permeada pelas atividades e relações de um professor. Quando este exerce uma função administrativa ou no caso da direção, a função que mais se propõe a dedicar um olhar integral sobre a escola, sua relação com a profissão e com a sociedade se transforma, a fazendo reconhecer-se em sua potência de agir, fortalecendo sua autonomia no movimento recursivo de lidar com as dificuldades brutalmente impostas. Morin (2004) fala que o *autos* busca seus fins individuais na luta contra tudo que o desconforta na eco-organização que se instala em sua vida, e que, ao mesmo tempo que vive essa resistência, mutuamente se organiza, subjugando-se mas desenvolvendo-se, vivendo a incerteza da relação auto-eco-organizadora.

Daí o auditor da Secretaria de Educação resolveu pedir minha exoneração, só que quando avisaram na escola que iam pedir minha exoneração, o grupo disse que rodasse a exoneração de toda a escola. O grupo antes era totalmente separado, e aí então o que aconteceu, ao mesmo tempo que foi muito difícil, **eu vi que ali a gente conseguiu constituir um grupo de verdade**. (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

O sentimento de pertencimento a um grupo, de unidade com os pares, por mais que suas diferenças estejam explícitas, fortalece e caracteriza a identidade docente. O pertencimento a um grupo, a noção de que é parte de um todo e de que esse todo só o é, por ter a participação de cada uma das unidades, é reconhecer a realidade docente a partir de um holograma (princípio do pensamento complexo de Edgar Morin), como uma projeção da parte que compõe o todo e vice-versa, compreender a experiência de ser professor em sua complexidade. Peri também comenta sobre o pertencimento ao grupo em sua aproximação com a formação continuada, como forma de auto-referência na relação com os demais professores.

Fui trabalhar na Costeira 20h e no Ney Armação 20h e depois no outro ano consegui pegar 20h aqui na José A Correia e 20h na Armação. Aí me apaixonei, foi muito bom porque na época com a academia eu ate participei um pouco as vezes da **formação continuada** de Educação Física infantil, mas era legal pela troca de experiências. Mas não foi tão marcante assim. Quando eu conheci o

pessoal com o Severino²⁵ e tal, o pessoal com o ensino fundamental, aí me apaixonei, **eu vi que realmente eu fiz a coisa certa**. (Entrevista com o professor Peri realizada em 06 de fevereiro de 2019).

A experiência, segundo Dubet (1994), se estabelece através da dimensão do eu (*ego*) e do alter (*suposto*) que para a sociologia clássica pressupõe a interiorização do social. Nesse par dialógico, o sujeito se constitui ao relacionar o eu com os outros. "[...] não tornando-se em sujeito por si mesmo, mas somente na medida em que se torna em primeiro lugar um objeto para si, da mesma maneira que os outros indivíduos são objetos para ele" (p. 187). Portanto, o indivíduo no grupo vê o reflexo de si, sobre si, para si através do outro, se tornando sujeito na medida em que se vê como parte do grupo.

A partir do pensamento complexo, consideramos os movimentos de tensionamentos colocados pela qualidade incerta da realidade pressupõe reorganização do sistema, que se fortalece para adaptar-se ou resistir a esta tensão, e esse exercício interno e social se enraíza como centro do processo constitutivo da experiência auto-eco-organizadora. Para Dubet (1994) os golpes sentidos pelos atores atuam como rupturas sociais e são interiorizadas por estarem ligadas a conflitos de identidade. Mas o processo de adaptação ou desvio dessas rupturas não representam somente escolhas do ator, mas um percurso individual marcado pela mutação coletiva e pelas características da sociedade.

Eu voltei pra sala de aula já não preocupada só com a Educação Física em si, mas sim com a formação desses alunos, dessa criança, desse adolescente, sabe? O que que ele entende enquanto escola, que valor ele dá pra escola, e até mesmo discutir: o que vocês querem da vida de vocês? Vocês estão entendendo que sociedade é essa que vocês vivem? Então a gente acaba, quando a gente sai um pouco de sala e enxerga a escola, a gente volta querendo fazer tanta, tanta coisa que é difícil, assim, dar conta de tudo né?! Às vezes eu tenho que policiar. Ceci, para um pouco e não viaja que não dá pra fazer tudo isso não. (Entrevista com a professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Na fala da Professora Ceci é possível compreender a preocupação com a formação integral dos alunos, reconhecendo-os como seres humanos que além dos conhecimentos ligados aos conteúdos escolares, reconhecem e interagem com a realidade social, portanto, são também responsáveis por ela. E ela reconhece que esse olhar para a educação se fortaleceu durante seu exercício como diretora escolar, que a tirou do lugar, mexeu com partes de si talvez intocadas, a fez conhecer uma realidade antes imperceptível aos olhos de alguém formado por experiências que

²⁵ Nome fictício para garantir anonimato ao professor atualmente designado pela Secretaria Municipal de Educação como responsável pela Formação Continuada de Educação Física no Ensino Fundamental da RMEF.

não aquelas. “E a partir desse momento eu aprendi a pensar muito, muito, muito. E me tornei muito mais cuidadosa com tudo, sabe?” (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Seu retorno pra sala de aula a fez perceber a necessidade de reaproximação com os conteúdos do componente curricular da Educação Física e sua experiência na relação com esse conhecimento, marcada por determinações e marcas de sua trajetória formativa, a fez exercer a função de professora agora com um olhar ampliado ao ambiente, aos demais sujeitos, alunos, professores, mas sobretudo sem enfraquecer seu *auto*, na essência da afirmação de si e de seus valores e do que acredita.

Peri, buscou durante sua trajetória, aliar suas atividades profissionais exteriores a escola, como empresário dono de academia de natação a sua identidade docente, buscando aproximar atividades escolares com sua academia e propiciando aos alunos da escola pública que lecionava, a experiência na piscina, que representou importantes marcas em sua história, fomentando uma relação com seu corpo e com a água que marcou sua experiência permanentemente, como um *imprinting*.

E aí eu sempre levei as duas coisas juntas. Peguei às 20h na prefeitura, porque eu tinha a academia, **então tinha esse projeto social**, eu dava aula também na academia com né, a armação ia lá e a gente fazia aula de natação e a gente cobrava só a topique. A topique levava, porque tinha uma distanciazinha né, e as crianças. A topique levava a criança pequena, largava lá, depois buscava no final da aula. (Entrevista com o professor Peri realizada em 06 de fevereiro de 2019).

Neste sentido, observamos que o direcionamento epistemológico e teórico que os professores têm na relação com o conhecimento da Educação Física, não estão desconectados com a experiência pessoal que os constitui. Conforme observado nos questionários virtuais respondidos pelos professores de Educação Física da RMEF, descrito anteriormente neste trabalho, a metade dos professores teve seus interesses teóricos voltados a conteúdos ligados a atividade física, saúde e/ou aos esportes, enquanto a outra metade direcionou seu interesse as disciplinas de orientação pedagógica.

Nas respostas dos dois professores colaboradores das narrativas, suas respostas ligadas a graduação, seu maior envolvimento se deu em disciplinas da área da saúde e esportes. Contudo, observamos, a partir de reflexão sobre as observações realiadas a luz do referencial teórico desse trabalho, que os professores, os seres humanos, são serem complexos humanistas e estão em frequente e intenso movimento interativo com o conhecimento sobre o mundo, sobre a sociedade, que os toca e os marca particularmente. E desta maneira a prática pedagógica do professor de

Educação Física, se expressa na forma como entrelaça sua concepção de Educação Física com sua concepção de mundo, se constitui no escopo de suas experiências, em ser indivíduo-sujeito que intersubjetivamente se afeta por compor um sistema e auto-organizar-se na medida em que o ambiente o influencia e também organiza-se.

Peri comentou sobre a desconexão que percebe entre a prática pedagógica dos professores da RMEF, suas concepções de Educação Física e a relação com proposta curricular atual.

Mas a questão é que essas pessoas quando chegam, elas não conseguem se enxergar na formação continuada que a gente produziu de proposta curricular e ela não se enxerga ali. Aí ela pega o livro lá e ela não se enxerga ali porque ela acha que aquilo ali enquadra ela. **Quando na verdade a gente fez algo assim para expandir ao máximo os muros da escola e aceitar ao máximo as idéias.** E infelizmente muitos colegas, eles chegam com aquela coisa muito tecnicista do esporte e aí eles querem só aquilo ali de jogos escolares. (Entrevista com o professor Peri realizada em 06 de Fevereiro de 2019).

Em uma das observações realizadas na escola da Professora Ceci, o professor de Educação Física que trabalha com os anos finais do Ensino Fundamental, conversa com alunos sobre a participação no sábado subsequente, nos Jogos Escolares do município. Esses eventos e campeonatos escolares propõem integração entre escolas da RMEF²⁶ por meio de competições esportivas e esse intercâmbio esportivo por vezes vira foco e objetivo nas aulas de Educação Física escolar, como forma de treinamento para a competição. E nessa perspectiva, o currículo e os conhecimentos da Educação Física dão lugar ao treinamento de técnicas e habilidades esportivas desconectadas da proposta pedagógica do município, mas sobretudo distante da possibilidade do componente curricular da Educação Física desenvolver-se criticamente como parte fundamental do currículo escolar em sua integralidade.

Os pensadores e obras supracitadas no início desse trabalho que tratam da Educação Física em uma perspectiva crítica, como Coletivo de Autores (1992), Hildebrandt-Stramann (2003) e Kunz (2002), de maneira geral, apontam a relação historicamente construída entre Educação Física e os esportes. Para esses autores torna-se reducionismo reduzir o conhecimento da Educação Física como sendo prioritariamente esportivo e ainda outro reducionismo não reconhecer a complexidade do fenômeno esportivo e o trato nas aulas serem feitos somente a partir de ensino técnico e prático.

²⁶ Esses Jogos Escolares de Florianópolis são promovidos anualmente pela Fundação Municipal de Esportes e supervisionada pela Secretaria de cultura, esporte e juventude do município. Essa informação foi retirada do site: <http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/esportes/index.php?cms=a+fundacao+municipal+de+esportes&menu=0>

Kunz (2004, p. 125) coloca que "o esporte ensinado nas escolas enquanto cópia irrefletida do esporte competição ou de rendimento, só pode fomentar vivências de sucesso para uma minoria e o fracasso ou vivência de insucesso para a grande maioria". Esse direcionamento do ensino do esporte nas aulas de Educação Física, orientado sob o viés da competição, fortalece nos estudantes formas de se relacionar individualistas e competitivas, que perpetuam-se como marcas suas experiências socialmente e, possivelmente, permanentemente, imprimindo marcas em suas identidades expressas nas formas de relacionarem-se com o próprio corpo ou com o interesse por práticas corporais, ou ainda, na forma como reconhecerão a Educação Física como campo do conhecimento.

Tanto, que as vezes eu vejo assim, uma aula de um esporte que poderia ser assim "a" aula, não é tão boa quanto uma aula que eles jogam queimada, onde todos conseguem jogar, sabe? Então é uma coisa que eu levo muito pra discussão na formação da Rede né?! Dessa questão, **de que necessidade é essa que a gente tem tanto do esporte, do esporte, do esporte? Será que a gente tá levando alguma coisa pra eles?** O esporte pode ser um tema dentro da Educação Física, mas não precisa ser a Educação Física toda, sabe? Então isso é uma coisa que eu discuto bastante. (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Em sua fala, Ceci coloca elementos que pressupõem uma concepção de Educação Física mesclada por conceitos e interpretações da cultura escolar que marcaram sua trajetória. Estabelece seu ensinar como uma teia de retalhos, em que o conhecimento se amarra e é tecido com partes diferentes, e dessa forma constrói sua prática pedagógica de forma auto-eco-organizadora e em processo, já que também considera como fundamental a ampliação de seus conhecimentos.

Acho que eu ainda preciso estudar muito mais, me cobro, até acho que preciso **voltar a aprender a estudar**, é uma coisa que eu tenho feito aos poucos, mas a direção acaba nos tirando o foco disso. A gente acaba tanto na burocracia que a gente não tem tanto tempo pra ler, pro estudo. (Entrevista com a professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Assim como Morin (1999) quando coloca a cultura como aberta e fechada por permitir a autonomia do sujeito na mesma medida em que o restringe em normas, Pérez Gómez (1998) em sua obra, analisa a cultura escolar na sociedade neoliberal, e reconhece o conjunto de significados e comportamentos do grupo social escolar como forma de manifestação que limita o sujeito em sua liberdade de ser e agir, mas ao mesmo tempo expande as possibilidades de conhecer, não como uma certeza, mas como "concretudes", simbologias ou subjetividades expressas através das ações dos sujeitos que, assim, produzem a cultura escolar.

Quando o professor se reconhece como fruto de sua experiência, que por sua vez alimenta seu *autos*, mas também reconhece sua ação não somente como reflexo da identidade, mas como produto e produtora de cultura escolar por meio da capacidade de conhecer, este percebe a dimensão complexa do ser professor, neste emaranhado cultural e existencial que permeia sua história e sua ação docente. E na última categoria descrita a seguir, buscamos compreender os elementos (cognitivos e relacionais) que fazem este professor determinante e determinado pela cultura escolar. Este movimento de construção social relativa às condições materiais e simbólicas em introjetar a cultura escolar, é produto do *autos* e refletido na interação com o ambiente, de forma dialógica, recursiva e hologramática.²⁷

4.3.3 A cultura escolar como produto e produtora da experiência do professor de Educação Física

Neste capítulo analítico buscaremos reconhecer a dimensão hologramática da relação do professor com a cultura escolar. A partir da experiência narrada pelos professores em cruzamento com as informações obtidas com as observações e com o referencial teórico, consideramos importante reconhecer a influência do professor no movimento de produção dessa cultura local, assim como interpretar as marcas culturais escolares em sua experiência e em sua ação docente que o faz parte desse sistema. buscamos Edgar Morin, quando diz que o todo é mais do que a soma das partes (MORIN, 2008). Todo sistema possui algo mais que seus componentes vistos de forma isolada, no sentido de que a organização do sistema emerge das qualidades e propriedades novas emergindo da organização das unidades que, por sua vez, se organizam na medida em que o sistema os coloca em relação com suas qualidades e propriedades.

Assim, o autor define emergências como as qualidades e propriedades (que emergem) de um sistema como novidade na relação com as propriedades dos componentes isolados, ou seja, o caráter novo da relação entre unidade e sistema que gera a organização ou reorganização tanto da unidade-sujeito, quanto do meio-escola. Portanto, as qualidades emergentes apresentam propriedades diferentes daquelas que constituem o todo e que promovem a reorganização do todo,

²⁷ Três princípios do pensamento complexo conforme explicitado no referencial teórico deste trabalho.

como a produção de novos elementos culturais a partir da interação de cada professor ao exercer seu ofício, compondo o sistema.

Assumir o professor como unidade humana a partir do pensamento complexo, portanto, reconhecer sua forma de ser e estar no mundo, como multidimensional, em relação com as unidades e com o todo, caracterizando esse movimento como uma emergência, pois prevê recursivo processo de renovação. No relato tanto de Peri quanto da Professora Ceci, as relações com práticas corporais no período como escolares (Futebol e Dança respectivamente), além de marcar suas culturas corporais, fizeram emergir marcas no desenvolvimento pessoal e na relação que cada um estabeleceu com o mundo e consigo mesmo ao participar do processo de produção da cultura escolar.

Para Morin (1997) a palavra relação é caracterizada como uma emergência, sendo um fenômeno não material, estando no campo da noosfera (mundo das ideias). Neste sentido, o plano das relações entre as unidades se dá, para o autor, cognitivamente, através da capacidade comunicativa, que Morin associa a linguística, mas nos arriscamos a considerá-la como multidimensional. Portanto, esta comunicação com o mundo, pode se dar também através da dimensão corporal, como forma de interagir com o real e com o conhecimento, como forma de reconhecê-lo em si em um movimento dialógico entre corpo e cognição, onde a dicotomia dá lugar à completude e um se dá, na medida que o outro ocorre.

Os dois professores consideraram importante mencionar suas experiências com atividades físicas e esportivas da infância, como forma de mostrar a relação com a Educação Física desde a infância e adolescência, por mais que essa relação fosse ligada as suas dificuldades motoras à técnica esportiva, como no caso da Professora Ceci ou às situações da vida privada, como no caso do envolvimento com o professor de Educação Física e de Futebol de Peri no período da separação de seus pais.

O engraçado é que eu **tive mais vontade de cursar Educação Física quando eu descobri que eu era ruim em Educação Física**. Por que eu fazia dança e a dança pra mim era tranquilo né, sempre gostei, sempre me identifiquei, e aí uma vez eu optei pelo clube de basquete e eu cheguei achando que eu ia aprender a jogar basquete e no primeiro dia já me botaram pra jogar, sem exercício, sem nada, vamos jogar. E até hoje eu lembro do João Francisco, depois fiquei amiga desse menino, ele me disse assim: “Não, tu joga bem, só te falta força, direção e jeito”, daí eu disse ok, **então não sei nada né?** (Entrevista com a Professora Ceci em 03 de Abril de 2019).

E justamente sobre essa forma de compreender e ler o mundo a partir da cognição e interagir a partir da comunicação com as demais unidades cognitivas do sistema ou sujeitos do meio escolar, neste caso, o humano torna-se uma unidade fundamental do meio por configurar o emaranhado interativo simultâneo em que o físico, o biológico, o mental, o subjetivo, o cultural e o social estão em vigor. A Professora Ceci, neste sentido, demonstra que essa perspectiva comunicativa através do seu corpo, na interação por meio da Educação Física, mais especificamente nos esportes, a fez auto-organizar-se, no sentido de criar por meio do desafio, o interesse em ampliar seus limites motores na mesma medida em que era limitada por eles. Reconhecer-se em suas limitações a fez ampliar sua busca por conhecer ainda mais, desafiando-se na incerteza da busca, do desafio de encarar dificuldades que não serão fáceis de solucionar.

No Método 3, “O Conhecimento do Conhecimento”, Morin (1999) reflete sobre os limites e as possibilidades do conhecimento, buscando reconciliar as disjunções nas Ciências Físicas, Humanas e Biológicas, e possibilitar a compreensão do todo. Coloca sobre a necessidade de reconhecimento da fragmentação mutilante nos mais variados âmbitos do conhecimento, pois considera que o sujeito do conhecimento, para conhecer, deve tornar-se simultaneamente o objeto do conhecimento. Discute como se conhece e o que significa conhecer o conhecimento. O autor relaciona inteligência, consciência e pensamento, como atividades superiores do humano,

[...] constituindo um problematizador/solucionador polivalente e polimorfo apto a pôr e resolver problemas de todos os tipos, particulares ou gerais, técnicos, econômicos, políticos, científicos, filosóficos, cuja aptidão mais extraordinária consiste em colocar problemas que não pode resolver, ou seja, interrogar o ingracioso e o inconcebível. (MORIN, 1999, p.219)

É possível perceber, por meio da fala dos professores, que em suas trajetórias, o conhecimento da Educação Física foi fundamental para construção de si a partir das relações construídas por meio dele, com a cultura escolar e também consigo mesmos como professores que são. Se questionar sobre suas habilidades motoras fez com que a Professora Ceci se interessasse ainda mais pelo desafio que a colocava em risco, na incerteza da relação com os demais e com o conhecimento. Quando trata da cultura, Morin (1998) coloca que todo conhecimento é produzido dependentemente de determinado contexto cultural, social e histórico e que o sujeito, deve refletir sobre as determinações do *imprinting* cultural ao exercitar sua autonomia e reconhecer as possibilidades de emancipação.

Tanto o professor Peri quanto a Professora Ceci na relação com a cultura escolar no papel de estudantes, e na relação com seus professores de Educação Física durante as práticas de futebol

e dança, experimentaram condições de interação com indivíduos, mas sobretudo com as manifestações e representações coletivas, em que eles próprios tiveram participação, assim como, neles próprios foram inscritas marcas.

A cultura abre e fecha as potencialidades bioantropológicas do conhecimento. Ela as abre e atualiza fornecendo aos indivíduos o seu saber acumulado, a sua linguagem, os seus paradigmas, a sua lógica, os seus esquemas, os seus métodos de aprendizagem, de investigação, de verificação etc., mas ao mesmo tempo, ela as fecha e inibe com suas normas, regras, proibições, tabus, o seu etnocentrismo, a sua autossacralização, a sua ignorância de sua ignorância. Ainda aqui, o que abre o conhecimento é o que fecha o conhecimento. (MORIN, 1998, p.20)

Desta forma, os professores revelam em suas experiências, que a relação com o conhecimento da Educação Física se deu através da interação com seus professores no ambiente escolar, no seio da produção de cultura escolar, que em um movimento recursivo de abertura e fechamento os forjou e os fez os professores que são. Refletindo a partir do pensamento complexo, reconhecemos que a cultura escolar e os acontecimentos ali situados, podem afetar a forma como o sujeito apropria-se do conhecimento, o assimila para a vida e o produz. O conhecimento humano sendo ao mesmo tempo cultural, espiritual, cerebral, é atividade (cognição) e produto dessa atividade.

O sujeito ao interagir com a cultura escolar lida com tensionamentos que o levam a resolver problemas postos pela incerteza e pela falta de completude do saber, o fazendo elaborar e utilizar estratégias nessa busca. É, portanto, inseparável da ação. Morin relaciona o conhecimento humano e cultura ao dizer que,

[...] o conhecimento humano nunca dependeu exclusivamente do cérebro; o espírito forma-se e emerge cérebro-culturalmente na e através da linguagem, que é necessariamente social e, via espírito (aprendizagem, educação), a cultura de uma sociedade imprime-se literalmente no cérebro. (MORIN, 1999, p. 200)

Há um processo de retroação da cultura produzida sobre si mesma e sobre o sujeito, capaz de modificar o próprio *autos* em sua organização neuro-cerebral. No caso do professor, refletir sobre sua experiência propicia um processo de auto-referência, de afirmação de si mesmo, como produto e produtor da cultura escolar no desenrolar de sua experiência, no movimento de construção de sua identidade.

A interação sócio-ambiental que os professores de Educação Física estabeleceram na infância ultrapassava os limites do aprendizado de práticas corporais, já que estes tornaram-se referência para o professor que Peri e Ceci se tornaram. Essa referência para a Professora Ceci faz-

se presente até os dias atuais em sua didática no exercício docente, quando comenta²⁸ que a autoridade de ser professor se constrói com certa rigidez e seriedade, conforme aprendeu com essa sua primeira professora de Dança. E para Peri, o vínculo afetivo construído com seu professor de Futebol reverberou no olhar sensível e social em seu exercício docente. Assim a experiência social como aluno não se caracteriza como uma apropriação subjetiva e individual acerca da realidade, mas sim um movimento auto-organizador na relação com o sistema, que é social, cultural e histórico.

Recorro a Dubet (1994) quando este considera que é imprescindível que reconheçamos a experiência como produto social, como subjetivação do concreto a partir da objetividade do mundo real.

Neste caso, a objetividade não remete para qualquer sobre a natureza da realidade do sistema, ela significa simplesmente que os elementos simples que compõem a experiência social não pertencem ao actor, mas que lhe são dados, que preexistem a ele e são impostos por meio de uma cultura, das relações sociais, dos constrangimentos de situação ou de dominação. A montante da experiência dos actores põe-se pois o problema da inteligência do social, quer dizer, das hipóteses relativas aos mecanismos de articulação da acção com o sistema, relativas à natureza das relações de causalidade que as associam. (DUBET, 1994, p. 139)

O professor, portanto, constrói sua experiência a partir das lógicas de ação que são manifestadas na relação dele com o sistema através da dimensão da causalidade. Aproximando o pensamento dos dois sociólogos supracitados com a experiência do professor, reconheço no sujeito que a relação com seu corpo e com sua capacidade lógica e cognitiva é construída por meio da experiência social ligada a cultura escolar e as formas de interagir e produzi-la desde da época escolar, passando por sua formação, até seu exercício docente concreto, produzindo e sendo produto de sua vida, de ser e estar no mundo.

Morin (1998) argumenta que nos humanos, o mundo das ideias (noosfera) mistura-se a dimensão biológica do ser (biosfera), a organização das ideias se dá na esfera da noologia a partir da instância da linguagem e da lógica. Cada uma dessas instâncias sendo co-produtoras de conhecimento e ideias, cada uma dependendo da outra e cada uma sendo necessária na relação com o conhecimento. A complexidade exige implicações dialógicas entre o mundo vivo e o mundo das ideias, pois um não existe sem o outro, e a realidade que é incerta, independente dos sujeitos, ganha

²⁸ Comentário este realizado após uma das observações realizadas em sua aula com uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental.

significado por meio das ideias produzidas pelos próprios sujeitos e que por comporem sua forma de refletir sobre o real, o produzem recursivamente.

Ao reconhecermos no sujeito complexo seu corpo como a dimensão da biosfera, e a sua capacidade de conhecer, refletir e comunicar-se como a dimensão noológica, a criança que na infância descobre o mundo não pelas ideias, mas pelo corpo e que aos poucos adquire as capacidades lógicas e comunicativas, na infância vive o complexo humanista com vigor. A relação com a cultura e suas determinações sociais produzem e são produto de sua experiência.

De acordo com Morin,

[...] num sentido, o conhecimento humano é o mais fechado possível, pois o mundo exterior não lhe chega senão sob a forma de traduções de traduções, as representações, palavras, idéias e teorias. Mas, ao mesmo tempo, esse conhecimento é o mais aberto possível a todas as coisas do mundo e ao próprio mundo, não somente através do que o abre, as curiosidades, as verificações, as comunicações, mas também através do que o fecha, a linguagem, as ideias, as teorias. (MORIN, 1999, p. 228)

Assim, o conhecimento humano capacita a interação por meio da linguagem, mas também pela não linguagem expressa pelas representações da realidade e na consequente ação do sujeito por meio de seu corpo e de sua estrutura biológica. A cultura escolar, na forma de manifestações dessas representações, como valores, crenças, comportamentos, conhecimentos, normas e determinações, alimenta o professor de Educação Física, portanto, a partir do pensamento complexo, a fonte de todo conhecimento está na ação do sujeito quando capaz de conhecer a realidade do mundo concreto por meio do corpo e das ideias. Também é o pensamento complexo que propõem a superação da fragmentação e dos limites de um conhecimento restrito, fazendo com que o sujeito leia e compreenda a dimensão incerta da realidade, que vai além das suas possibilidades de conhecimento, mas considera sua relação dialógica com a escola, com o sistema, com o mundo.

O professor Peri relata sobre sua experiência na RMEF como forma de reconhecer-se na profissão, tanto no que diz respeito ao coletivo, identificando-se com seus pares nos momentos de trocas de experiências na formação continuada, mas também no que se refere a proposta curricular atualmente em vigor, por seu caráter autoral, de um documento produzido por estudiosos juntamente com o coletivo de professores.

Um dos trabalhos estudados no capítulo sobre o estado do conhecimento relacionado a experiência e docência, o de Zapelini (2007), através da discussão acerca da políticas públicas para a formação de professores da Educação Infantil comenta sobre as discontinuidades das políticas

de formação ligadas as mudanças de gestão pública, mas também salienta que o projeto sugerido nos documentos oficiais garantiria a boa qualidade da educação por meio, também, da formação continuada, mas que a realidade da formação de professores se difere das proposições legais. Ela discute sobre a relação entre a formação continuada e a dificuldade do professor de exercer a docência, como espaço de lacunas. Na fala do professor Peri, com a atual Proposta Curricular do município, é **possível** o reconhecimento de si e de seu exercício docente.

A formação continuada ali com o Severino, e o pessoal foi pô, tudo. Todo o norte, toda **proposta curricular da rede que a gente construiu, foi uma coisa coletiva. Eu me enxergo muito ali naquilo**, então eu gosto muito de trabalhar. (Entrevista com o professor Peri realizada em 06 de fevereiro de 2019)

Já para a Professora Ceci²⁹, a proposta vem de um movimento acadêmico desconectado com a realidade de sala de aula, na medida em que propõe uma extensa lista de conteúdos, numericamente impossível de ser realizada em função da dinâmica escolar, de eventos, e inclusive do encaminhamento específico a cada turma. A professora parece reconhecer a proposta como uma forma de engessamento de seu planejamento e de sua prática pedagógica, portanto, não se reconhece como parte dela e nem que a reconhece como efetiva possibilidade em suas aulas.

Quando eu voltei, eu tive que estudar de novo o que a gente tem que trabalhar na Educação Física e aí eu me deparei com uma proposta curricular, que eu acho ela surreal. Porque ela tem tanta coisa , que um professor pra trabalhar tudo que tem na proposta, ele só vai conseguir dar uma aula sobre cada coisa no ano. Porque o que que ela tem de bom é ela abarca tudo, mas o que que ela tem de ruim, também, que ela abarca tudo. E aí realmente, tu tens que fazer as tuas escolhas dentro da proposta e decidir o que tu queres trabalhar, **porque é humanamente impossível a gente dar conta da nossa proposta curricular**. (Entrevista com a professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Entre outras falhas apontadas pela Professora Ceci sobre a proposta curricular da RMEF, sua concepção de Educação Física fundada na perspectiva desenvolvimentista se mistura à sua concepção de mundo como fenômeno social, forjada em seu período profissional como diretora escolar. Ela salienta que a proposta busca compreender a brincadeira e as formas de brincar, mas deixa de lado o brincar como forma de desenvolvimento motor na infância, quando menciona que:

[...] aquele aluno que não sabia antes quicar uma bola, agora ele sabe quicar, e ele não tá quicando porque ele quer jogar basquete, ele tá quicando porque é uma habilidade que ele desenvolveu. E isso é uma coisa eu tenho cobrado do Severino na formação. Severino, **cadê as habilidades motoras? Cadê aquela coisa básica**

²⁹ Em conversa durante uma das observações, portanto não registrada em gravador de áudio.

da noção espaço temporal? (Entrevista com a professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Reconhecemos na fala dos professores que a forma de conhecer sobre a Educação Física ultrapassa os limites de sua docência ou as barreiras de sua formação acadêmica, mas se constituiu e frequentemente se renova na medida em que sua experiência é marcada por situações que o atravessam. Esse atravessamento não se dá somente no sentido profissional, mas na dimensão complexa e social da experiência, que de forma subjetiva, cognitiva, cultural e social é materializada no professor que se torna. Dubet (1994) coloca a experiência como social pois reconhece a heterogeneidade nas condutas individuais e coletivas baseadas nos princípios constitutivos e nas atividades dos indivíduos ao construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1994).

Desta maneira, na relação com a proposta pedagógica do município, cada professor entrevistado vê este documento de maneira particular e confere os sentidos a ela em sua prática pedagógica a partir de suas convicções e condições interativas e ambientais. Peri se vê como participante no documento, que por sua vez fortalece seu exercício docente e ajuda a compor o professor que é hoje, mas a Professora Ceci, apesar da capacidade de leitura da realidade de maneira complexa, a partir dos olhos de quem em sua experiência já foi diretora e viveu grandes desafios, não vê essa proposta como reflexo da autoria dos professores, mas sim como determinação limitadora de seu planejamento.

Nesse sentido, Peres Gómez (1998) faz reflexões bem atuais no que diz respeito as diferentes manifestações que a cultura pode representar no contexto em que vivemos. Além disso, articula todas as suas interpretações sobre a temática com a realidade das instituições educativas, preferencialmente com a escola. A esse respeito, destaca como imprescindível “entender a escola como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p.12).

A resignificação das manifestações culturais fica a cargo da interação dos sujeitos com a realidade social através das mais complexas situações cotidianas que propiciam formas individuais de organização e interpretação da cultura da vida social. Diante disso, a cultura escolar representa não somente conceitos e valores impostos, pois conecta sociedade com sujeito, indivíduo com sistema, tornando-os pares dialógicos na construção mútua da experiência social do sujeito e da cultura escolar.

Dominique Julia (2001) após competente análise da cultura escolar como objeto histórico, conclui seu estudo não com afirmações, mas afirmando lacunas que ainda deveriam ser estudadas sobre o tema, e por último, propõe questionamentos sobre o real papel da escola, sobre o que realmente fica nos indivíduos da sociedade após viverem seu período como escolares. Questiona a concorrência formativa que provém tecnologias de informação e comunicação, como a televisão (ou também através da internet). Questiona também a descrença no próprio projeto de sociedade, em que:

[...] desmoronaram também as esperanças de uma regulação comum, uma religião “civil”, quer se trate da fé na nação, no progresso, ou no triunfo do proletariado? Nós vivemos um momento inédito da história, o da individualização das crenças, em que a escola deve repensar sua articulação entre a sua visada universalista e o pluralismo do público que ela recebe, entre a esfera pública e a vida privada, protegendo a infância das agressões do mundo adulto, sem, contudo, deixá-la ignorar os conflitos que o atravessam. O tema da cultura escolar nos remete, assim, ao problema central da *transmissão*: as rupturas culturais vividas no curso dos últimos trinta anos não questionaram, primeiramente, toda idéia de tradição (no sentido etimológico do termo) e não estamos mais distanciados da geração dos homens que tinham vinte anos em 1945 que eles mesmos o estavam dos homens do século XVIII. (JULIA, 2001, p.37-38)

Questionar a escola é reconhecer sua dimensão histórica, temporal e incerta. Representa assumir suas transformações aliadas as da sociedade e dos sujeitos que a constituem e que produzem a cultura de forma a compor um emaranhado, um entrelaçamento de culturas, de marcas sociais e de momentos históricos. A experiência como produto e produtora de manifestações culturais e sociais é construída na medida em que inter-subjetivamente os sujeitos submetam-se aos reflexos em si da interação com mundo, com os demais sujeitos, com *imprinting* cultural e recursivamente se auto-organizam na construção de suas identidades.

Dubet (1994) escreve que por muito tempo se acreditava que a identidade do professor era constituída pelo seu papel, pela sua função, por “representações da vocação e pelas expectativas sociais bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais” (p. 97) e ele próprio passava a acreditar em tal. Contudo, assim como Dubet, reconhecemos que em suas experiências narradas, os professores não falam do personagem professor como funcional para o sistema, mas falam de suas experiências na relação com as distintas lógicas de ação ligadas a dimensão legal e burocrática da função (como com a proposta curricular ou com as determinações legais da RMEF, por exemplo) e também, da dimensão relacional do ofício, na interação com os demais sujeitos (em sua trajetória pessoal, formativa e profissional).

Na fala da Professora Ceci, a relação com a RMEF por meio de manifestações institucionais que impõem determinações sociais, a fizeram lidar com a ordem imposta pela rede

por meio dos sujeitos e de regulações legais que a influenciaram e influenciaram seu exercício docente. Medidas nem sempre explícitas, mas que aos poucos a fizeram reconhecer um aspecto incerto deste sistema de ensino em Rede, onde na mesma medida que se propõe unidade entre os elementos da rede, por meio de documentos legais, há a liberdade de autoria, autonomia e criatividade em exercer seu papel na cultura escolar.

Então foram algumas coisas que **eu fui começando a entender depois que eu entrei pra Rede**, por que **quando eu cheguei eu me assustei**, por que eu peguei apresentação do primeiro dia, reunião pedagógica de início de ano e eu achei que realmente era uma escola maravilhosa. (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

Aí, um tempo depois, que eu descobri que me deram uma turma mais sem eu saber, que eu poderia ter só 9 turmas e eu tinha 10, aí **a gente vai aprendendo como é a Rede** né. (Entrevista com a Professora Ceci realizada em 03 de Abril de 2019).

A escola, a comunidade escolar, o coletivo de professores, a formação continuada, etc., propiciam o cruzamento de culturas que se dá simultaneamente, como num fluxo de pluralidade no contexto escolar, por meio das interações entre os grupos sociais, fundadas no significado que os sujeitos conferem às suas vidas, individualmente e coletivamente. Nesta perspectiva,

As diferentes culturas que se cruzam na escola sofrem, de forma indesculpável, as implacáveis determinações da complexa vida contemporânea; por isso, a pretensão de intervir educativamente no desenvolvimento das futuras gerações requer a compreensão de influxos sutis, onipresentes e frequentemente invisíveis, porque fazem parte do cotidiano. (PERES GÓMEZ, 1998, p.18)

Assim, o compromisso do professor com a produção da cultura escolar não deve ser entendido de forma leviana, pois deve favorecer ao indivíduo-sujeito a possibilidade de apropriar-se cognitivamente do que ocorre na realidade, detectar o valor e a emergência da incerteza na dinâmica social, assumir a possibilidade de adaptação e reencontro consigo mesmo e então, interagir, comunicar, re-produzir em si, nos demais e no sistema, o que, portanto o compõe e constrói sua experiência. E a partir dessas interpretações, buscamos apontar algumas considerações, que assim como a análise das informações coletadas nessa pesquisa, recursivamente se entrelaçam sem definir proposições, mas sim, nos colocam em movimento investigativo permanente.

5 "TEIA" DE CONSIDERAÇÕES

Compreendo a conclusão de uma pesquisa não como final, mas como pausa em um ciclo recursivo de investigação, pausa para avaliar este processo e chegar a algumas considerações. Este processo não se encerra ao final das páginas deste documento, pelo contrário, se amplia, assim como amplia o olhar científico, a forma de fazer ciência e de produzir conhecimento.³⁰

A realidade que vivemos é cientificamente interpretada a partir da fragmentação de seus elementos e dimensões, ao invés do reconhecimento de suas relações. Essa visão simplificadora, descontextualiza e blinda nosso olhar sobre as unidades em relação ao todo, sobre sua complexidade. Para compreendermos as sociedades e as relações construídas entre os sujeitos em relação as condições sociais, culturais, materiais, políticas, econômicas, simbólicas, psicológicas, etc., precisamos reconhecer o fenômeno sistêmico de existir e se organizar a partir das qualidades emergentes que brotam por meio das interações. "Falar em complexidade é, como vimos, falar em relação simultânea complementar, concorrente, antagônica, recursiva e hologramática entre as instâncias co-geradoras do conhecimento" (MORIN, 1998, p. 23).

O conjunto de interações entre sujeitos presentes na sociedade, repercute nas manifestações culturais e sociais da e na escola. O modo de conhecimento de si, na compreensão do sistema, na leitura de mundo, compõe o indivíduo-sujeito que, por sua vez, compõe a sociedade. A autonomia do ser, que é dependente do exterior, o faz transformar-se a partir das impressões que a cultura, que as relações produzem nele. Este por sua vez, se auto-eco-organiza como elemento de um sistema, um espírito autônomo, ao mesmo tempo aberto às perturbações externas e fechado em sua necessidade de adaptar-se.

A ciência, por muito tempo regida por compreensões de mundo simplificadoras produziu o conhecimento de forma fragmentada, reduziu sua compreensão acerca da realidade, das coisas, da natureza, das sociedades, desconsiderando as relações do processo existencial. Neste sentido, buscamos com essa pesquisa, compreender o humano complexo, indivíduo-sujeito, que é professor e que, por meio de sua experiência marcada pelas relações estabelecidas por ele, mas atravessadas

³⁰ O trabalho foi escrito parcialmente em terceira pessoa por assumirmos a perspectiva de autonomia relativa, já que somos o que somos por estarmos em relação com os demais, com quem nos ensina e nos orienta, com nossos limites e avanços, com o meio, com nossas considerações sobre o meio, sobre a sociedade, sobre o mundo. Contudo, nessa teia de considerações, assumo a responsabilidade dessas palavras finais, a partir do *autos* que me compreende, ao lidar com o conhecimento que produzi e por mim foi produzido ao realizar essa pesquisa.

pelo emaranhado cultural e social a que está sujeito, constrói sua identidade em um movimento recursivo e dialógico de autonomia-dependência.

Morin (1999, p. 21) fala da “existência de um tronco comum indistinto entre conhecimento, cultura e sociedade”, pois as ideias, o acúmulo de conhecimento, o *imprinting* cultural, os símbolos e mitos não representam apenas valores cognitivos, mas sim forças da ação social do sujeito no processo de construção da experiência. Através da autonomia de ser, frente as situações que perturbam a ordem do sistema, que tiram do lugar, a interação com o meio se amplia e configura em novo formato. O professor que vive sua experiência no movimento de auto-referência, se fortalece em sua existência, o faz apropriando-se de significados retirados desse movimento.

Tornar-se diretora e depois voltar pra sala de aula com o olhar sobre os alunos e sobre a escola de forma mais ampla e multifacetada representa auto-eco-organização. Ter uma academia de natação simultaneamente ao exercício docente na RMEF e propor iniciativas sociais de aulas de natação gratuitas, demonstra auto-eco-organização no exercício da docência. Esses são alguns dos momentos que marcaram sua experiência, mas sobretudo, o fizeram ser os professores que hoje são, comprometidos com a produção de cultura escolar que fazem parte, assim como dedicados à sua classe social, preocupados com o coletivo, com seus pares, com seus grupos sociais. Para Morin (1999, p.195) cada um suporta e precisa dos outros para se definir e se conceber e define “inteligência como a arte estratégica, o pensamento como arte dialógica e arte da concepção e consciência como arte reflexiva, sabendo que a utilização plena de cada um deles necessita do uso dos outros”.

Considero, a partir dessa pesquisa, a experiência do professor como sendo um conjunto de processos individuais de auto-eco-organização na relação com o outro e com as perturbações e/ou determinações externas. Reconheço a importância do exercício crítico de ser e estar em determinado contexto social e cultural como ação dialógica com o meio. O *imprinting* cultural, que marca o sujeito a partir da sua relação com os elementos da cultura, o faz reconhecer a figura do professor (como filhos de professores ou como estudantes), não apenas como um papel a ser interpretado, mas como identidade existencial criada no escopo de sua experiência social e complexa. Como materialização da concepção de Educação Física que este reconhece como verdadeira e apresenta em suas aulas.

As maneiras de exercer o ofício, como um artesão, se faz a partir da experiência adquirida e/ou, passada pelos pais ou pelo ancião da família, que de geração em geração se modifica pelas relações com o contexto, pela forma individual de cada um em ser e exercer a profissão, mas que se perpetua nas características da profissão. Larrosa (2018, p. 316) coloca que o “ofício é o passo de ser ao atuar, de atuar ao ser”. É como um saber incorporado no ser que se materializa no processo de tornar-se professor em constante auto-organização, mudando estratégias e planejamentos ao viver.

As crianças que compartilham das maneiras e ações do ser professor e que, de alguma forma por elas são atravessadas, incorporam para si essa profissão e tudo que a compõe. Assim, o *imprinting* cultural que se registra na criança, amplia seu aprendizado sobre o mundo a partir de valores, comportamentos e demais traços de determinada esfera cultural. Durante seu processo de formação busca brechas nos determinismos que pesam sobre o conhecimento, sobre sua autonomia e que influenciam a forma como produz cultura, desenvolve suas ideais e concepções. Em seu efetivo exercício docente age com e no mundo por meio de lógicas fundadas no que conhece, no que acredita, portanto influencia a forma de conhecer e interagir de seus alunos, que por sua vez vivem o *imprinting* cultural, assim por diante.

A experiência resultante do *imprinting* cultural que forja a identidade do professor, favorece múltiplas possibilidades para o desenvolvimento de concepções e de conhecimentos. Conforme observado nas respostas dos professores colaboradores, o conhecimento da Educação Física relativo aos esportes que estes professores tiveram contato como escolares, representou fundamental marco de suas experiências, orientando seus planos formativos e profissionais.

O professor, no trato com o conhecimento, se expõe e assume os riscos de sua existência, de sua integralidade, de religar conceitos, inclusive de se permitir emaranhar concepções e conceber o conhecimento para além da fragmentação em disciplinas. O *imprinting* cultural materializado em sua identidade (através de experiências esportivas ou nas aulas de Educação Física), se reflete em sua prática pedagógica.

Considero também necessária a reflexão acerca da aproximação entre as disciplinas escolares, fragmentadas nos projetos educativos. Os conteúdos não estão descolados da cultura assim como, o conhecimento não está descolado da experiência do sujeito. O conhecimento da Educação Física que tem seu objeto definido a partir da inter-ação do sujeito que ao movimentar-se produz e é produto da cultura, permite, no papel de componente curricular escolar, uma

interpretação complexa do ser. Me arrisco a dizer que é um dos únicos componentes curriculares que compreende o ser humano em sua integralidade, reduzindo dicotomias, integrando a dimensão corporal e a cognitiva. Na escola, as aulas de Educação Física e as relações entre os sujeitos nela estabelecidas adotam certa liberdade e reconhecem a dimensão do acaso e da troca para além da linguagem falada, onde o complexo humanista torna-se sujeito e objeto de sua experiência e de sua cultura corporal.

Para Morin (1998) a linguagem é a propriedade comunicativa expressa pela cognição e pelas representações mentais. O autor considera que a linguagem se dá através do espírito-cérebro humano e é expressa pelo sujeito que se comunica por meio dela, interage, e portanto torna-se dela dependente. Acrescento a dimensão corporal no escopo dessa discussão, pois considero que a dimensão corporal está para o espírito-cérebro, como o espírito-cérebro está para a dimensão corporal. Esse par dialógico se configura como unidade na interação com o meio, na capacidade de reconhecer os fenômenos e na comunicação. A partir da narrativa de suas experiências os professores colocam sua relação com seu corpo e com determinada prática corporal, como principal forma de ler e compreender o mundo, direcionando toda sua história de vida.

Ao reconhecer a capacidade autônoma do indivíduo que se auto-organiza para lidar com as perturbações ambientais que o afetam, o limite de contato com o exterior se dá verdadeiramente pelo corpo. Sentidos, sensações, impressões, são pelo corpo percebidas e pelo cérebro incorporadas pelo indivíduo que antes mesmo de racionalizar sobre, tem sua existência marcada individualmente, de forma singular.

Reconhecemos portanto, que a cultura escolar se constrói com experiências singulares e representações coletivas de valores, interesses, condutas de uma comunidade ou até mesmo de classes. É percebida nos sujeitos e seus posicionamentos ao construir o próprio sistema. Assim, a experiência da docência em Educação Física nas escolas públicas é influenciada pela cultura escolar, sendo esta fortemente marcada pelas suas experiências como escolares e também durante sua prática pedagógica (MOLINA NETO, 1997).

O indivíduo que é único, portanto passível de singulares formas de relacionar-se dialogicamente com a escola, com a sociedade e com seus pares, dentro de sua singularidade, representa também a forma inteira de um coletivo, de um todo. Como parte de um todo, a forma como se auto-organiza no exercício de seu ofício de professor nos interessa investigar na medida em que buscamos compreender a experiência de ser único e ser coletivo.

As marcas culturais e sociais desde seu nascimento, com sua rede de relações familiares e comunitárias, desde os primeiros contatos com a escola, com um professor, com esse ambiente que é institucional e estruturado e que também é dinâmico e incerto são elementos de seu *imprinting* cultural. Assim como, sua interação com os demais sujeitos que o faz diferenciar-se, mas também reconhecer-se semelhante, sua relação com os pares profissionais, com a comunidade escolar, com o conhecimento da Educação Física e com sua forma de se organizar frente ao emaranhado de interações e de transformações que são estabelecidos na e pela cultura escolar.

Experiência docente é individual, mas é social, é uma relação dialógica. Neste contexto, a construção de uma episteme dialógica, só é possível no reconhecimento da cultura escolar como resultante da união de elementos que constituem a experiência dos sujeitos, como social, por possuir uma lógica interna de determinação e outra externa de organização. É uma noção que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no bojo desta heterogeneidade (DUBET, 1994).

Os professores percebem a influência da vida social na organização de si, nas suas histórias de vida e trajetórias formativas narradas nessa pesquisa e observadas em seus exercícios docentes. Os professores colaboradores mostraram ao narrar sobre sua experiência de vida, a autonomia relativa em lidar com os diversos mundos presentes no cotidiano escolar de forma complexa, lidando com seu corpo, com sua cognição, com sua capacidade comunicativa e com sua interação com a incerteza de ser e estar no mundo.

A realidade é muito mais do que a percepção humana pode captar e definir, não sendo, portanto, de fácil interpretação. Há sempre uma relação instável e incerta entre ela e o conhecimento que temos dela, pois nossa realidade não é outra senão nossa idéia de realidade, como afirmou Morin (2008). Acrescento que nossa experiência também é nossa ideia de experiência e o professor ao viver esse exercício de revisitar sua memória e ressaltar importantes momentos, reavalia sua trajetória e suas ações perante sua prática pedagógica perante sua participação na RMEF.

Quando pensamos sobre a RMEF e sua constituição, é possível reconhecê-la como produto de um contexto social e político do município. É preciso encarar as incertezas do sistema em frequente mudança, onde tudo está ligado. Professores, alunos, famílias, diretores, secretários, prefeitos, pesquisadores e comunidade. A efemeridade da sociedade provoca instabilidades, mas

também abertura ao novo, movimento na cultura escolar. O mundo observado não é absolutamente o real, pois o homem cria seu mundo à medida que reflete sobre o que vê com base no que tem como experiência, dando-lhe significados, assumindo como esta, sua realidade social e constrói sua identidade. É, portanto, necessário lidar com o incerto, ampliando-se a visão reducionista e simplista.

Assim, destaco que cada indivíduo tem em seu caminhar, formas distintas de traçar o trajeto, de reconhecer o caminho, de se entender na caminhada e de realmente caminhar. A experiência de pesquisar foi para mim como um caminho a descobrir terrenos desconhecidos, pernas cansadas, mas a ansiedade de viver a experiência de conhecer e produzir conhecimento foi meu alimento. As dificuldades epistemológicas e metodológicas do percurso, não foram impeditivas para a pesquisa, bem pelo contrário. Por meio do movimento auto-eco-organizador, me constitui professora-pesquisadora e vivi um processo formativo na mesma medida que a pesquisa era desenvolvida.

Desta forma, reitero a importância da aproximação entre as pesquisas em educação e a escola, como uma extensão uma da outra. Sobretudo, as pesquisas que busquem compreender o professor como fundamental parte desse todo, que reconheçam o todo no professor. Nessa perspectiva, a experiência e a identidade docente tornam-se pauta necessária a partir do paradigma da complexidade. Argumento neste sentido por reconhecer as dificuldades das demandas profissionais dessa classe que se acentuam a partir do contexto político atual. Saliento a importância de demarcar a formação continuada, a partir da perspectiva da experiência, como forma de compartilhamento de práticas pedagógicas entre os professores e as culturas na qual estão transitando e de identificar as demandas sociais, culturais, econômicas, a fim de interpretar as concretudes do que é construído no interior da cultura escolar.

E para findar esse percurso científico e acadêmico, reapresento aqui a questão problema de pesquisa que orientou todos os passos dados no caminho desta investigação: **como se dá o processo de construção da experiência a partir do *imprinting* cultural e da auto-eco-organização do professor de Educação Física da RMEF na complexidade das relações com a cultura escolar?**

Para fechar essa teia de considerações, interligadas entre si, considero o conhecimento pertinente como aquele capaz de contextualizar e recompor o todo para então, conhecer as partes. Devo também reconhecer o caráter multidimensional do professor e da sociedade, enfrentando o

complexo (o que foi tecido junto). Assim, a educação através da fragmentação das disciplinas contribui para a produção de um pensamento que desintegra a unidade complexa da natureza humana. O significado do que é ser humano não é aprendido, pois mesmo sendo o ser humano físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico ao mesmo tempo, ele é concebido fragmentado, separado. Conhecer o humano é também situá-lo no universo e não o separar dele.

Seria uma incoerência ler o mundo a partir das lentes do paradigma da complexidade e falar sobre o conhecimento da Educação Física de forma isolada. Precisamos, portanto, de uma concepção complexa de ciência, do sujeito e de professor, como complexo humanista e como unidade do sistema escolar. Este se faz professor a partir de sua experiência construída como produto social, por consequência, recursivamente, produtora de lógicas ação relacionadas a quem é e a quem se torna diariamente, lidando com as marcas que o forjaram e com seu processo de evolução.

E por considerar esse questionamento discutido e refletido neste trabalho de forma competente e articulada com o referencial teórico, me proponho novos questionamentos no sentido contínuo de pesquisar: Como ocorre a comunicação do sujeito através do corpo? Como compreender o corpo como mecanismo de intenção com o meio? Como o corpo, como o meio de conhecimento e como próprio objeto do conhecimento, interage na produção de cultura escolar? Como a Educação Física pode em meio ao modelo atual de escola, propor um currículo ecossistêmico e transdisciplinar, com base no pensamento complexo? E com base nessas conjecturas, fortaleço-me em minha experiência de ser professora-pesquisadora, formada em Educação Física e que se reconhece na fala dos professores colaboradores, tanto no que diz respeito a pesquisa quanto a docência e, portanto, continuará a caminhada.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **Ouvir, contar**: textos de história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política**, v. 5, 1994.
- _____. Obras Escolhidas Vol. 1–. **Magia e técnica, arte e política–ensaios**, 1997.
- BERGER, P L.; LUCKMANN, T. **Construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1978.
- BERGSON, H. **Matéria e memória**. (Tradução Paulo Neves). 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 170.
- BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. **Contribuições Teóricas para uma didática comunicativa no ambiente escolar**. Motrivivência, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 101-114, jul. 2007.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 1ª reimpressão. São Paulo: T.A. Queiroz, Editor Ltda, 1983.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. Cortez Editora, 1992.
- CONCEIÇÃO, V. J. S. da. **A construção da identidade docente de professores de Educação Física no início da carreira: um estudo de caso etnográfico na rede municipal e ensino de Porto Alegre – RS**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.
- DAOLIO, J. **A ordem e a (des) ordem na Educação Física Brasileira**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 20, n. 1, p. 115-127, set. 2003.
- DIEHL, V.; WITTIZORECKI, E.; NETO, V. M.. **Estado do Conhecimento: a categoria experiência no âmbito da Educação Física**. Goiânia: Pensar a Prática, v. 20, n. 1, mar. 2017. ISSN 1980-6183. Disponível em: . Acesso em: 13 mar. 2018.
<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/40663>
- DUARTE, R. **Entrevistas em Pesquisas Qualitativas**. Educar, UFPR, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociedade**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- DUBET, F. **Sociologia da experiência**.
- ELENOR, K.. **Didática da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2002.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. v.2. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 277p.
- FIAMONCINI, L. **Sensibilidade na formação do professor: experiências na educação física**. Tese (Doutorado em Educação Física) – UFSC – Florianópolis, p.146 , 2015.
- FRANÇA, R. C. **Práticas educacionais como possibilidades de experiência : um encontro com educadores (as) populares do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UDESC – Florianópolis, p.258 , 2015.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FORTIN, R. **Compreender a Complexidade: introdução a O Método de Edgar Morin,** Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Editora Porto, 1999.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir.** Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 1994.

GÓMEZ, A. I. P. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998).** Série Estado do conhecimento n. 8. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <
http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/miolo_Educ_Jovens_Adultos_Est_Conhecimento8_303.pdf>. Acesso em: 10 out 2017.

HÉRNANDEZ, F. **A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes.** In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

HILDEBRANDT-STRAMANN, R. **Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física.** Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores** In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores.* Porto:Porto,1995.

IBGE, disponível em 10/03/2019 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/florianopolis/panorama>

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** Prefácio de António Nóvoa, tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: Editora Educa-Formação/Universidade de Lisboa, 2002.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Disponível em <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749/20279>, acesso em 02/02/2019.

KUNZ, E. **Educação física: ensino & mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

_____. **Esclarecimento e Emancipação -** Pressupostos de uma teoria educacional crítica para a educação física. *Revista Movimento*, Ano V, Nº 10, 1999.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física.** Ijuí: Unijuí, v. 2. (Col. Ed. Física), 2002.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista Brasileira de Educação*, jan./Fev./Mar., n. 19, p.20-28, 2002. (Trad. de João W. Geraldi – Unicamp/Depto. Linguística).

LARROSA, J. RECHIA, K. **P de professor.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

- MACHADO, D. V. B. **Reflexões acerca das manifestações de violências nas aulas de educação física escolar da rede municipal de ensino de Florianópolis: o sentido da experiência docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 212, 2017.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Docência, Trajetórias Pessoais E Desenvolvimento Profissional.** In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. MIZUKAMI, M. G. N. **Formação De Professores.** São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- MOLINA NETO, V. **A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre.** Movimento: ESEFID/UFRGS: 1997): 34-42. Disponível em https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf acesso em 15 março de 2018
- MORAES, Maria Cândida; DE LA TORRE, Saturnino. **Pesquisando a partir do pensamento complexo - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico.** Educação [en línea] 2006, XXIX (janeiro-abril). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805809>> ISSN 0101-465X. Acesso em 19 de mar 2019.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2008.
- _____. **O Método 1:** A natureza da natureza. 2. Ed – Porto Alegre: Sulina: 2008
- _____. **O Método 2:** A vida da vida. 3. Ed – Porto Alegre: Sulina: 2005.
- _____. **O Método 3:** O conhecimento do conhecimento. 2. Ed. – Porto Alegre: Sulina, 1999.
- _____. **O método 4:** As ideias, habitat, vida, costumes, organização. 4.ed – Porto Alegre: Sulina, 1998.
- _____. **O método 5:** A humanidade da humanidade. 5.ed – Porto Alegre: Sulina, 2012.
- _____. **O Método 6:** Ética. Porto Alegre: Sulina, 2005 (b).
- _____. **Ciência com Consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- _____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 18 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- _____. **Formação de professores e profissão docente.** In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OURIQUE, M. L. H., TREVISAN, A. L. **Educação, Formação Cultural e Pluralidade de perspectivas, entre outros (em) cantos das sereias.** Campinas: Educação e Sociedade, vol.30, n.109, p. 1169-1186, set./dez. 2009.
- PEREIRA, P. A. **Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 318, 2011.
- PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História,** São Paulo, n. 15, p. 13-49, abril, 1997.
- PORTELLI, A. “O momento da minha vida”: funções do tempo na história oral. In: FENELON, D. R. et. al. (Org.) **Muitas memórias, outras histórias.** São Paulo: Olho d’Água, 2004. p. 296-313. 175.

PPP, **Agir localmente e pensar globalmente**, Escola Sul da Ilha, 2019.

PPP, Escola centro-norte da Ilha, 2018.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p.207 , 2011.

RANGEL-BETTI, I. C., BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física**. V. 2, N. 1, Motriz,1996, disponível em <http://www.educacaofisica.com.br/biblioteca/novas-perspectivas-na-formacao-profissional-emeducacao-fisica.pdf> >. Acesso em 12 de outubro de 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T.. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogos educacionais**, Curitiba, v. 6, n.19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: < <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view> >. Acesso em 10 de março de 2018.

ROSA, R. M. **Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no magistério**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UDESC – Florianópolis, p.116 , 2009.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: um reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAMPAIO, R. F., MANCINI, M. C. **Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica**. Revista brasileira de fisioterapia, São Carlos, v. 11, n. 1, : 83-89, jan./fev. 2007.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. G. **Professor Temporário: situações de docência em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2011/2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 200, 2018.

TEXEIRA, I. A. C. História oral e educação: virtualidades, impregnações, ressonâncias. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, v.1, 2004, p. 153-165.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: 2ª ed. Paz e Terra, 1998.

TRIERWEILLER, P. C. **A formação artístico-cultural do professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 238 , 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, C. L. N. **Experiências (corporais) da infância em memórias de professoras**. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p.188, 2016.

WIGGERS, L. H. F. F. C. **Memórias e experiências do fazer-se professor na educação profissional: Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETFSC (1968-2010)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 169. 2015.

WITTIZORECKI, E. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. 227 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

ZAPELINI, C. A. E. **Processos formativos constituídos no interior das instituições de educação infantil: das políticas de formação continuada à experiência dos professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC – Florianópolis, p. 176, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Carta de apresentação do pesquisador.

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E PRÁTICA
EDUCATIVA

Florianópolis, 2018.

À Direção de Unidade Escolar

Carta de Apresentação de Pesquisador/a

Ao cumprimentar, venho por meio desta apresentar a pesquisa, **“A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.”**, a qual tem como objetivo geral compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

A pesquisa, já autorizada pela Gerência de Formação Permanente (SME/PMF), está na fase de coleta de material empírico, mais precisamente, de inserção etnográfica no cotidiano de algumas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

Desse modo, apresento Giorgia Enae Martins Knabben, integrante do grupo de pesquisa, responsável por realizar o levantamento de dados empíricos nesta Unidade Escolar.

Sabendo da importância da construção de uma aproximação colaborativa e qualitativa, “de mão dupla”, entre escola e universidade, pois que as escolas municipais são campos formativos, que estudar a escola é estudar dentro e com a escola, solicito sua atenção e colaboração, nesta etapa da pesquisa, no sentido de acolher e orientar o integrante do grupo de pesquisa, antes nominado, no seu trabalho de coleta de dados.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição
(Coordenador da Pesquisa)

APÊNDICE B- Autorização para pesquisa na escola

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E PRÁTICA
EDUCATIVA**

Declaração de autorização para realização da pesquisa na escola

Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental _____

Nome do/a Diretor/a: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Florianópolis Telefone:(48) _____

Declaro que o Professor/a _____ está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada: **A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO**, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

Para efetivar a coleta de informações o professor/a terá permissão para acessar e analisar documentos, além de realizar entrevistas com docentes e estudantes da escola e observações das aulas e do cotidiano escolar. Estou ciente de que o pesquisador/a preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades da pesquisadora deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

FLORIANÓPOLIS, _____ de _____ de 20 ____.

(Assinatura e carimbo – Representante Legal da Escola)

APÊNDICE C - Encaminhamento da secretaria municipal de educação para escola autorizar a entrada da pesquisadora no Campo de investigação



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

Florianópolis, 02/08/2018

OFÍCIO GEPE 9/2018



ENCAMINHAMENTO: PESQUISA

A Gerência de Formação Permanente, em consonância com a Portaria Municipal nº. 116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) Dr. Victor Julienne Santos da Conceição e Francisco Emílio de Medeiros, do CED - Centro Ciências da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da URSC - Universidade Federal de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa intitulada: "O trabalho docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC: Construção da identidade e do fazer pedagógico de professores de Educação Física", na EBM João Alfredo Rohr, com previsão de desenvolvimento no período: 2018.

Observação: A pesquisa terá como colaboradores: Darlan da Silva, Giorgia Rose Martins Knabben, Sérgio de Oliveira Junior e Vitor da Silva Gonçalves (Mestrandos); Guilherme Andrés Kurek e Leonardo Moraes Ferraz (Graduandos).

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

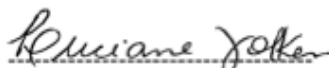
1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a intervenção do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação

deverão ser referenciados, conforme as normas da ABNT.

7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SMR (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria neste processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,



Luciane Volken
Assessora
Mat. 29196-0

Assinatura do (a) Pesquisador (a): _____

APÊNDICE D – Aprovação do Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DO FAZER PEDAGÓGICO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Pesquisador: Vitor Juliano Santos da Conceição

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81836917.0.0000.0121

Instituição Proponente: Colégio de Aplicação - UFSC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.722.898

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "O TRABALHO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS-SC", se propõe a elaborar estudos de casos etnográficos nas escolas municipais de educação básica na cidade de Florianópolis tendo como colaboradores do estudo professores de Educação Física (efetivos e contratados em caráter temporário) selecionados a partir da participação espontânea. Para o processo de coleta de dados será utilizado diário de campo, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Os dados serão destinados a construir o entendimento sobre o fazer docente e a constituição cultural nos contextos de ensino aprendizagem.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

Compreender a construção da identidade docente e a prática educativa dos professores de Educação Física a partir da socialização constituída no amarranhado cultural da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender como os professores de Educação Física ingressam e se constituem no processo de socialização docente nas escolas de educação básica, na Secretaria Municipal de Educação de

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação de Parecer: 2.722.888

Florianópolis-SC;

- Identificar como os professores de Educação Física constroem a sua prática educativa nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis-SC;
- Compreender como a socialização docente articulada à cultura escolar, influencia na construção do trabalho docente dos professores de Educação Física.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A metodologia escolhida para responder o objetivo da pesquisa não apresenta nenhum risco aos participantes.

Benefícios:

Propomos nesta pesquisa construir o entendimento sobre o fazer docente, levando em consideração a sociologia das profissões, que contribuem para ampliar o debate sistêmico entre os sujeitos e o meio onde estão incluídos. Este movimento, complexo, contribui para estabelecer profundas relações entre sistemas de ordem e desordem. Perspectivas teóricas inovadoras que serão apresentadas neste estudo, avançam sobre as propostas de pesquisas que são realizadas na rede municipal de ensino de Florianópolis - SC. Portanto, destacamos aspectos teóricos metodológicos e de compreensão sobre a cultura constituída pelos sujeitos nas instituições de ensino e como o processo de socialização docente interfere no fazer pedagógico. Sobre esses elementos, esperamos que os resultados contribuam com o acompanhamento docente, não apenas da Educação Física, sobre o seu fazer coletivo e prática educativa na escola. Esperamos que os resultados se destaquem no campo da didática, da sociologia, da pedagogia e da filosofia da educação. Elementos que compõe os fundamentos educacionais que se refletem na melhoria do processo de ensino aprendizagem dentro da escola básica. Contribuindo assim no trato pedagógico sobre as diferentes áreas de conhecimento que compõe as diretrizes curriculares nacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta clareza, fundamentação bibliográfica, objetividade e uma vez obtido os dados conclusivos, possibilitará ações e a formação de novas políticas e programas que auxiliem o docente de Educação Física e de outras áreas.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.722.806

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Documentos de acordo com a solicitação do CEP/SH.

Recomendações:

Incluir o espaço para assinatura dos participantes da pesquisa conforme apresentado no TCLE anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Foram feitas as alterações no TCLE não havendo inadequações ou impedimentos a realização da pesquisa.

Considerações Finais e critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1048605.pdf	11/08/2018 20:17:59		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDÊNCIAS_IL.pdf	11/08/2018 20:09:03	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	30/06/2018 12:13:53	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/03/2018 16:45:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	28/03/2018 15:56:56	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaração_SMEDFLO.pdf	28/03/2018 15:38:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_crapq.pdf	19/12/2017 12:01:36	Victor Julienne Santos da Conceição	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com um dos professores colaboradores da pesquisa.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA**

PESQUISA: A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.

Autora: Giorgia Enae Martins Knabben

Orientador: Victor Julierme Santos da Conceição

Transcrição da Entrevista Narrativa realizada em 06/02/2019.

Entrevistado: PERI (nome fictício).

Giorgia – Queria que tu me contaste um pouquinho da tua história. Da tua infância.

Peri - Eu nasci em PA (Porto Alegre) em 1979, e na época o bairro em que eu morava na Zona Sul era bem característica de bairro de interior, nem parecia da Capital e nem um pouquinho do que é hoje. Tinha muita rua de chão batido. Tinha muita casa, não tinha a questão de tanta segurança, grades, coisa, nos prédios e coisa assim, eram casas todas abertas e se criava muito na rua assim andando de bicicleta, jogando bola, e subindo em árvores e coisa assim, bem característica de área mais rural um pouco. Hoje em dia quando vou visitar meus parentes, lá mudou muito. Teve copa do mundo teve muita transformação, para uma parte da cidade que cresceu muito mudou muito. Quanto a profissão: o meu pai é professor, formado em pedagogia, minha mãe é assistente social e se conheceram em Porto Alegre, eles são ambos do interior, quase da fronteira de santa Catarina, de Osório, e o meu pai era de Bagé, foram para PA para estudar e acabaram se conhecendo lá.

Giorgia - Eles trabalharam lá?

Peri - Trabalharam sempre lá. Minha mãe se aposentou, meu pai era professor, área dele era..., ele passou no concurso da FEBEM, trabalhou com menores infratores e o curso, ele era responsável pelos cursos técnico da fundação mas depois de alguns governos acabou, que a função dele ficou como aqueles monitores. Acabaram com os cursos profissionalizantes e acabou que a FEBEM ficou mesmo como se fosse cárceres para menores infratores né, já não tinha mais aquela questão de profissionalização. Já a minha mãe sempre trabalhou como assistente social do INSS, ela passou no concurso também e sempre trabalhou e se aposentou. Ambos residem em PA. A minha família é eu, tenho uma irmã, que é contadora e mora em PA, só o que é marcante é que meus pais, quando eu tinha 12, 13 anos, se separaram. Na época foi marcante assim, na minha infância, foi bem marcante eu ser amigo do professor de educação física, lembro que na época, era o único que, não sei se pelo fato dele conhecer o meu pai, que ele veio me perguntar como eu estava e eu me lembro que isso foi bem legal e que ele via que as atitudes mudaram e tal, tinha determinado comportamento e começou a mudar e eu via que o professor de Educação Física era o mais próximo do aluno, assim, para conversar, tinha esse laço até porque eu jogava futsal com ele no final da aula, tinha uma escolinha, tal, a gente jogava. Então a escola que eu estudei o primeiro grau era uma escola cristã chamava Mãe de Deus, e estudei todo fundamental lá, na época era bem rígida, assim, porque além da gente tá, era 1986, a gente tava saindo alí do período de ditadura e a escola tinha característica ainda de cantar o Hino Nacional, OSPB, Moral e Cívica, e para além disso tinha todo rigor religioso, era bem restrito, eu não me adaptei bem no início, foi bem difícil porque eu vinha dessa coisa de brincar na rua, de ter essa liberdade

maior e a escola naquela época ela tolhia muito, então a gente contava os minutos e segundos para o recreio e para as aulas de educação física que era a parte que a gente gostava mais. Então eu como estudante até era tranquilo, eu estudava bastante, mas eu lembro o que marcou para mim foi que quando a gente era criança, pelo menos eu não tinha a noção de que as coisas se interligaram e de que os professores se conheciam, então a gente, eu só fui saber disso quando o meu professor de Educação Física olhou pra mim e falou que se eu não me comportasse e tal numa disciplina lá que eu tava demais bagunçando, eu não iria para determinados jogos, ou coisa assim, então essa barganha, coisa com o professor de educação física, eu fui descobrir como estudante e na minha cabeça eu não sabia que isso acontecia e para mim isso foi bem marcante. O professor bem marcante para mim nessa fase foi o de Educação Física e na época das práticas eram pautadas assim: futebol para os meninos e vôlei para as meninas, pela estrutura que tinha na escola. Ele me ensinou muito atletismo, salto em distância. Eu lembro bastante, e algumas características da ginástica, ginástica olímpica, tinha alguns aparelhos e ele tentou nos ensinar para vôlei, basquete. Handebol. Eu lembro que ele se esforçava bastante para educação física não ser monótona né, e tinha essa coisa da amizade também, da gente jogar depois das aulas, isso para mim foi bem marcante nessa relação com o Ivan.

Giorgia – Era escolinha particular?

Peri - Era particular, assim como os daqui Menino Jesus, Coração de Jesus.

Giorgia- E esse contraturno era pago? A escolinha de futebol?

Peri - Era uma escolinha particular, no final da aula assim. Aí foi essa parte assim marcante com a Educação Física escolar. Isso para mim foi bem bacana. E também, em relação aos professores: eu tive quando era criança muita bronquite asmática e minha mãe, naquela época ainda não tinha tanta certeza quanto que se tem hoje da natação como tratamento e tal, mas foi uma opção que o médico deu, ao invés de começar a utilizar bombinha e tal. Ela optou pela natação e melhorou bastante. Eu lembro que eu tinha também uma relação boa com os professores lá e tal e foi bem bacana ter aprendido a nadar cedo, por causa dessa doença respiratória me levou a conhecer a natação. Que para mim foi muito bom, por que a gente tinha muitos parentes de Criciúma e vínhamos direto para a praia alí no Balneário de Rincão, então era legal ter esse aprendizado desde cedo para ter uma relação boa com a água, né. E depois eu fui para o Ensino Médio, eu fui para uma escola técnica e era curso de eletrônica e eu me lembro que na época foi uma mudança bem radical porque era uma escola estadual e daí eu tive contato com a escola pública né, e para mim foi uma diferença muito grande, mas ainda assim, eu tive uma professora de Educação Física muito boa, eu lembro que ela aplicava prova sobre conhecimentos técnicos de voley, fazia prova física também, teste cooper, e tudo né. Então foi uma relação boa assim, mas foi bem difícil a questão assim de cair nessa parte pública do ensino, eu tava acostumado com outra realidade assim né, escola e tal.

Giorgia – Mas tu fizeste grupos de amigos?

Peri - Sim tinha muitos amigos né, na escola bem tranquilo. Só eu não me via estudando eletrônica, era muita matemática aplicada, física, muito cálculo e a gente tava recente, no primeiro ano, segundo ano, e então as disciplinas na escola técnica elas não são mudadas né, aí não tem tanto biologia, filosofia, é tudo muito direcionado né e assim. Por mais influência do meu pai, ele alí como professor, ele tinha essa coisa do curso técnico ou ser militar. Ele tinha essas duas portas assim, não via muito horizonte, que quem fosse filho de classe média, ele achava que o máximo que a gente podia atingir era isso. Então tinha escola do lado da minha casa que também era pública, estadual, mas essa escola técnica ficava mais no centro, era mais afastada né. E tinha uma escola estadual mais próxima da minha casa com currículo regular. Eu lembro que eu peguei e falei, vou estudar alí e para tentar fazer o vestibular, para tentar algo a mais. E aí eu me lembro que ele escutou porque eu falei que ia fazer educação física.

Giorgia – Quando foi isso? Foi no terceiro ano?

Peri - Isso no terceiro ano, daí eu desisti da escola Técnica e fui para a escola normal.

Giorgia – Aí ele ficou louco?

Peri - ficou louco, ele achava que eu ia fazer engenharia, ia seguir aquele caminho ali né. E aí eu não, eu quero estudar ao lado de casa, não quero pegar ônibus todo dia de manhã cedo para ir até o centro, não tava mais gostando, não tava me vendo naquilo ali, queimava tudo de eletrônica, não aprendia nada, aquele monte de fio, e para mim não fazia sentido nenhum né. E aí foi onde eu consegui essa transferência e estudar na escola próxima. Me dediquei muito assim, apesar das deficiências da escola, ela era pública e uma escola muito bacana, incentivava a gente a estudar para o vestibular e ainda era aquela época assim que não tinha arrego nenhum para o estudante de escola pública. Eu ainda lembro que passava no vestibular e colocavam nosso nome numa faixa na frente da escola e eram 3, 4, 5, 6 nomes no máximo, e era muito difícil. A maioria absoluta das vagas era para quem estuda em colégio particular e fazia o cursinho e tal, então, como eu não tinha condições para isso, no ensino médio eu tive que ralar muito, estudar para conseguir passar. Mas acho que um fator bem forte de motivação, era para mostrar para o pai que podia né, não só ser técnico, militar que reá os caminhos para mim na época.

Giorgia – Essa casa perto da escola era da tua mãe? Tu moravas com a tua mãe? E teu pai era separado?
Peri - Isso.

Giorgia – Mas ele tava sempre presente?

Peri - Isso ele tava sempre presente, ele foi morar numa região ainda mais rural de PA, mais retirada, porque ele era de Bage, do interior, então ele gostava muito de cavalo, bicho e tal, então ele foi morar num sítio, Mas era bem presente, só não tinha aquela, como te dizer, aquela presença de tomar as decisões. Então essa questão de eu trocar de escola, de me rebelar com isso foi por esse fato, e acabou sendo muito bom, estudei bastante e conseguir.

Giorgia – Passou na primeira vez?

Peri - Sim, entrei com 17 anos, bem novinho e consegui aproveitar bastante. Eu me lembro que na época o que me marcou para tomar a decisão foi aquelas coisas para escolher a profissão,

Giorgia – Teste vocacional?

Peri - teste vocacional que era feito pelas escolas de psicologia da Universidade Federal URGS lá, e era gratuito e não era, aquele vai lá desenha, tu vais ser astronauta, não. Era uma semana de avaliações, provas, e eu me lembro que a última coisa que tinha era pegar... dar uma pausa!

Giorgia – A gente deu uma parada porque a filha dele foi um pouco mais para longe e ele falando preocupado com ela. Então ele pediu para parar e falar com ela para ficar mais perto da gente.

Peri - porque nas escolas às vezes era uma coisa besta, mandava tu desenhar, uma parada só.

Giorgia – Eu fiz e o meu era simples também.

Peri - esse aí foi legal, nessa última fase eles pediram para gente ir conhecer, quando desse assim, dois cursos, aí a gente foi conhecer o campus, porque era da própria universidade federal. A iniciativa lá, o projeto que tinha deste teste vocacional, e quando eu fui conhecer o campus, pô, eu me apaixonei. Porque lá em PA é um Campus fora né, campus a parte né. Hoje tem fisioterapia também, dança se não me engano, mas na época era só Educação Física. Então tu pensas, era um campus todinho só do pessoal de lá. Eu lembro que fui conhecer, aí tinha uns professores que foram orientar a visita e tudo, e conversaram com a gente, foi muito legal. E ali foi, a não, é aqui que eu vou ficar. E me lembro que pô, até para estudante que vai fazer o vestibular, tu mentaliza na hora da prova, eu quero ficar ali, eu quero tá ali, tu já tá preparado. Tu não vais para algo vazio assim né, já tem mais ou menos uma noção assim, do que tu vais ser.

Giorgia – Tu já se vê lá.

Peri - Então foi muito especial esse momento de transição do fundamental, ensino médio, vestibular, isso me marcou bastante a relação com a Educação Física. E quando adolescente assim lazer mesmo era jogar bola, andar de bicicleta,

Giorgia _ Tu continuaste nadando depois?

Peri - Sim, sim nadei, mas não de treinamento, só na faculdade e aí depois foi, por já não ter mais isso, e aqui em Florianópolis, eu trabalhei com nataçao. Em PA eu nunca tinha trabalhado na época de faculdade, nada. Só fiz disciplinas, gostava de tudo, mas acabou a vertente sendo sempre para o lado do futebol. Trabalhei no internacional, com creche, também um pouco das duas áreas e como eu sou da época da licenciatura plena, então a gente tinha essa formação assim meio pro bacharel, um pouco para licenciatura, e procurei sempre fazer as duas coisas, não via tanta diferença assim, então tive sempre essa dupla formação. Depois a nataçao me ajudou muito foi quando vim morar aqui em Florianópolis que daí é a parte que a gente pode passar aqui que foi uma transformação assim.

Giorgia – Aí tu passaste no vestibular para cá?

Peri - Não, fiz na federal lá, aí vim morar aqui depois de formado em 2002.

Giorgia – E por que essa mudança?

Peri - Aí foi a questão que eu já tinha família em Criciúma e a gente vinha para Balneário de Rincão, e também para Camboriú, para Floripa e tal, vinha sempre e sempre tive essa vontade mesmo de morar, por causa do surfe, sempre foi um hobby surfar e tal e de gostar desse estilo de vida, e depois da formação eu via aquele vazio. Eu estava no mercado de trabalho e tudo, mas eu não me sentia

Giorgia – Depois da faculdade tu ficou quanto tempo lá depois de formado, trabalhando lá?

Peri - Fiquei um ano mais, eu já trabalhava no clube no Inter né, e depois de um ano, com 23 anos eu resolvi, Ah vou para Floripa, vou morar lá, meus primos moravam aqui, porque eles eram de Criciúma, também tinha passado no vestibular aqui na UFSC né

Giorgia – Dai quando tu vieste, veio morar com eles?

Peri - Não, vim na cara e coragem mesmo, vim morar no morro das pedras mesmo. E fiquei.

Giorgia – Ficou nativo.

Peri - E comecei logo a trabalhar aqui com a nataçao, tinha academia de nataçao aqui na Armaçao e estudava para concurso, porque eu já, consegui também vaga para ACT a logo no primeiro ano assim, né. Acho que era julho, aí fui direto na secretaria de educação e tinha vaga na escolinha do Ribeirão, e aí fui trabalhar.

Giorgia. – Não teve prova?

Peri - E nesses anos para ACT não tinha, e nos outros anos também foi. Trabalhei também numa escola no canto da Lagoa aí eu tinha 20 h, e 20h com a nataçao com a academia e ai na academia tinha o pessoal da armaçao que falaram que ia ter concurso né. E porque eu tinha 20h na prefeitura um projeto social com a nataçao, aí as professoras comentavam, vai ter concurso agora para coisa e tal. E aí eu, e vai ter que legal, e aí como na escolinha que eu trabalhava lá no Ribeirão a diretora conseguiu todo o material para mim e eu ia lendo no ônibus e dava uns 40 minutos. Era muito longe, era quase lá na Caieira. Eu ia lendo, lendo e tal e ia me inteirando das coisas, do município e tal. Aí consegui passar no concurso em 2005, e 2006 me efetivei e foi onde as coisas começaram a melhorar, a ficar mais tranquilo assim em Florianópolis, longe da família era difícil se manter e tal.

Giorgia – Tu eras novo né?

Peri - É, e aí foi onde aconteceu tudo, 2005, porque a dona da academia onde eu morava, queria ir morar no Abraão e a casa era dela. Tinha uma casa em cima e a academia embaixo, e na armaçao e ela queria mudar de vida, levar os filhos para morar no continente e tal e sempre morou na Armaçao e propôs para eu arrendar a academia.

Giorgia- E morar em cima?

Peri - Dai paralelo a isso, isso ela me falou em dezembro e aí eu já tava treinando desde outubro para salva-vidas e estudando para a prova da prefeitura e daí aconteceu tudo janeiro de 2006, eu fui chamado pela prefeitura, eu passei nas provas dos salva-vidas para trabalhar durante a temporada, e já tinha aceitado antes arrendar a academia, então tava assim,

Giorgia – Cheio de Planos.

Peri - uma loucura, aí eu consegui tocar. Com outra pessoa que trabalhava comigo na nataçao, aí eu conseguia no guarda-vidas e na prefeitura. Como começavam as aulas mais para a frente, consegui me organizar bem para tocar. E aí eu sempre levei as duas coisas juntas. Peguei as 20h na prefeitura, porque eu tinha a academia, então tinha esse projeto social, eu dava aula também na academia com né, a armação ia lá e a gente fazia aula de nataçao e a gente cobrava só a topique. A topique levava, porque tinha uma distanciazinha né, e as crianças. A topique levava a criançada pequena, largava lá, depois buscava no final da aula. Então esse começo meu na rede foi bem legal na época. Bem interessante conseguir conciliar as duas formações que eu tive de bacharel e de licenciatura, muito próximo era para mim, por isso que eu nunca, fiquei até surpreso quando teve a divisão do curso, entendo os motivos e tudo, mas pra mim nunca foi algo, nossa, tão diferente um do outro, porque passa muita coisa de esporte no ESEF, da faculdade né?

Giorgia – E como é que foi?

Peri - Mas foi maravilhoso, foram os melhores anos da minha vida, que guardo na memória. A única coisa que me fez ainda morar em PA, depois de poder me emancipar assim com 21 anos foi a universidade. Porque era muito bacana mesmo o contato que tive.

Giorgia – tu continuasses morando na casa da tua mãe?

Peri - sim, continuei era novo, passei com 17 anos era bem legal, mas era complicado pois o bairro ficava lá no jardim botânico onde fica a faculdade e minha mãe morava na zona sul, ficava nos extremos assim né. Tinha que pegar dois ônibus, era bem longe, e caminhava bastante também. Era bem lindo porque ficava na frente do jardim botânico da cidade sabe. Então várias disciplinas e coisas eram feitas lá nesses espaços de caminhada e coisa assim. Eu tive professores maravilhosos, ambos fizeram seus estudos na Universidade de Barcelona eles tinham uma linha assim de trabalho com esportes muito voltado para a questão social assim. E eu sempre gostei disso, e depois um professor de basquete, eu tinha bolsa de extensão num projeto de futsal para meninos de PA. Tinha muita parceria da prefeitura com a universidade né, e na época era a frente popular lá, então eles conseguiam vales transportes, eles pegavam assim as meninas que tinham problemas disciplinares de cada escola e mandavam para cá para esse projeto de futsal. Só que PA tem a característica bem diferente de Floripa, que a escola municipal fica no meio, cravada na favela, não existe escola municipal em bairro de classe média ou não existe assim. Essa coisa que tem escola na Armação, escola Morro das Pedras, escola no Campeche, tem escola em todos os bairros, tanto no morro. Quanto lá em PA não sei te dizer ao certo porque, mas essas construções sempre foram feitas. Um dos motivos lá dos professores ganharem, na época, o melhor salário do Brasil, porque tinha periculosidade, difícil acesso, o pessoal da rede lá recebia muito bem. E tinha muito incentivo nessa época né. Em especial de estudo e conhecimento. Então a gente tinha esse projeto, essa parceria com a prefeitura e aí foi para mim, muito chocante, muito legal, porque vinha, imagina, 3, 4 de cada comunidade e se encontravam lá. Na verdade, como professor o Mario Brauner, professor do projeto, era só uma desculpa o esporte ali, na verdade a gente ensinava muitas outras coisas. E eu via, nossa, nunca tinha imaginado o esporte nessa dimensão, de encontrar pessoas onde tu vais falar de controle de natalidade, tu vais falar de planejamento familiar, ai tu vai falar de futuro, o que que o esporte pode trazer. Eu era bolsista com ele. O que vai te trazer o esporte, outras culturas tu vais poder conhecer, o respeito né, mil coisas né, amizade, já que elas eram conflito né, imagina vinham de gangues, da comunidade tal, e se encontravam lá e todas com problemas disciplinares. Então eram as premiadas que foram mandadas, e aí tinha toda questão dos vales transportes, elas vendiam para comprar cigarros, trocavam, vinham pedir pra gente. Olha era uma coisa assim, uma relação assim que depois a gente construiu e ficou muito legal. Mas eu me lembro muito assim, fiquei muito amigo do Mario

B. Professor que me ajudou muito, também os professores, lógico, não eram, seguiam a mesma linha. Tinham várias também em parceria com a prefeitura, tinha o Adrualdo Gaia, que era o professor com outra visão total, que já era o cara que era para relação esportiva sabe, aquela escola assim de fazer testes físicos, de tentar avaliar toda a rede municipal para descobrir o mais alto, o mais rápido, o mais forte. Tinha lá o laboratório LAPEX, que foi uma referência para a época da construção dele, inauguração dele, que nossa. Eu tava bem nessa época na faculdade, e peguei bem essa época, e foi algo assim, que nossa! Ficava uma parte dos professores malhando, que ream da galera mais da sociologia do esporte e a galera que era mais do desenvolvimento e performance defendendo com unhas e dentes essa criação de uma nação olímpica e tal.

Giorgia - E teu professor, tu eras bolsista, tu lembras o nome dele?

Peri - Mario Brauner, gente finíssima, o cara muito, e aí foi a minha última esperança de eu continuar lá ser ele o meu orientador de mestrado ou doutorado, mas ele por uma questão, não sei te dizer assim, pessoal, ele não participava disso sabe, ele achava que era um jogo, era um indicado por marcar, ele tinha a posição dele, eu respeitava, respeito até hoje assim, mas a gente discutia muito por isso. Pô professor eu quero fazer e tal, a gente já tem o projeto e tal, a gente vai dar continuidade nisso, vamos tal. Mas ele, era uma posição dele. O outro professor também era muito nessa área que era o Molina, ele também era do futsal, e ele também não

Giorgia – Ele é o orientador do meu orientador, ele vai ta na minha banca.

Peri - Vicente Molina, gente finíssima, tope ele também, e ele e o Mario, era uma dupla assim dos professores que eram, a galera, e tinha vários outros professores que também marcaram, até pelas dificuldades das disciplinas, eles te marcam né. Tipo Alvaro foi meu professor de fisiologia do exercício, o cara é PHD, pô. Ele dava prova todo dia de manhã sobre a aula anterior que ele deu. Dava um testezinho no começo da aula seguinte sabe, fazia a gente ler tudo em inglês, pô, puxava muito o nível assim, e ele depois foi meu professor na pós-graduação quei em Floripa que fiz. Fiz em fisiologia do exercício. Também na época e ele também trabalhava aqui. Então a graduação foi muito legal assim dessa parte de conhecer, dos amigos, das amizades que a gente fez né, que são os que falam, ah tem estágios lá em tal lugar, mercado de trabalho e as oportunidades que vão aparecendo que a gente vai, através destes colegas, que a gente vai pegando. Outro professor que também me marcou muito foi a Miriam que tinha disciplina de Educação Física infantil que era voltada assim para as creches e para escolas e eu me apaixonei muito até pelo próprio estágio que a gente fez, da própria disciplina né. Foi muito legal na época. E o Betão, Alberto R Filho, que foi o meu orientador do estágio final. Foi uma dessa escola estadual lá, que foi muito bacana também. E ele era mais para o lado do Gaia assim, a gente fazia muita avaliação física com as crianças no início e no final do semestre no nosso curso e as atividades que a gente propôs. Então foi bem legal. Então foi isso bem marcante assim na Universidade. E esse fato de não ter dado continuidade a pós-graduação lá, já naquela época também foi um dos fatores determinantes assim pra, ah, tipo, aproveitei o que tinha para aproveitar, agora eu vou me embora porque não me enquadrava.

Giorgia – Vou para Floripa então. Em Floripa, tu já conhecias algumas pessoas dessas idas ao Rincão, quando tu vinhas para cá?

Peri - Sim, Garopaba também a gente ia mais por ser se Criciúma, ali no Farol de Santa Marta, mas a gente via uma possibilidade, por ser a capital e onde tinha a Universidade. E ficar estudando assim, e aqui já moravam meus primos, por eles estarem faculdade aqui. Já moravam em república e tal. Mas foi uma fase assim né, logo que eu pude, na primeira oportunidade acabei vindo.

Giorgia - E o teu primeiro trabalho, logo que tu se formou lá?

Peri - Eu trabalhava já na graduação lá no Inter. Trabalhei 3 anos, 2 na graduação e um depois lá. E aí na época eu era preparador físico, trabalhava com a categoria de base né, com a criançada de 12, 13, 14, anos, pré-profissionalização, e também foi um choque para meus pais que - ah, mas que como que vai desistir assim de uma carreira. Aquela coisa, futebol, a monocultura ali que era coisa forte. Pô no Brasil os caras

dão, até para as categorias de base, valem mais do que outros esportes profissionais. E, mas não, era bom tudo, mas não me encontrei assim na profissão com isso. Eu gostava mais da coisa social assim. Ali era muito seleção de talentos sabe. Tinha, chegavam crianças toda semana com um sonho assim, dos lugares mais longínquos, do Belém do Pará, Pará, Maceió, iam assim para tentar aquele sonho mesmo e então já,,

Giorgia – Ele se levantou para chamar a filha para mais perto da beira da areia, que ela tava muito no fundo da lagoa.

Peri - Então, daí a parte da conclusão do curso foi, como eu já tava nesse projeto social do futsal, ali com o Mario, com essa bolsa de extensão né, a questão da prática do futsal, e como eu tinha experiência ali também com o futebol profissional do Inter, e tal tentei fazer um paralelo assim, né, futebóis, tanto do que é de inclusão social, quanto esse que é de seleção de talentos, de tentar sempre o rendimento né, a performance. E foi aí que eu via as conclusões que tinha, a questão do excludente assim, já não me atraía tanto. E foi um dos fatores que me fez desistir um pouco desta questão. E depois, foi em 2003 e 2004 vim para cá e aí logo que cheguei fui, comecei a trabalhar como ACT e ...

Giorgia – Como é que foi esse período?

Peri - Foi bem difícil assim, porque chegar aqui, não tinha nada certo profissionalmente falando né, então acabei dando sorte, mais sorte, de ter a academia aqui da Armação que tava na época, a dona já tava procurando um professor, não sabia que já na cabeça dela, já tava essa ideia de arrendar e tal, na época vim para ser funcionário mesmo, e ACT. Que foi a sorte de ter uma escola relativamente próxima que escolhi, para morar né. Então foi uma epocazinha que não chegou a dar perrengue, mas eu busquei e lutei e muito para me inserir no mercado. Porque algumas pessoas vêm pra cá para morar sei lá. Gastar o FGTS, ficar os 3 meses sem emprego e surfando e curtindo, e eu queria mais uma vez provar para a família que pô, eu vou conseguir né, então isso me motivou muito a querer tá na área e não trabalhar em outra coisa. Eu queria. Eu queria, minha paixão sempre foi a Educação Física, então eu queria muito que desse certa essa coisa de trabalhar na área. E aí depois é que eu estudei para concurso, foi uma época de muita ansiedade para mim. E aí os amigos do surf assim tal comentaram da questão do salva-vidas civil que ia começar a ter aqui no Morro das Pedras. E eles iam precisar de bastante gente para o curso e tudo e aí foi uma época de bastante aprendizado para mim, Eu acho que até foi como uma pós-graduação em primeiros socorros e salvamento assim, porque a gente fez treino assim, eram 5 semanas, 4 semanas de treino e 1 semana de provas teóricas assim. Questão de animação e primeiros socorros, então uma aprendizagem bem grande. Foi uma fase bem legal, assim. E aí comecei a trabalhar 3 temporadas aqui também no morro das pedras, na lagoa do Peri, que era onde a gente se dividia para ficar. Foi um período bem legal, só que era muito cansativo assim. Acabava o ano escolar e eu trabalhava nas férias, na temporada, então meio que eu fiquei muitos, muitos anos assim nessa loucura. Até depois quando arrendei a academia. Eu tinha só o recesso, eu fechava ali só no recesso de natal e ano novo, depois já começava janeiro e fevereiro bombando e tal. Ralei muito, trabalhei muito. E aí depois a Isabela nasceu, minha filha, a gente já iniciou ela com 3 meses na água, porque ela nasceu em agosto e em novembro já tava quente, ela já foi para a água e só que aí foi um momento bem, foi onde eu desisti dessa coisa de empresário, eu não aguentava mais. Porque fazia a parte de professor, de ter que organizar, a minha esposa ajudava um pouco na questão da secretaria. Mas era muita função, as peças para aquecer a piscina eram muito caras e vinham da Alemanha. Então eu lembro que em maio de 2016 acho que foi, 2015 acho que foi quando estragou uma peça do motor, minha filha nasceu em 2014, e estragou uma peça do motor, bem no início da época fria, abril. Porque a peça vinha da Alemanha, foi o ano que deu aquela crise 2015 que o euro foi para 4 por 1 ou 5 por 1, e a peça era muito cara e aí eu acabei desistindo, aí devolvi a academia depois de 10 anos que toquei e depois tinha a filha pequena. Tinha que tirar aquele prejuízo ali e só na outra temporada. E eu – ah quer saber, vou pegar 40h na prefeitura aqui que acho que ganho mais e é tranquilo. Gostava muito por causa do projeto de natação que a gente tinha com a escola. Mas acabei não pegando 40h, peguei 20h. Na época não dava pra ampliar a jornada que tava no meio do ano. Fui trabalhar na Costeira 20h e no Ney Armação 20h e depois no outro ano consegui pegar 20h aqui na José A Correia e 20h na Armação. Aí me apaixonei, foi muito bom porque na época com a academia eu até participei um pouco as vezes da formação continuada de Educação Física infantil, mas era legal pela

troca de experiências. Mas não foi tão marcante assim. Quando eu conheci o pessoal com o Severino e tal, o pessoal com o ensino fundamental, aí me apaixonei, eu vi que realmente eu fiz a coisa certa de ter. E agora esse ano eu vou começar agora a partir da semana que vem 40h no José Amaro, aí eu vou mais ficar. Abri mão do Nei Armação, que foi onde eu trabalhei desde sempre, 12 anos ali né

Giorgia – Aí deu aperto no coração né?

Peri - É, mas ali eu ainda vou ter contato com a educação física, porque eles têm duas salas aqui na José Amaro, mas vai ser uma carga bem menor, as 5 salas, do que as 10 turmas que eu tinha ali no Nei Armação. Era bem cansativo assim. E é uma nova etapa e para mim assim. A formação continuada ali com o Severino, e o pessoal foi pô, tudo. Todo o norte, toda proposta curricular da rede que a gente construiu que foi uma coisa coletiva. Eu me enxergo muito ali naquilo, então eu gosto muito de trabalhar, todas as possibilidades que tem no meu mundinho quadrado que era ali nas quadras sabe. Eu via o ensino fundamental, apesar de lá na minha infância o meu professor tinha me apresentado o atletismo das coisas, de ginástica olímpica, eu não via muito aquilo como possibilidade de fazer na escola pública né e pô. Ainda mais aqui em Floripa que gente tem esses parques, como aqui que a gente tá conversando, fica muito próximo da escola, praias, e possibilidades de visitar, também a UFSC com a pista de atletismo, mostrar para eles uma outra realidade né. Então muitos colegas da rede que têm experiência com a disciplina de judô. Mas pô, como levar aquilo para a escola. Mas os colegas – ah, não, eu faço isso é luta do sumozinho, a luta do não sei o que. É uma questão também de tática de luta né. Então esse aprendizado assim a gente tem ali com o Severino, ele é muito significativo, muito legal. Fora as experiências de intercâmbio, de poder levar as crianças para visitar outras escolas, de fazer. Este ano estou com a idéia de uns jogos assim descentralizado, fazer uns encontros, uns festivais de esportes do sul da Ilha, de repente visitar lá do Brigadeiro ou pessoal do Dilma vir visitar aqui, a gente trocar, isso aí. Essas possibilidades que eu tô aprendendo, ali com o pessoal e é maravilhoso.

Giorgia – Alimenta né?

Peri - Alimenta muito. O único porém, que eu vejo é que alguns autores falam que o subdesenvolvimento, é um projeto, então acho que algumas coisas que dão errado na rede, eles são propositais, por algumas questões políticas assim. E essas questões que a gente vê, desse troca troca dos ACTs todo ano, isso acaba, sendo uma coisa que enfraquece um pouco a rede né. Mas a questão de que os profissionais não sejam qualificados nada disso! Mas a questão que essas pessoas quando chegam elas não conseguem se enxergar na formação continuada que a gente produziu de proposta curricular e ela não se enxerga lá. Aí ela pega o livro lá e ela não se enxerga ali porque ela acha que aquilo ali enquadra ela. Quando na verdade a gente fez algo assim para expandir ao máximo os muros da escola e aceitar ao máximo as idéias. E infelizmente muitos colegas, eles chegam com aquela coisa muito tecnicista do esporte e aí eles querem só aquilo ali de jogos escolares. Ah não, que a Fundação tem que melhorar, é uma crítica mesmo que a gente faz né, que a Fundação Municipal, ela deixa muito a desejar nos jogos escolares, mas pô a educação física é muito mais do que isso né, Educação Física Escolar. Então quando chegam uns colegas assim com esse discurso e coisa, né muito diferente do que a gente tem aqui na rede, então isso meio que nos dá um retrocesso assim na questão que poderia evoluir um pouco mais. Aí a única coisa que eu lamento foi que também na época que eu tinha a academia, não ter conseguido ir participar muito da formação quando era o Alexandre Vaz ali. Então até tem o grupo independente de Ed. Física, de pesquisa de Educ. Física infantil, e eles, o pessoal produzem muito material, muito rico assim o trabalho delas né, e extrapola muito a Ed. Física infantil, é uma coisa que até, eu toco violão para trabalhar a parte das atividades rítmicas, a dança da cadeira e tal, faço com o violão, aí eu paro o violão eles se sentam. Então tem muitas propostas assim e é muito amplo. Alguns colegas que trabalham com a parte mais circense de teatro, assim tem vários trabalhos lindos assim na rede. E até tive a oportunidade de ir em algumas apresentações, mas não participei tanto do processo de construção assim dos documentos e tal. Na Educação Física foi uma coisa que ficou.

Giorgia – Mas tava noutro momento da tua vida, né?

Peri - Era outro momento de tua vida né. E agora assim tendo a hora atividade e um dia reservado para a gente ir lá na secretaria e tá estudando e tá se encontrando é algo muito enriquecedor e eu espero...

Giorgia – Tu fizeste uma pós?

Peri - isso eu fiz uma pós aqui na área de fisiologia do exercício e eu queria ter feito mais já na área de ... na UFSC, mas os horários não fechavam. Então eu consegui me dedicar mais a estudar bastante.

Giorgia - Ali na UFSC?

Peri - É aí foi bem interessante assim, mas é isso né. Essas coisas da gente tá estudando e fazendo coisas novas e ainda ter essa vontade de explorar novos horizontes, novos projetos e coisa. É o que vai nos motivando né, não ficar parado na escola. Ali na José Amaro eu tive muita sorte, da minha supervisora, a Francesca, ser uma pessoa bem aberta para o pessoal da pós-graduação, mestrado e doutorado. Todo mundo ajudando muito, e o doutorado, mesmo o do Jonas, era na área de web games. Uma época em que eu tava entrando na.., tava com o primeiro ano e uma iniciação pre-esportiva, jogos adaptados, brincadeiras e tal, aquilo até deu um enriquecimento muito grande.

Giorgia – vai continuar ano que vem né?

Peri - Ano que vem também. Foi um piloto que ele fez e agora acho que já vai encaminhar melhor assim as atividades, e acho que é uma estratégia bem interessante até para o pessoal dos anos finais quando eles já perderam o interesse pela educação física. Como, esses jogos, eles podem trazer para movimento no ginásio como também em outras áreas. Eles podem pesquisar em geografia, história que eles se interessem muito com essas coisas medievais né, tem até um colega ali no Batista Pereira, ali no Ribeirão que trabalha com jogos medievais, com lutas assim, constroem matérias. E é muito interessante o quanto de coisa que pode tá agregado nesse projeto. Eu acho que isso que eu vou procurar como meta ali, assim, Tô fazendo projetos coletivos, isso que é o enriquecedor mais na rede.

Giorgia – E vocês tem ali no José Amaro, momentos de reunião pedagógica?

Peri - Isso, ainda tem, bem menos ainda do que tinha. A gente perdeu muitas datas para isso. Mas a gente consegue se reunir para pensar momentos coletivos assim de gincanas, mostra cultural, então isso é bem importante. Que o coletivo da escola esteja trabalhado. E é isso.

APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DE OBSERVAÇÃO.

Escola: Sul da Ilha

Data da observação: 03/12/2018

Início: 8:00

Término: 11:15

Observação 1

Acordei tomei café e o dia estava nublado, um pouco frio e eu peguei os documentos necessários para autorizar na escola. Peguei o carro e fui pegar estrada até o sul da ilha as 7h00 da manhã, o trânsito é tranquilo próximo a minha casa, contudo, peguei uma fila muito grande no trevo que leva ao Sul da ilha e por conta das obras no local fiquei quase 30 minutos parada. Consegui chegar após o sinal de início das aulas já ter soado.

A escola fica na avenida principal do bairro, com trânsito grande de carros e famílias trazendo seus filhos menores a pé. Na frente da escola tem um ponto de ônibus. É uma escola grande situada em um lugar tranquilo, apesar da localização ser próxima a comércios em geral. Entrei na escola e fui até a secretaria encaminhar as autorizações para a pesquisa. Por ser final do ano elas acharam que pra esse final não seria possível autorizar e que me aguardavam o ano que vem, mas assinaram as autorizações.

Logo apareceu o Peri Peri que eu já havia conhecido em encontro na UFSC para apresentação da pesquisa. Ele me recebeu com um abraço apesar de estar na correria da rotina escolar.

Ele mostrou que já organizou tudo no ginásio pra turma dele que, no momento, estava em uma experiência na sala informatizada. A proposta será realizar o mesmo jogo que estão brincando nos computadores da sala de informática na quadra. A ideia dessa atividade faz parte de um projeto piloto de uma pesquisa de um estudante de Educação Física da UDESC em que o Peri Peri se disponibilizou a participar.

Solicito comigo e com esse outro pesquisador, Peri também se preocupava em ajudar nossa pesquisa no que fosse preciso, e a todo momento vinha conversar e oferecer ajuda.

A sala de informática é muito bem equipada e com excelente estrutura física (ar condicionado, janelas com cortinas, cadeiras e mesas adequadas), além de Peries responsáveis pelo espaço.

Foram apresentados três jogos na sala informatizada e a decisão de qual jogar foi dos Peries. Ao som do sinal a turma se levanta das cadeiras da sala informatizada e vão em direção da porta montar uma fila. O Peri espera na frente sem precisar chama-los, a organização é tranquila pois os alunos sabem que agora o momento é na quadra.

O Peri mandou os alunos correrem saltando ou não os obstáculos durante alguns minutos. Para explicar a atividade, o Peri solicitou que os alunos sentassem, e através do apito, o Peri avisava o momento para iniciar e terminar a atividade. O material é de boa qualidade, as bolas são boas, cones, arcos, ginásio reformado, ótima estrutura.

Peri estimula bastante os alunos ensina os movimentos e reforça positivamente quando conseguem. Quando acontecem conflitos é afetuoso e propõe diálogo.

Peri chama os alunos para sentar no chão pra observar o encaminhamento para o próximo jogo, a turma também fica atenta e interessada. Explica com os alunos sentados e utiliza o apito, quando necessário, para chamar atenção.

Agora o jogo é Pacman nas linhas da quadra. Peri após finalizar o último jogo chama todos para uma roda no centro da quadra e faz uma recapitulação do que aconteceu desde o início da aula e os alunos respondem as perguntas e conversam sobre os jogos avaliando as atividades. Este é um momento de trocas muito rico, e o professor valoriza esse momento em que escuta cada estudante que quiser falar.

Peri pergunta qual foi o jogo mais legal e ele também quer dar sua opinião aos seus estudantes que o escutam com atenção e alegria. Quando o professor pesquisador tem a palavra os alunos têm muito interesse em ouvir o que ele tem pra dizer pois ele anuncia o que vai acontecer nas próximas aulas e próximos jogos.

Peri vai pra sala de educação infantil após terminar com o primeiro ano. Ele deixa no ginásio o material dos obstáculos utilizado no último jogo e me diz que irá usa-los de forma diferente com o infantil, em forma de circuito. Peri entra na sala de aula do infantil e fala pra eles que tem muita brincadeira diferente, muito material e eles já estão esperando sentados junto com as professoras. Se levantam e vão para o ginásio que é muito próximo da sala de aula enquanto Peri conversa com as professoras sobre assuntos pessoais de forma descontraída.

Peri pede que todos sentem no meio da quadra e exemplifica com um colega o movimento no circuito. A conversa inicial e final é priorizada por Peri em suas aulas, que, mesmo com os menores, utiliza a linguagem falada para refletir ou organizar a aula.

Após atividade de circuito, Peri apresenta bola de basquete pros pequenos dizendo que tem que ser driblada com as mãos pra não machucar o pé e nem machucar a bola, sem chutar, e eles podem explorar o espaço e os desafios do circuito com a bola de basquete. As professoras da turma acompanham a aula, ficam junto com a turma mas não interferem muito, apenas mediam pequenas ações das crianças, quando necessário.

Na hora do recreio os alunos vão sentido refeitório e o Peri se encaminha para sala dos professores pra descansar e fazer um lanche. Lá, os demais colegas sentam na mesa principal ou nos sofás. Tem bolachas e café disponível pro lanche e eles conversam e interagem enquanto descansam. Peri conversa com todos e demais professores ficam curiosos com a minha presença e me chamam para conversar. Peri não dá muitos detalhes sobre a rotina da escola e a rotina dele como professor.

Com a turma do infantil 6, que é a turma que ele pegou após o recreio, ele também mantém atividade de circuito, porém agora complexificando com cambalhotas e saltos sobre obstáculos.

Peri reúne a turma no centro novamente pra explicar nova e novas mudanças no circuito.

Quando os alunos procuram as professoras de sala, que também ficam pela quadra, Peri os chama e reforça que ele é o professor daquela aula e que ele pode ajudar no que for necessário.

Peri organiza o circuito por tempo cronometrado em relógio. Um dos alunos, que não consegue realizar a atividade, começa a deslocar os obstáculos e bagunça a turma. Peri o pega pela mão e junto com a turma os coloca novamente no circuito. Esses alunos do infantil são do período integral, então a aula tem que ser mais curta em função do horário de almoço deles.

Peri pede ajuda pros alunos pra recolher o material e todos ajudam e recolhem brincando. Os alunos vão pro refeitório almoçar e o Peri vai guardar o material guarda um pouco de material no depósito que fica no próprio ginásio e separa algumas bolas para guarda-las no depósito de materiais didáticos da escola, que fica perto do refeitório. Ele alega que a escola funciona a noite e que abrem o ginásio deliberadamente e muitas bolas já desapareceram, e então ele faz isso para preservar algumas para garantir que seus pequenos não fiquem sem bolas.

A escola é muito grande, com diversas salas de aula e uma riqueza de material didático. Salas organizadas com muito espaço, tudo bem limpo, pessoal da limpeza trabalhando frequentemente, inclusive durante a aula do ensino infantil pessoal da limpeza fazendo a manutenção dentro da sala. Um caminhão de limpa fossa estava fazendo a limpeza e o odor estava forte, mas tudo isolado devidamente com cordão de isolamento pras crianças não passarem por ali.

Percebi na escola poucos espaços verdes de grama ou área natural pra brincar. Mais espaços cimentados ou com lajotas facilitando o acesso a carro se necessário. Tem bastante árvores na extremidade do terreno, circundando um estacionamento grande na frente, destinado aos carros dos funcionários e visitantes.

O parque parece ser pouco utilizado, e também parece pequeno pelo número e faixa etária de crianças que atende. Peri comentou que na segunda-feira ele tem que sair da escola porque ele tem mais horas em outra escola que é de educação infantil e ele dá uma aula antes do meio dia ainda agora de manhã e ele tinha que sair bem corrido. Peri me pareceu tranquilo nas aulas e com domínio da turma. Planeja suas atividades de

forma a facilitar seu trabalho otimizando material didático da turma anterior para a próxima aula, até porque as aulas são seguidas e não tem tempo de não é muito tempo para preparar material
Demonstra valorizar a escola, suas atividades e o grupo de professore, sendo solícito para auxiliar em qualquer circunstância.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário.

- 1 – Qual sua idade e sexo?
- 2 – Onde você nasceu e cresceu?
- 3 – Como eram suas aulas de Educação Física na escola?
- 4 – Onde você realizou sua graduação em Educação Física e qual o ano de sua formatura?
- 5 – Quais as disciplinas da graduação que você mais se identificou?
- 6 – Em que momento da sua vida você decidiu ser professor?
- 7 – Quais experiências (durante toda a vida) que você identifica terem orientado sua identidade de professor de Educação Física?
- 8 – Quanto tempo de trabalho você tem como professor?
- 9 – Qual escola da RMEF você trabalha e com quais faixas etárias (turmas)?
- 10 – Você teria interesse em dar continuidade a essa pesquisa compartilhando sua experiência presencialmente em um outro momento?

ANEXO 2 - Roteiro de observação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA**

PROJETO DE PESQUISA: “A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.”.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação sobre as relações construídas entre o/a professor/a e a escola que trabalha e também com a comunidade escolar: tempos e espaços da escola, relações construídas nas aulas e fora delas, rotina do professor.

Observação sobre o exercício docente do(a) professor(a): materiais utilizados pelo professor dentro e fora de sala, rotinas de aula, momentos e comportamentos que se destacam ou que se repetem.

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA EM DESENVOLVIMENTO DOCENTE E
PRÁTICA EDUCATIVA

Florianópolis, _____ de _____ de 20__.

Estamos realizando um estudo para construção de uma pesquisa intitulada: “ **A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: INTERPRETAÇÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO.**”. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Destacamos que todas as etapas da pesquisa estão pautadas na Resolução 466/2012, de acordo com o CNS (Conselho Nacional de Saúde).

Você receberá uma via deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

1) Objetivos do Estudo:**OBJETIVO GERAL.**

Compreender a relação dialógica entre a experiência e o processo de construção da identidade de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-SC.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Identificar nas experiências dos professores de Educação Física da RMEF elementos que marcaram o processo de construção de suas identidades;

Identificar a relação dialógica entre a cultura escolar da RMEF e a identidade dos professores de Educação Física efetivos e em início de carreira na instituição que trabalha;

Compreender de que maneira a narração das experiências de professores de Educação Física da RMEF podem contribuir na construção de sua identidade;

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendada, a serem realizadas nas dependências do seu local de trabalho e de estudo, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir a observação de aulas de Educação Física da escola, bem como, reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar. Também incluímos como instrumentos de pesquisa um questionário para entender a construção da sua prática educativa no contexto escolar.

3) Riscos e Benefícios do Estudo:

De acordo com o Item IV. 3b) da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, observamos que os instrumentos utilizados na pesquisa não destacam riscos à sua saúde decorrente do aceite da sua participação. Contudo, entendemos que ao preencher o questionário, responder as perguntas da entrevista e permitir a observação sobre a sua prática educativa, algum constrangimento pode aparecer por haver um “sujeito estranho” no seu contexto de trabalho. Para reduzir esse possível constrangimento, o pesquisador irá buscar não interferir no contexto, mantendo distância sobre os objetivos observados. A manutenção do pesquisador na escola irá contribuir para que os sujeitos possam observá-lo como “mais um nativo” na cultura, portanto irá reduzir os olhares “atravessados” sobre os intrusos da pesquisa. Mesmo com a pesquisa não ofereça risco a sua saúde, deixamos claro que a sua participação será fomento para a construção de dados para a produção de conhecimento. Neste caso, manteremos o seu anonimato para evitar todo e qualquer constrangimento no processo analítico e no alcance acadêmico que a pesquisa terá.

Você receberá via da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, à seu critério, antes do texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Embora o (a) sr(a) venha a aceitar a participar neste projeto, estará garantido que o (a) sr (a) poderá desistir a qualquer momento bastando para isso informar sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao sr (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) sr (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta.

5) Voluntariedade:

A recusa dos/as participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo. Esclarecemos que a participação é voluntária e não haverá retribuição financeira ao aceite da sua colaboração nesta investigação.

6) Garantia de ressarcimento:

De acordo com o IV. 3 g e h da Resolução 466/2012 do Conselho nacional de saúde, garantimos o ressarcimento das possíveis despesas e danos aos participantes, em decorrência dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

7) Contatos e Questões:

(48) 99924-9600

Professor Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Campus Reitor João David Ferreira Lima

Florianópolis - Santa Catarina - Brasil

CEP: 88040-900

8) Endereço do Comitê de ética e pesquisa com seres humano da UFSC:

Universidade Federal de Santa Catarina

Pró-Reitoria de Pesquisa

Prédio Reitoria II

R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC

CEP 88.040-400

Contato: (48) 3721-6094

cep.propesq@contato.ufsc.br

Professor Doutor Victor Julierme Santos da Conceição

(COORDENADOR DA PESQUISA)

ANEXO 4 - FOTOS DAS ESCOLAS-CAMPO DE PESQUISA

Foto aérea da localização da escola centro-norte da ilha.



Foto aérea do espaço físico da escola centro-norte da ilha.



Foto aérea da localização da escola do sul da ilha.



Foto aérea do espaço físico da escola do sul da ilha.



Fotos das observações na Escola do Centro-norte da Ilha.



Fotos das observações na Escola do Sul da Ilha