

AUTOETNOGRAFIA: POSSIBILIDADES DE INVESTIGAÇÃO E DE FORMAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Fabiano Bossle
Vicente Molina Neto
Elisandro Schultz Wittizorecki
Jonas Vasconcellos Daniel

RESUMO

Este texto tematiza a autoetnografia no âmbito da educação física brasileira. O objetivo é apresentar informações de uma pesquisa autoetnográfica e discutir sua potencialidade nos aspectos metodológicos e relacionados com a formação de professores. Descrevemos e refletimos sobre os procedimentos metodológicos que adotamos para realização do estudo sobre o trabalho coletivo dos professores de educação física da RMEPO. Interpretamos a autoetnografia em uma perspectiva metodológica que, por ser pautada na condição do professor que sente, vive e aprende sobre sua própria cultura docente, sobre si-mesmo, permite refletir sobre o processo de formação docente e qualificá-lo.

Palavras-chave: Autoetnografia. Formação de Professores. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This paper analyze the autoethnography under Brazilian school physical. Aims to present information in a search autoethnographic and discuss its potential and the methodological aspects related to teacher training. Describe and reflect the methodological procedures we adopted to conduct a study on the collective work of teachers of physical education hall of the RMEPOA. Interpret the autoethnography as a methodological perspective that, being based on the condition of the teacher who feels, lives and learn about their culture teacher, about you-even lets reflect on the process of teacher training and classifying it.

Keywords: Autoethnography. Teachers Formation. School Physical Education.

RESUMEN

Este documento trata de la autoetnografía en la educación física brasileña. El objeto es presentar la información en una búsqueda autoetnográfica y discutir su potencial y los aspectos metodológicos relacionados con la formación de los docentes. Describir y reflexionamos sobre los procedimientos metodológicos que hemos adoptado para llevar a cabo un estudio sobre el trabajo colectivo de profesores de educación física de la sala de la RMEPOA. Interpretar la autoetnografía como perspectiva metodológica que, al estar basada en la condición del personal docente que se siente, vive y aprende sobre su cultura docente, sobre usted, incluso, es reflexionar sobre el proceso de formación del profesorado y la clasificación.

Palabras clave: Autoetnografía. Formación del Profesorado. Educación Física de la Escuela.

Considerações Iniciais

Em artigo referente ao processo de escolarização no contexto australiano, Green e Bigum (1995) identificaram a emergência de “alienígenas” nas salas de aula. Para estes autores, os “alienígenas” configuram um novo tipo de estudante e de subjetividade humana que emerge das complexas relações entre a condição social pós-moderna e o processo de ensino-aprendizagem na escola. Neste mesmo texto, os autores questionam se, diante da constituição deste novo tipo de subjetividade, não seriam os professores, também, “alienígenas”.

Entender os professores – e não somente os estudantes – como “alienígenas” nos parece uma provocação inquietante para pensar a prática educativa na contemporaneidade e seus desdobramentos nas escolas. Por exemplo, alguns estudos que realizamos junto aos professores de educação física (PEFI) da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RMEPOA - (MOLINA NETO, 1996; GÜNTHER, 1999 e 2006; WITTIZORECKI, 2001; BOSSLE, 2003 e 2008a; SANTINI, 2004; PEREIRA, 2004; SILVA, 2006; SANTOS, 2006; SANCHOTENE, 2006; DIEHL, 2007) têm revelado limitações por parte deste coletivo docente na aproximação entre o processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal de movimento e a cultura viva e dinâmica das comunidades onde as escolas estão inseridas. Neste sentido, pensar os professores como “alienígenas” nos remeteria ao entendimento sobre a subjetividade docente diante de um processo de conflito entre as experiências de formação (e de vida dos professores) e a construção de sua prática pedagógica no contexto complexo desta Rede de Ensino.

A partir deste pensamento sublinhamos a autoetnografia como opção metodológica para compreender a subjetividade do PEFI e a singularidade do contexto cultural onde está inserido. Em uma perspectiva pensada a partir da tradição etnográfica, de compreensão dos significados que os sujeitos atribuem ao seu fazer cotidiano, apresentamos a pesquisa autoetnográfica que realizamos tendo como objetivo central contribuir com a reflexão e o debate existente sobre a formação dos PEFI. Justificamos este movimento a partir da consideração de que a autoetnografia se trata de uma perspectiva metodológica pautada na condição do sujeito que sente, vive e aprende sobre sua própria cultura docente, sobre si-mesmo e sua formação docente.

Para atribuir consistência aos nossos argumentos neste texto, apresentaremos algumas decisões metodológicas que adotamos em um estudo sobre o trabalho docente coletivo dos PEFI da RMEPOA realizado no ano de 2008. Destacamos que no referido estudo realizamos uma etnografia em uma escola e uma autoetnografia em nossa própria escola, ambas desta Rede de Ensino. Aqui apresentamos apenas o processo de construção da investigação autoetnográfica.

Decisões Metodológicas e Trabalho de Campo Autoetnográfico

Nossa decisão de realizar um estudo autoetnográfico se concretizou em função da possibilidade de investigar nossa própria prática pedagógica na RMEPOA. Neste sentido, o trabalho de campo autoetnográfico teve início quando um dos autores desse texto assumiu como PEFI vinte horas de trabalho semanal na RMEPOA.

No dia doze de março de 2007 foram iniciadas suas atividades como PEFI e como autoetnógrafo na escola escolhida. As atividades do trabalho de campo eram, cotidianamente, as mesmas que tínhamos na condição de PEFI na escola. O trabalho de campo autoetnográfico se desenvolveu até o último dia de atividades na escola, dia trinta e um de janeiro de 2008. Fomos apropriando-nos da atividade na escola ao mesmo tempo em que fomos tentando compreender o trabalho de campo autoetnográfico, para isso foi decisivo a abertura imediata de um diário de campo onde registramos nossos

sentimentos e o estranhamento consciente que fazíamos diante dos fatos que participávamos. Chang (2008) afirma que o autoetnógrafo deve considerar suas vivências cotidianas como possibilidade de exploração dos sentimentos e do reconhecimento dos significados destes em conjunto com outras situações que são vivenciadas. Esta idéia de interdependência entre sujeito que vive e sujeito que pesquisa nos confundiu no início, pois realizávamos nossos registros e os interpretávamos por “sobre os ombros” dos meus colegas. Pensávamos: seria este um procedimento autoetnográfico? Como ocorreria a interpretação de nossos próprios significados? *Pari passu* ao acesso e a apropriação das referências bibliográficas sobre autoetnografia, fomos nos esclarecendo e buscando sua construção no cotidiano escolar.

O cotidiano de violência e a complexidade da atividade docente na escola em que nos inserimos nos permitiram compreender nossos próprios sentimentos à medida que ocorriam. Ao mesmo tempo em que nos integrávamos ao contexto, fazíamos esforço para entender a nós mesmos e a cultura da escola. Em uma reunião pedagógica a diretora da gestão na época disse que estávamos no “Olho do furacão”. Por tudo o que vivíamos e sentíamos, pelo que víamos e líamos sobre a escola e seu entorno, concordamos, naquele momento, com as palavras dela. Assim, passamos a adotar o nome fictício de *Olho do furacão* para esta escola. O trabalho de campo da autoetnografia refletia nossas vivências, sentimentos e aprendizagens sobre os acontecimentos no cotidiano da escola *Olho do furacão*.

Destacamos que o trabalho de campo realizado na escola *Olho do furacão* foi caracterizado pelo emprego do mais importante instrumento de coleta das informações nesta autoetnografia, o próprio investigador. Sublinhamos que na investigação autoetnográfica a nossa capacidade de descrever o que vivemos, sentimos e aprendemos sobre nosso próprio contexto e a compreensão dos significados de nossa própria cultura assume significativa importância como procedimento de coleta de informações. Dessa forma, os instrumentos de coleta da autoetnografia na escola *Olho do furacão* foram praticamente os mesmos adotados nas etnografias que já realizamos – diário de campo, observação prolongada e entrevistas semi-estruturadas. O que há de diferente é a posição ocupada pelo pesquisador. O sujeito que pesquisa passa de observador participante para participante observador.

Na autoetnografia realizamos um tipo especial de observação participante. Encontramos em Wittrock (1989) esta referência ao papel que desempenhamos como observadores, sendo que a condição de participantes observadores é aquela em que há participação direta do pesquisador nos acontecimentos, na condição de um ator social daquele contexto. Os registros em diário de campo foram feitos, normalmente, logo após os acontecimentos e exigiram a lembrança das situações em detalhes, mas, no caso do relato acima, iniciamos registrando durante o desenrolar do evento e tivemos que parar para agir em uma situação-limite, retomando em seguida a descrição.

Permanecendo seis turnos por semana na escola *Olho do furacão* obtivemos uma quantidade grande de registros de observação. Nossa participação em muitas situações nesta escola permitia anotar e registrar, de maneira curiosa, tudo o que víamos. Porém, no dia seis de julho de 2007 anotamos que “(...) nada mais parece interessante no trabalho de campo” (registro em diário de campo no dia seis de julho de 2007). Estaríamos demasiadamente cansados que não conseguíamos mais ter capacidade de concentração? Será que havíamos naturalizado demais as situações e não conseguíamos interpretá-las?

A realização da autoetnografia pressupõe que o pesquisador fale de si mesmo, de seus sentimentos, expectativas e frustrações e, principalmente, da construção do *self*

(CHANG, 2008). Trata-se de descrever, reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu. Portanto, quando durante a realização do trabalho de campo observamos que nada mais nos parece interessante, pode indicar que algo muito significativo está ocorrendo conosco na interação com aquele contexto, com nosso envolvimento nas circunstâncias cotidianas. Nossa imersão “dentro do *Olho do furacão*” (acolhidos e envolvidos com tanta intensidade) parecia naturalizar nosso olhar a ponto de “... não enxergar...” os fatos e inibir a conjugação de críticas sobre o que convivíamos e sentíamos. Nossos sentimentos pareciam amordaçados em uma camisa de força de indiferença.

Desta forma, durante todo o trabalho de campo procuramos dialogar com nossos colegas para entender a dinâmica das relações que se apresentavam naquele contexto, para que pudéssemos compreender nosso sentimento diante desta interação e de seus significados. De acordo com esta perspectiva, o autoetnógrafo é um sujeito que está situado em uma sociedade e em uma cultura compartilhada com outros (SPRY, 2001). O diálogo se constituiu em uma técnica significativa de pesquisa na medida em que buscávamos compreender as circunstâncias e os condicionantes da cultura docente na escola *Olho do furacão* focalizado no interior das teias de significados que emergiam.

Consideramos relevante destacar que somente a observação não possibilitaria uma interpretação em profundidade de nossas vivências e envolvimento com o contexto. Entendemos que o uso de diferentes técnicas de coleta de informações permitiu uma descrição mais densa destas vivências, sentimentos e aprendizagens do autoetnógrafo. Assim, observação, registros em diário de campo, diálogos informais e diálogos gravados se tornaram importantes não somente porque permitiram aproximar informações coletadas a partir de diferentes técnicas, mas, também, porque possibilitaram que nós – pesquisadores – pudéssemos descrever nossas próprias vivências com a utilização destas técnicas e sobre como nos sentimos com relação a estes procedimentos. O diálogo com os colegas funcionou como pano de contraste de nossa experiência sensível.

Deste modo, realizamos seis diálogos gravados. Dois com duas colaboradoras privilegiadas e quatro com três de nossos colegas da educação física (EFI). Outros dois PEFI da escola participaram através do uso de questionários. Enfatizamos que empregamos estas técnicas de coleta para compreender o contexto de onde emergem os significados sobre trabalho docente coletivo. Como havíamos ingressado nesta escola no ano de 2007, retomamos alguns assuntos registrados nas observações para compreender nossa inserção naquela cultura docente em relação também aos nossos colegas professores. Não estabelecemos uma pauta ou roteiro para estes diálogos gravados, mas diante de assuntos que emergiram, escrevemos algumas questões para os dois questionários enviados pelo endereço eletrônico dos dois PEFI que queriam “dizer algumas coisas”, mas não queriam ser entrevistadas (PEFI Leonor, registro em diário de campo no dia 21 de dezembro de 2007).

Este “dizer algumas coisas” consideramos como uma vontade intensa de “desabafar”, tal foi o teor das respostas. Interpretamos que os diálogos gravados representaram uma oportunidade para que nossos colegas de escola fossem escutados sobre sua experiência e o que pensam sobre nossa cultura na *Olho do furacão*. Ao mesmo tempo em que escutávamos a cada um deles, tentamos interpretar como nos sentíamos diante do que eles falavam e dos gestos e expressões corporais que produziam. Na autoetnografia não se trata apenas da interpretação do que vemos ou transcrevemos, mas de como nos sentimos diante do dito e vivido. Sublinhamos que entender a pesquisa como arte (GOLDENBERG, 1997) é uma possibilidade de

reconhecer que na autoetnografia os procedimentos de coleta permitem, além de coletar informações, produzir significados no próprio sujeito que pesquisa, de modo a destacar a vivência e os sentimentos do próprio sujeito que pesquisa.

Como dissemos antes, na pesquisa autoetnográfica o investigador é o principal instrumento de coleta e interpreta, ele mesmo, o papel de personagem principal da narração ou do romance, sendo que as outras pessoas envolvidas com as circunstâncias podem ser entendidas como protagonistas secundários. Foi a partir deste entendimento de interação entre diferentes personagens envolvidos com o contexto da pesquisa que decidimos dialogar com nossos colegas de escola.

Mesmo reconhecendo a condição secundária ou auxiliar de nossos colegas na interpretação sobre o que vivemos, sentimos e aprendemos na escola *Olho do furacão*, pensamos que o sentimento de pertencimento e de identidade são aspectos que configuram um estudo autoetnográfico como este. Também tivemos o cuidado de adotar nomes fictícios para preservar o sigilo das fontes na exposição das informações e de seus argumentos.

A partir do reconhecimento da qualificação dos colaboradores (três mestres e três especialistas) da escola *Olho do furacão* nos propomos a seguinte questão: Que efeitos promove um corpo docente qualificado na prática educativa da escola? Era de se esperar que desenvolvêssemos estratégias para pensar o trabalho coletivo, mas com alguma surpresa e muita indignação respondemos que mesmo com a qualificação docente como a que se apresenta o cotidiano complexo desta escola não permitiu – ou nós não quisemos – construí-las. Em alguns momentos nós tentamos discutir com alguns colegas da EFI essa possibilidade. Com dois tivemos retorno, mas não avançamos em nada além da concordância sobre a possibilidade de sua realização.

Outro procedimento que adotamos na realização dessa pesquisa foi a análise de documentos. Porém, não tivemos acesso a todos os documentos que gostaríamos. Alguns dos documentos da escola não puderam ser analisados, porque no ano letivo de 2007, durante a realização do trabalho de campo, houve a realização de eleições para diretores nas escolas da RMEPOA, processo que na escola citada foi permeado de constrangimentos em consequência do processo eleitoral se constituir de uma disputa acirrada entre a equipe diretiva que encerrava o seu mandato e um grupo de professores que pleiteava a direção da escola. Se, por um lado houve certa dificuldade no acesso a estas informações, por outro lado, foi possível analisar nossos próprios materiais e interpretá-los na configuração do contexto de pesquisa.

Sobre o processo analítico da autoetnografia, destacamos que este ocorreu através das leituras dos registros em diário de campo, dos diálogos gravados e transcritos, das entrevistas gravadas e transcritas, dos questionários e da análise de documentos. Após este procedimento de sucessivas leituras destes materiais, retomamos a leitura do referencial teórico deste estudo e construímos unidades de significados de todo o material coletado, aproximando por temas, o que se constituiu o processo de categorização das informações coletadas. Nesse processo analítico foram evidenciadas as seguintes categorias de análise: “Convivendo, Sentindo e Aprendendo Sobre a Violência” e “Procurando Trabalho Coletivo Encontrei-me perdido entre Gestão e o Grupo”.

Convivendo, Sentindo e Aprendendo Sobre a Violência

Estar no *Olho do furacão* funcionou não somente como uma alegoria ao contexto de violência, mas nos permitiu interpretar, também, as representações de violência que circulam dentro e fora da escola. Por exemplo, do ponto de vista das

estatísticas da polícia civil no Município de Porto Alegre, a vila onde a escola se encontra é a terceira maior em termos de registros de violência nos anos de 2006 e 2007 em função da cultura da droga (COSTA, 2007).

A violência em suas formas simbólica e material continuou ocorrendo ao longo dos dias do ano letivo de 2007 nesta escola, tornando-se um traço negativo de sua representação, de sua identidade e de sua cultura. De acordo com as palavras de um PEFI da escola, o que vivenciamos na *Olho do furacão* é um “choque de culturas” (registro em diário de campo no dia vinte e oito de agosto de 2007).

Choque é uma palavra que resume bem o que sentimos convivendo seis turnos por semana com a cultura de violência na *Olho do furacão*. Convivendo com os acontecimentos na escola e no seu entorno, inquietou-nos pensar se havia relação entre a violência produzida no interior da escola e a do seu entorno, uma vez que ao longo do ano letivo de 2007 vivenciamos situações de violência física e simbólica diariamente. Ao mesmo tempo em que procurávamos entender a violência, construíamos nossa metodologia de ensino de modo a confrontá-la. Mas as situações de violência eram tantas, tão variadas, inesperadas, marcantes, chocantes e assustadoras, que o nosso sentimento inicial dotado de um otimismo para combatê-la dentro da escola, demonstrando atenção, procurando dialogar sempre e não elevando o tom da voz para marcar a autoridade, foi sendo consumido, aos poucos, por um sentimento de frustração e desamparo, pois havia aspectos desta violência com os quais não conseguíamos – e nem sabíamos - lidar. O que tentamos dizer é que a escola representa o espaço de choque entre diferentes culturas, a dos professores e a da própria escola, a dos estudantes e de suas famílias de maneira específica e, de forma marcante, a violência no entorno da escola. Como PEFI dessa escola, nosso dilema era a aceitação cínica ou o enfrentamento “quase heróico” dessas situações.

Parece que a cultura de colaboração esbarra, de maneira significativa, no contraste entre as culturas de dentro e de fora da escola. Parece haver uma distinção entre a cultura que é construída no interior da escola por sua equipe diretiva, professores, funcionários e estudantes, em criar um movimento onde não se busca aproximação com a cultura viva e dinâmica que emerge no entorno da *Olho do furacão*. Talvez os preconceitos elaborados a partir do interior da escola, de que “alguns poucos podem aprender e outros tantos não” (fala de uma professora registrada em diário de campo na sala dos professores no dia primeiro de outubro de 2007), fala esta que é recorrente na escola, condiciona o conceito de cultura ao aspecto reducionista da alfabetização e da aprendizagem baseadas na verificação e nas certezas da aprendizagem generalizadora, enquanto do lado de fora da escola emergem saberes e práticas que parecem interessar pouco a cultura escolar.

A cultura de choque na *Olho do furacão* nos parece um aspecto significativo que não favoreceu a construção do trabalho coletivo. “Estar lá”, vendo, sentindo, ouvindo e nos comunicando, foi fundamental para interpretar que a violência que circulou marcadamente pela escola em 2007 é um condicionante de uma cultura que emerge do interior da escola e limita de modo significativo, tanto o trabalho coletivo dos PEFI quanto à aproximação da escola com a comunidade no seu entorno. Chegamos a pensar, muitas vezes, em trabalho coletivo e comentar com nossos pares. Porém, o cotidiano complexo e dinâmico da escola inviabilizou pensar com os outros, porque estamos, cada um dos PEFI, preocupados com o nosso trabalho docente individual com os estudantes que estão momentaneamente sob nossa responsabilidade. Dessa forma, as ações docentes são marcadas pelo calor da hora, pela resposta imediata.

O esforço autoetnográfico de “traduzir nossa própria cultura para os outros” (REED-DANAHAY, 1997) possibilita ao mesmo tempo entender algumas limitações à realização de um trabalho coletivo e alguns sentimentos que emergem do contato com a violência cotidiana na *Olho do furacão*. O sentimento de frustração com o choque entre a cultura de violência material que ocorre entre os estudantes, expresso corporalmente por socos, chutes, empurrões e tapas, denominados entre eles de “arreganho” (como uma situação desprovida de seriedade para zombar do outro) e - que não podíamos e não queríamos aceitar - que cria dificuldades de mediação nas aulas de EFI, talvez possa ser compreendida na perspectiva das condições sociais de escolarização (LISTON E ZEICHNER, 1997) singulares do contexto de investigação. As ações docentes construídas no interior da escola são ineficazes ou insuficientes para dar conta minimamente da demanda de aspectos sociais mais complexos aos quais estas comunidades estão submetidas e contribuem para a elaboração das suas representações sobre cultura e educação.

Conforme o desenrolar de algumas vivências aqui descritas e outras tantas que ajudam a compor o que vivemos, sentimos e aprendemos na *Olho do Furacão* no ano letivo de 2007, fomos nos permitindo compreender a nós mesmos nesta dinâmica de interação. De maneira significativa nesta descrição autoetnográfica, tivemos receio de estar nos acomodando ao que acontecia ao nosso redor nesta escola e nos ver adotando – ou reproduzindo – as mesmas posturas e atitudes de indiferença, que eram representativas de uma cultura do “não dá nada”, em que pesa a perda de nossa capacidade de indignação diante deste cotidiano complexo aqui descrito.

Procurando Trabalho Coletivo, Encontramo-nos perdidos entre Gestão e o Grupo

No dia doze de abril de 2007, em um diálogo no pátio da escola, a diretora manifestou, entre outros assuntos, que: “Ninguém assume a escola!” (Registro em diário de campo no dia doze de abril de 2007). Sentimo-nos inquietos diante desta frase, sobretudo, sobre o que ela representava no contexto daquela escola.

Essa inquietação transformou-se em questionamento e reflexão sobre a gestão administrativo-pedagógica pensada e articulada para e na escola *Olho do furacão*, levando em consideração os efeitos da gestão na cultura docente que emerge das práticas construídas nesta comunidade escolar. Outra frase que nos marcou nesta relação foi dita por uma colega da EFI na entrevista realizada no dia dezessete de dezembro de 2007: “(...) gestão é fundamental para o trabalho coletivo”. O contexto desta frase é a discussão sobre a gestão da escola no ano letivo de 2007.

Neste sentido, uma questão emergente foi o posicionamento de tensão com as sucessivas gestões administrativas da Secretaria Municipal de educação de Porto Alegre (SMEDPOA). Um exemplo foi de que a *Olho do furacão* teve seu currículo organizado em ciclos de formação, mesmo resistindo a isto e assumindo uma postura de forte crítica ao projeto da administração municipal. Durante nossa prática educativa cotidiana na escola, entre aulas, conselhos de classe e contatos nas salas de professores percebemos que o coletivo docente da escola não se preocupa com os ciclos de formação e com a Proposta Política-Pedagógica (PPP) da SMEDPOA. Há um movimento contraditório de resistência. Formalmente, a escola adota a organização do ensino por ciclos, mas no cotidiano escolar, as práticas são seriadas. Jocosamente alguns professores da escola definem que na escola a organização do ensino obedece aos “ciclos seriados” (sic). Isso tem efeitos significativos para congregar o professorado da escola em torno a propostas pedagógicas relacionadas com o trabalho coletivo.

Arroyo (2000) afirma que as propostas inovadoras mexem principalmente com os professores acostumados a trabalhar de determinadas maneiras há muito tempo. Na escola *Olho do furacão* essa possibilidade se torna incômoda na medida em que não há interesse em mudar as práticas, porque não há nada errado, como escutamos muitas vezes em reuniões ou na sala dos professores. Parece que o que está errado são os estudantes que não querem aprender o que nós temos para ensinar a eles. Quando insistíamos na pergunta sobre a PPP da escola uma professora afirmou que não precisávamos de uma, era só “cada um fazer a sua parte” (registro em diário de campo no dia vinte e nove de junho de 2007). Manifestamos nossa discordância do seu pensamento e escutamos que precisávamos “conhecer melhor a escola” (mesma data de registro anterior). Dito isto, uma colega ao nosso lado disse que o que impera na escola é o “umbiguismo”, ou seja, quando os professores assumem e adotam a postura do individualismo.

Consideramos interessante pensar o individualismo nesta perspectiva de “umbiguismo”, de que cada professor seria o centro de suas ações e não os estudantes, a aprendizagem ou a escola. Em reuniões de professores escutamos com frequência frases como: “(...) cada um está fazendo a sua parte (...)”. Hargreaves (1996) denomina de individualismo eletivo quando há opção para trabalhar livre, porém no caso da frase apresentada acima não se trata de uma opção nossa ou de outros professores da escola, mas da ausência de uma PPP que consiga identificar quem somos e o que queremos como grupo nesta escola, nesta comunidade e com estas crianças e jovens. A expressão “umbiguismo” é uma crítica ao individualismo como consequência da inexistência de orientações e encaminhamentos que partem desde a gestão dos aspectos administrativos aos pedagógicos da escola, que fazem com que cada professor se considere auto-suficiente, com autoridade para legitimar suas práticas no interior da escola de acordo com seus próprios interesses e necessidades.

Reconhecemos que esta autoetnografia apresenta algumas contradições. Ao apresentar a cultura docente da escola onde lecionamos, representamos de maneira clara nestas descrições nossa discordância com alguns aspectos que limitam nossa prática educativa. A descrição sobre registros que contemplam a gestão realizada pela equipe diretiva da escola e o grupo de professores se desdobrou em uma configuração significativa do conflito que enfrentamos no cotidiano escolar. Os sentimentos que emergem da contradição existente entre o que propõe a SMEDPOA e o que fazemos diariamente na escola, incluindo a não-existência do trabalho coletivo, expõe fragilidades e limitações do próprio projeto educativo no atendimento às escolas, aos professores que adoecem diante das frustrações com o cotidiano complexo (SANTINI e MOLINA NETO, 2005), às comunidades e, de maneira significativa, aos estudantes.

Após expor as contradições apresentadas, percebemos que há também paradoxos, pois ao mesmo tempo em que fazemos parte da cultura viva e dinâmica da escola, não nos sentimos parte dela, quando percebemos que ela está configurada de maneira divergente de nossas crenças docentes. A gestão do trabalho coletivo é falha porque o nosso grupo o é. Talvez possamos interpretar que há uma cultura docente singular na nossa escola em que não há preocupação com o processo de ensino-aprendizagem, mas com uma prática docente realizada para dar conta do cotidiano complexo com as crianças e jovens desta comunidade. Mesmo tendo o sentimento de distanciamento presente, quando optamos por rumos e práticas que discordamos, destacamos que sempre nos sentimos impelidos a assumi-los. Porém, o custo desta decisão pode ser caro na medida em que nos sentimos desiludidos com as possibilidades de mudança na escola.

Em muitos momentos nos sentimos sozinhos em meio à multidão da escola. Estar lá nem sempre significou querer estar lá dentro do *Olho do furacão*. Precisamos aprender a conviver com este sentimento de solidão, de individualização e enfrentar os desafios, período após período, turmas de estudantes após turmas de estudantes. De acordo com esta configuração, nossas expectativas e desejos de construir uma educação pública crítica, indignada e de qualidade confrontam com a aspereza de um contexto social de escolarização singular de uma escola da RMEPOA no ano letivo de 2007.

Validade Interpretativa

A validade interpretativa nas investigações etnográficas e autoetnográficas podem ser entendidas como um modo de obter credibilidade (MOLINA NETO, 1999) do material produzido na análise e interpretação das informações recolhidas no trabalho de campo. O primeiro nível de validade foi construído no momento de entrega das transcrições das entrevistas na íntegra, preservando ao máximo a linguagem dos professores participantes; O segundo nível de validade foi construído na apresentação das análises da autoetnografia para um professor experiente e que ingressou há mais de vinte anos na RMEPOA; Na construção do terceiro nível, procuramos garantir a validade contrastando as informações obtidas no trabalho de campo, com as referências bibliográficas e as nossas impressões e interpretações; o quarto nível de validade foi construído quando submetemos a leitura do material escrito a uma PEFI e um PEFI; O quinto e último nível de validade foi compartilhar e examinar com os colegas a plausibilidade de nossos sentimentos e interpretações, e a consistência de nossa versão da experiência vivida nessa escola.

Considerações Finais

Nesta seção retomamos a idéia de Green e Bigum (1995) sobre pensar os professores como “alienígenas”. Destacamos que a compreensão sobre a configuração da cultura de violência da escola *Olho do furacão* foi possível à medida que a investigação autoetnográfica nos remeteu ao entendimento sobre a subjetividade docente diante de um processo de conflito entre as experiências de formação e de vida dos professores e a construção de nossa prática pedagógica (JOSSO, 2004) no contexto complexo desta Rede de Ensino.

Destacamos a importância da realização de uma investigação autoetnográfica para compreender o trabalho docente coletivo em uma perspectiva epistemológica e metodológica inovadora para a área de conhecimento Educação Física. Nessa área onde se percebe, ainda, o predomínio da ênfase biológica nas pesquisas científicas (MOLINA NETO e Colaboradores, 2006), onde os procedimentos positivistas detêm certa hegemonia, a autoetnografia parece ser um reforço significativo ao pensamento que visa destacar as vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa, na medida em que transforma seus relatos de campo em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autoreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com as outras posições epistemológicas e visões de mundo, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva e examinar os fenômenos sociais sobre outra perspectiva.

Convivemos, descrevemos, sentimos e aprendemos com a experiência autoetnográfica na escola *Olho do furacão*. Dissemos, em determinado momento de nossa autoreflexão, que estar lá nem sempre significou querer estar lá. Compreender este desabafo representa articular o sentimento de uma prática educativa construída sob

circunstâncias que promovem um conflito entre vivências anteriores, expectativas com a educação pública, com os ciclos de formação e com o trabalho docente coletivo e a sensação de estar lá, dentro do *Olho do furacão*.

Para finalizar, pensamos que a autoetnografia possa se constituir em importante instrumento metodológico e de formação à medida que promove uma série de auto-reflexões sobre a prática pedagógica e os sentimentos do professorado diante de práticas complexas e inusitadas (quem sabe “alienígenas”).

Referências

ARROYO, M. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOSSLE, F. Planejamento de Ensino dos Professores de Educação Física do 2º e 3º Ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), EsEF, UFRGS, 2003.

_____. O “Eu do Nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2008. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), EsEF, UFRGS, 2008a.

COSTA, J. L. A Vida na Periferia: sob a ditadura do tráfico. Zero Hora. Porto Alegre, 18 nov., p. 50-51, 2007.

CHANG, H. *Autoethnography as Method. (Developing Qualitative Inquiry)*. Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.

DIEHL, V. R. O. O Impacto das Mudanças Sociais na Ação Pedagógica dos Docentes de Educação Física da Rede Municipal de Porto Alegre: implantação e implementação do Projeto Escola Cidadã. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), EsEF, UFRGS, 2007.

GOLDENBERG, M. *A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GREEN, B.; BIGUN, C. Alienígenas em sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 208-243.

GÜNTHER, M. C. C. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período de 1989 a 1999: um estudo a partir de quatro escolas da Rede. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS, EsEF, 2000.

_____. A Prática Pedagógica dos Professores de Educação Física e o Currículo Organizado por Ciclos: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS, EsEF, 2006.

HARGREAVES, A. *Profesorado, Cultura y Postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.

JOSSO, M. C. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez, 2004.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid/ES: Ediciones Morata, 1997.

MOLINA NETO, V. La Cultura Docente Del Profesorado de Educación Física de Las Escuelas Públicas de Porto Alegre. (Tese de Doutorado). Universitat de Barcelona. Departament de Didáctica i Organització Educativa. Divisió de Ciències de l'Educació, 1996.

____. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da educação física. *In*: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A N. S. A Pesquisa Qualitativa na Educação Física. Porto Alegre, RS: UFRGS/Sulina, 1999, p. 107 – 139.

____; GÜNTHER, M. C. C.; BOSSLE, F. WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA, R. M. K. Reflexões sobre a Produção do Conhecimento em Educação Física e ciências do Esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, V. 28, n. 1, setembro, 2006, p. 145-165.

PEREIRA, R. R. A Interdisciplinaridade na Ação Pedagógica do Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS. EsEF, 2004.

REED-DANAHAY, D. *Auto/Ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg. 1997.

SANCHOTENE, M. U. A Relação entre as Experiências Vividas pelos Professores de Educação Física e sua Prática Pedagógica: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). EsEF, UFRGS, 2007.

SANTINI, J. A Síndrome do Esgotamento Profissional: o “abandono” da carreira docente dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). UFRGS. EsEF, 2004.

____; MOLINA NETO, V. A Síndrome do Esgotamento Profissional em Professores de Educação Física: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física e Esportes*, São Paulo, v. 19, n. 3, jul-set, 2005, P. 209-220.

SANTOS, M. V. O Estudante na Cultura Estudantil e na Educação Física Escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). EsEF, UFRGS, 2007.

SILVA, E. O. Um Estudo de Caso com Mulheres Professoras sobre o Processo de Identização Docente em Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2007. Dissertação (mestrado em Ciências do Movimento Humano), EsEF, UFRGS, 2007.

SPRY, T. Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*, 2001, 7-706. Disponível em: <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/7/6/706>. Acesso em 25 de fevereiro de 2007.

WITTROCK, M. C. *La Investigación de la Enseñanza II – Métodos Cualitativos de Observación*. Buenos Aires: Paidós Ibérica, 1989.

WITTIZORECKI, E. S. *O Trabalho Docente dos Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo nas escolas do Morro da Cruz*. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), EsEF, UFRGS, 2001.

Fabiano Bossle

Rua Roque Callage, 812/610, Porto Alegre/RS, CEP: 91350-090

c.bossle@terra.com.br

Recurso para apresentação: computador com entrada USB e data show