

NO “OLHO DO FURACÃO”: UMA AUTOETNOGRAFIA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE

Dr. FABIANO BOSSLE

Professor da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, na Faculdade Cenetista de Osório (Facos) e na Unidade Integrada Vale do Jaguari de Ensino Superior (Univates)

E-mail: c.bossle@terra.com.br

Dr. VICENTE MOLINA NETO

Professor de graduação e pós-graduação na Escola de Educação Física (Esef) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

RESUMO

Este artigo trata da realização de uma autoetnografia em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Essa perspectiva metodológica foi adotada como parte da investigação sobre o trabalho coletivo dos professores de educação física de duas escolas dessa rede de ensino, que incluiu, também, a realização de uma etnografia. O trabalho de campo autoetnográfico compreendeu o período de 17 meses – setembro de 2006 a janeiro de 2008. Destacamos a importância de realização de uma autoetnografia para compreensão das práticas educativas a partir do reconhecimento dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Autoetnografia; trabalho coletivo; educação física.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi construído a partir das informações coletadas para realização da tese de doutorado intitulada: “*o eu do nós*”: *o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. Para realização da investigação sobre o trabalho coletivo, do ponto de vista metodológico, optamos pela realização de uma etnografia em uma escola que empregamos o nome fictício de *Ilha de utopia*¹ e de uma autoetnografia em uma escola que denominamos de *Olho do furacão*. Neste texto apresentaremos considerações e argumentos relacionados com a autoetnografia realizada na escola *Olho do furacão*.

Utilizamos abordagens metodológicas diferenciadas porque a questão do trabalho coletivo na escola, além de polêmica, permeia o discurso e o desejo dos gestores e coletivos docentes, mas que se revela de difícil visualização no cotidiano do trabalho pedagógico. Nas observações preliminares realizadas identificamos casos em que há professores trabalhando juntos e em horários concomitantes, mas isso não significa trabalho coletivo. Para compreender em profundidade essa noção utilizamos duas abordagens: uma etnográfica, na qual interpretamos o pensamento do professorado de educação física; e uma autoetnografia, na qual analisamos nossas próprias vivências em torno de um projeto de trabalho pedagógico coletivo e seus efeitos em nossa subjetividade. A utilização de diferentes abordagens metodológicas e sua complementação mútua permite-nos compreender um fenômeno em profundidade.

A expressão *Olho do furacão* foi utilizada em uma reunião pedagógica pela diretora da escola durante o ano letivo de 2007 no sentido de fazer referência ao contexto de violência imposto, de maneira significativa, pela cultura da droga no entorno geográfico que circunscreve a escola. A frase proferida e registrada em diário de campo foi: “[...] estamos no olho do furacão”. Assim, adotamos a expressão por entender que se trata de uma alegoria ilustrativa do contexto singular dessa escola.

É nesse contexto que emergem as inquietações sobre nossa própria prática educativa. Sentimo-nos desafiados pelo contexto dinâmico e complexo de nossa escola a realizar uma investigação que permitisse entender o que fazemos e o que aprendemos da nossa própria condição de professores de educação física na escola *Olho do furacão*. Desse modo, convivemos com a interpretação dos próprios sentimentos em relação ao potencial do que a autoetnografia pode promover: a compreensão das ambiguidades que se colocam diante dos sujeitos que se inquie-

1. O nome *Ilha de utopia* foi extraído da obra *Utopia*, de Thomas More (1999), como alusão a um lugar onde são construídas práticas sociais que visam à compreensão e às vivências da coletividade.

tam, pesquisam e refletem sobre si-mesmos. Entendemos que nossas decisões metodológicas nos colocavam diante da condição de quem vive, descreve, sente e aprende com/sobre sua prática educativa e o próprio processo de pesquisa e a opção de realização por uma autoetnografia.

Para melhor compreender as informações e os argumentos contidos neste artigo é importante entender do que estamos falando quando damos publicidade à realização de uma autoetnografia (desenho metodológico pouco utilizado na área de conhecimento). Entender o conceito foi um movimento de grande relevância para nossa compreensão sobre o termo e sua potencialidade metodológica. A seguir, apresentamos, além de breves considerações sobre o fazer autoetnográfico, duas cenas que representam duas categorias de análise que emergiram do processo de coleta das informações do trabalho de campo autoetnográfico e, posteriormente, nosso esforço em apresentar considerações que permitam fechar este texto, mesmo que reconhecamos a transitoriedade do conhecimento produzido.

O QUE É AUTOETNOGRAFIA?

Diante da consideração de que não possuíamos conhecimentos em profundidade sobre a autoetnografia, iniciamos um processo de revisão na literatura sobre seu conceito e sua aplicação. Cabe destacar aqui a dificuldade de encontrar referências nacionais específicas sobre esse enfoque metodológico. A bibliografia específica disponível sobre o tema está restrita a poucas obras escritas em inglês.

Pensada a partir da aproximação com o interacionismo simbólico da Escola de Chicago dos anos de 1930 e 1940, a autoetnografia surge como um tipo de etnografia centrada nas vivências do próprio sujeito em seu contexto social. Segundo Reed-Danahay (1997), a autoetnografia é uma forma de autonarrativa, ou seja, o si-mesmo no interior de um determinado contexto social. Na perspectiva apresentada por essa autora, o sujeito que expressa o significado é o mesmo que interpreta e é autor. Esse aspecto apresentado concorda com o pensamento de Chang (2008) quando afirma compreendê-la como uma análise cultural e interpretativa com detalhamento autonarrativo. Avançando nessa consideração de Reed-Danahay (1997) e Chang (2008), Ellis (2004) sublinha que o termo autoetnografia sugere pensá-la como descrições narrativas de si-mesmo, etnografia de si-mesmo, autobiografia etnográfica, etnografia autointerpretativa, etnografia introspectiva e narrativa pessoal etnográfica. Entendemos que essa diversidade de descritores representa a possibilidade de aproximação do sujeito que pesquisa em lidar com os próprios impulsos, sentimentos e emoções em relação ao objeto de pesquisa e sua própria cultura.

A partir do reconhecimento dessa relação entre os sentimentos do pesquisador e seu contexto, Ellis (2004) afirma que a autoetnografia se refere a uma variedade de técnicas de pesquisa e procedimentos associados que pretendem apreender a complexidade social do mundo onde o próprio pesquisador vive, interage e dá sentido a sua cultura e a sua vida. A apresentação da apreensão do sentido – ou significado – da sua própria cultura parece-nos central na compreensão do empreendimento autoetnográfico.

Reed-Danahay (1997) localiza o autoetnógrafo em uma “zona de fronteira” ou “entre duas culturas”. Esse pensamento de que o autoetnógrafo está localizado “entre duas culturas” (REED-DANAHAY, 1997) é amplamente discutido por Berger e Ellis (2002). Para essas últimas autoras, as autoetnografias são narrativas de estilo autobiográfico e investigativo que conectam o pessoal com as experiências culturais.

Portanto, é possível supor que a autoetnografia está fundamentada em requisitos que têm como base a descrição, a reflexão e a introspecção tanto intelectual quanto emocional não somente do autor, mas dos autores que atuam dentro de um contexto social ou cultural e do leitor que se apropria desses conceitos.

Desse modo, nossa perspectiva de realização de uma pesquisa autoetnográfica coloca-nos como leitores da nossa própria cultura (REED-DANAHAY, 1997). Investigar o trabalho coletivo de uma escola na condição de professores de educação física dessa mesma escola possibilita compreender a importância de destacar as vivências do próprio sujeito pesquisador na pesquisa, acrescentando a esse processo de interlocução com outros a interação e o reconhecimento de sua própria vivência, seus saberes e memórias (VERSIANI, 2005).

Ao reconhecer esse processo de aprendizagem, destacamos que o trabalho de campo autoetnográfico permitiu o entendimento gradual sobre o conceito de autoetnografia e a perspectiva prática de sua realização. O trabalho de campo autoetnográfico teve início desde os primeiros contatos com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, ainda em setembro de 2006, e estendeu-se até o último dia de atividades nessa escola, no dia 31 de janeiro de 2008. Dessa forma, o tempo prolongado de convívio no campo de estudo, nossa própria escola, permitiu, à medida que realizávamos o trabalho de campo, aproximar as inquietações da prática investigativa das leituras que realizávamos e vice-versa, permitindo o reconhecimento sobre o exercício autoetnográfico de conviver, sentir, descrever, refletir e aprender sobre a própria prática.

A imersão em profundidade no cotidiano da escola *Olho do furacão* permitiu-nos identificar duas categorias de análise das informações coletadas, que são “convivendo, sentindo e aprendendo sobre a violência” e “procurando trabalho coletivo encontrei-me perdido entre a gestão e o grupo”. Para apresentá-las, aqui, neste texto, faremos uso de duas cenas ilustrativas do processo autoetnográfico.

Cena I

“Em uma manhã quente do mês de maio de 2007, estávamos com uma turma de estudantes na quadra de esportes e iniciou uma discussão entre eles. Havia duas meninas discutindo com outros colegas por causa de uma divergência entre elas na sala de aula e que tinha continuidade na aula de educação física. Ao mesmo tempo em que pedimos para que parassem a discussão e escutassem as orientações da aula, um terceiro grupo se manifestou e se agregou à discussão. Havia pelo menos oito estudantes da turma discutindo. Observamos que enquanto estes discutiam entre eles, os outros estudantes da turma, que não participavam diretamente da discussão, olhavam em silêncio e sem manifestar qualquer movimento. Após sucessivas tentativas de mediação conseguimos fazer com que sentassem e escutassem. Pedindo para que explicassem o que estava ocorrendo, ouvimos de um deles, menos exaltado, a seguinte frase: ‘Não te mete ‘sôr’! Tu não é da polícia!’. Iniciamos um diálogo difícil, marcado pela tensão e pela forma agressiva de alguns posicionamentos e, desse modo, foi possível entender o motivo da discussão. Aos poucos, à medida que insistíamos na necessidade de diálogo, os estudantes foram narrando situações que culminaram em mais uma morte por causa dos conflitos entre grupos rivais na comunidade no final de semana e que se traduzia, naquele momento, para dentro da escola.

Após mais ou menos uns vinte minutos de diálogo nada ficou decidido, mas a discussão se deu por encerrada com ameaças de ambas as partes. Por mais que tenhamos manifestado a discordância com o que continuavam dizendo uns para os outros, decidimos avançar na explicação sobre as atividades a serem desenvolvidas para ver se conseguíamos retomar depois, com mais calma, ao final dessa aula. Na aula não houve qualquer outro problema entre eles. Ouviram as explicações sobre a aula, brincaram e jogaram com certa tranquilidade entre si – inclusive os estudantes que representavam diferentes pólos da discussão. Ao final da aula, sentados no círculo para conversar sobre ‘o que aprendemos?’, retomamos o conflito inicial e um estudante que não havia se envolvido com a discussão disse que ‘eles são assim só porque são da família X, da família Y ou são ‘bala na cara’ [registro em diário de campo no dia 28 de maio de 2007]. Após alguns comentários e algumas reflexões, estabelecemos combinações e os encaminhamos para a sala de aula novamente. Após isso, olhando no caderno de chamada dessa turma, percebemos que os estudantes que estavam discutindo inicialmente possuíam, de fato, sobrenomes das duas famílias que disputam o controle político do bairro e os outros que entraram posteriormente na discussão eram primos de integrantes do grupo autointitulado ‘bala na cara’. Impressionados com toda a agitação, entendemos, com certa per-

plexidade, que a disputa existente no bairro entre os três grupos rivais era também representada por uma única turma de estudantes da escola *Olho do furacão*, e, também, que a escola demarcava, dessa forma, um espaço de permeabilidade desses conflitos que ocorrem em seu entorno. Inquietou-nos pensar: que aula de educação física seria possível neste contexto?" (registro em diário de campo no dia 28 de maio de 2007).

Desde a descrição desse episódio vivenciado formulamos questionamentos para compreensão sobre a cultura onde estávamos inseridos e as possibilidades da mediação pedagógica na EFI da *Olho do furacão*. Desse modo, a questão formulada anteriormente se desdobrou em outras no sentido de entender o contexto e as práticas sociais que emergem: que violência é essa? Como essa violência que circula no lado de fora da *Olho do furacão* impacta as atividades no interior da escola? Como nos sentimos diante das representações de violência que presenciamos? Quais as possibilidades e os limites dessa violência na construção de aprendizagens em educação física? Diante da intensidade da violência com a qual convivíamos cotidianamente em nossa escola, essas questões emergiram e auxiliaram na construção da categoria de análise que representa nosso entendimento sobre a interpretação autoetnográfica: "convivendo, sentindo e aprendendo sobre a violência" na escola *Olho do furacão*.

Estar no *Olho do furacão* funcionou não somente como uma alegoria ao contexto de violência, mas permitiu-nos 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 nessa escola, tornando-se um traço negativo de sua representação, de sua identidade e de sua cultura. De acordo com as palavras de um professor de educação física da escola, o que vivenciamos na *Olho do furacão* é um "choque de culturas" (registro em diário de campo no dia 28 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, já 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 que a confrontássemos. Mas as situações de violência eram tantas, tão variadas, inesperadas, marcantes, cho-

cantes 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 dessa violência com os quais não conseguíamos – 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 professor de educação física dessa escola, nosso dilema era a aceitação cínica ou o enfrentamento heróico dessas situações.

Fomos percebendo durante o ano letivo de 2007 que esse choque de culturas expresso pela violência não ficava restrito ao entorno da escola, mas, também, de maneira significativa, percebemos suas representações no interior da escola. Segundo Brancaleoni e Pinto (2001), esses eventos no âmbito da escola podem ser entendidos como um indicador de que algo ali não vai bem e de que os mecanismos de regulação das relações ali adotados não estão sendo capazes de atender às demandas de sua comunidade.

Interpretamos essas manifestações de violência no interior da escola a partir da configuração de uma “pedagogia do berro”, na qual tudo se resolve gritando. Interpretamos a “pedagogia do berro” como uma síntese do que poderia estar funcionando mal no interior da escola. Em muitos momentos ao longo do ano letivo de 2007 vivenciamos conflitos entre coordenação e/ou equipe diretiva e estudantes no interior da escola. A mediação desses conflitos revelava um tensionamento das relações que não era recente e vinha sendo reproduzido há algum tempo nessa escola. A “pedagogia do berro” constituiu-se em uma marca significativa da violência simbólica no interior da *Olho do furacão*. Pedagogia do berro e violência parecem estar associadas uma da outra, pois ocorrem em um mesmo contexto e são práticas que constituem, no fazer e no que significam, a cultura no entorno e dentro dessa escola.

Parece que a cultura de colaboração esbarraria, 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 que são 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 1 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* parece-nos 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 professores de educação física 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 inviabiliza pensar com os outros, porque estamos, cada um dos professores, preocupados com o nosso trabalho docente individual com aqueles estudantes naquele contexto. 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 educação física, talvez possa ser compreendida na perspectiva das condições sociais de escolarização (LISTON; 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 essas 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 nessa dinâmica de interação. De maneira significativa nessa descrição autoetnográfica, tivemos receio de estar nos acomodando ao que acontecia ao nosso redor nessa 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 desse cotidiano complexo aqui descrito. Contudo, retomando uma das questões formuladas no início dessa cena I (“Quais as possibilidades e os limites desta violência na construção de apren-

dizagens em educação física?”), enfatizamos que os saberes e práticas oriundos de problematizações sobre o próprio contexto e das situações de conflito entre o que é de fora e o que é de dentro da escola, como a cultura de violência, da droga, das relações de gênero e de raça que atravessam as relações estabelecidas na comunidade e, de maneira consequente, a escola, são iniciativas que entendemos como poderosas na construção de aprendizagens na educação física da *Olho do furacão*.

Cena 2

“Estávamos sentados na sala dos professores esperando soar o sinal para iniciar a aula, às sete horas e trinta minutos, quando a coordenadora de turno nos falou que precisaríamos ficar com mais duas turmas de estudantes além da prevista no horário. A justificativa foi que faltariam quatro professoras na escola pela manhã. Assim, já no primeiro módulo de aula estávamos com três turmas de mais ou menos 20 estudantes cada uma, esforçando-nos para contornar o ‘caos’ em que estava nosso espaço de aula – o pátio. Paralelamente à nossa aula, a ‘pedagogia do berro’ começava a ser utilizada pela coordenação de turno e equipe diretiva quando parecia não haver mais possibilidade de diálogo entre elas e os estudantes. Esforçando-nos em organizar a aula e percebendo a dispersão por causa da movimentação intensa de pessoas no pátio, começamos a ficar preocupados e tensos com o que e como estávamos realizando a aula de educação física. Sentíamos-nos sozinhos e confusos em meio a toda aquela movimentação e, porque não dizer, tumulto que estava o pátio e a escola.

Em meio a nosso sentimento de cansaço e abatimento e a correria para dar conta minimamente da aula de educação física, uma integrante da equipe diretiva aproximou-se e iniciou um diálogo. Não havíamos, até este momento do ano letivo de 2007, dirigido mais do que cumprimentos. Surpreendeu-nos positivamente o fato de ela ter ido conversar conosco naquele instante porque diminuiu o sentimento de solidão e desamparo, mesmo que momentaneamente. No meio desse diálogo ela nos disse que havia dois grupos de professores na *Olho do furacão* e, um deles, que seria o maior, “não aceitava um projeto coletivo de trabalho” [registro em diário de campo no dia 12 de abril de 2007]. Sobretudo, analisou que na escola “cada um faz o que quer e, assim, ninguém assume a escola” (registro em diário de campo no dia 12 de abril de 2007).

Dito isso, ela retirou-se e ficamos entre o ‘caos’ que estava o pátio e nossa inquietação sobre o que ela havia acabado de dizer. Reconhecemos que não precisamos de muito tempo dentro da escola para perceber que não havia trabalho coletivo e, de alguma forma, ainda não tínhamos a dimensão, completando um mês

na *Olho do furacão*, sobre o que significava cada um fazer o que quisesse. Ficavam questões sobre os dois grupos que ela mencionou e o fato de ninguém assumir a escola. Sobre os dois grupos mencionados por ela, nos permitimos refletir: haveria um grupo que poderia aceitar o projeto de trabalho coletivo caso ele existisse? E esse outro grupo, por que não aceita? O que significaria a expressão 'ninguém assume a escola?'" (registro em diário de campo no dia 12 de abril de 2007).

Dessa forma, a partir dessa descrição pretendemos discutir o que vivemos, sentimos e aprendemos sobre a relação entre a gestão administrativo-pedagógica pensada e articulada para e na escola *Olho do furacão* e a cultura docente que emerge das práticas construídas nessa comunidade escolar. Uma frase que nos marcou nessa relação foi dita por uma colega da educação física na entrevista realizada no dia 17 de dezembro de 2007: "[...] gestão é fundamental para o trabalho coletivo". O contexto dessa frase é a discussão sobre a gestão da escola no ano letivo de 2007.

O caso das "faltas justificadas" de professores na escola, que ocorria quase que diariamente, provocava um ajuste do quadro para substituição do colega faltoso. Invariavelmente as turmas eram colocadas com algum professor de educação física, que, além de assumir suas turmas do dia, precisava "tapar buraco" no horário da escola colocando seu plano de ensino fora. Essa dinâmica repetiu-se de tal maneira que em um trimestre letivo acumulamos 20 módulos excedentes de aulas dadas pelas substituições feitas². Isso quer dizer que em todas as semanas tivemos que substituir a ausência de um docente.

Não entendíamos essa prática adotada pela equipe diretiva. Por que o fenômeno do absenteísmo docente era tão intenso na escola? Por que nos sentíamos penalizados com essa situação de termos de substituir colegas que faltavam com certa frequência? Essa questão das faltas frequentes por parte do coletivo docente fazia-nos sentir indignados e com uma espécie de revolta silenciosa que era compartilhada com outros colegas na escola. Não nos lembramos de ter escutado, seja em reuniões ou em momentos de encontros entre professores e equipe diretiva, uma única cobrança na escola sobre as faltas e, talvez por isso mesmo, por esse silêncio, pela queixa não manifesta, o sentimento de indignação possa emergir com tanta relevância. Sentíamos vontade de largar tudo e "rolar a bola aos estudantes" (SANTINI; MOLINA NETO, 2005), porém em nenhum momento dissemos que não assumiríamos as turmas dos professores faltosos.

A ausência de um posicionamento mais efetivo por parte da direção é uma expressão do que entendemos ser significativo para entender a gestão na *Olho do*

2. Na escola *Olho do furacão*, quando um professor substituíva outro, ficava registrado um módulo a mais de aula dada.

furacão. Sobretudo, para entender as dificuldades para implementação do trabalho coletivo nessa escola, é importante recorrer à história recente da escola e seu engajamento na implantação do ensino organizado por ciclos de formação. Ora, o trabalho coletivo é um dos pressupostos fundamentais dessa organização do ensino (tanto em contextos de cidades europeias, quanto de cidades brasileiras). Portanto, é de supor que se um grupo de gestão é resistente ao ensino organizado por ciclos, possivelmente será resistente à organização coletiva do trabalho pedagógico. Cremos que assim se torna explicável a falta de posicionamentos efetivos por parte da equipe diretiva da escola *Olho do furacão* quanto à implementação de trabalho coletivo.

A *Olho do furacão* teve seu currículo organizado em ciclos de formação, mesmo resistindo a isso e assumindo uma postura de forte crítica à Secretaria de Educação. 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 dessa Secretaria de Educação. 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 de 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 torna-se 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 Proposta Político-Pedagógica 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 29 de junho de 2007). Manifestamos nossa discordância do seu pensamento e escutamos que precisávamos “conhecer melhor a escola” (mesma data de registro anterior). Dito isso, 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 nessa 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 não se trata de uma opção nossa ou de outros professores da *Olho do furacão*, mas da ausência de uma Proposta Político-Pedagógica que consiga identificar quem somos e o que queremos como grupo nessa escola, nessa comunidade e com essas crianças e esses 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 autossuficiente, com autoridade para legitimar suas práticas no interior da escola de acordo com seus próprios interesses e necessidades.

Reconhecemos que essa autoetnografia realizada na *Olho do furacão* apresenta algumas contradições. Ao apresentar a cultura docente da escola onde lecionamos, representamos de maneira clara nessas 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 desdobrou-se em uma configuração significativa do conflito que enfrentamos no cotidiano escolar. Os sentimentos que emergem da contradição existente entre o que se propõe a Rede Municipal de Educação de Porto Alegre e o que fazemos diariamente na escola, incluindo a não-existência do trabalho coletivo, expõem fragilidades e limitações do próprio projeto educativo no atendimento às escolas, aos professores que adoecem diante das frustrações com o cotidiano complexo (SANTINI; 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 dessa cultura viva e dinâmica da *Olho do furacão*, não nos sentimos parte dela quando a percebemos configurada de maneira distante de nossas crenças pessoais e 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 dessa 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 dessa 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 *Olho do furacão*. Estar lá nem sempre significou querer estar lá dentro do *Olho do furacão*. Precisamos aprender a conviver com esse sentimento de solidão, de indi-

vidualização e enfrentar seis turnos por semana, período após período, turmas de estudantes após turmas de estudantes. De acordo com essa configuração, nossas expectativas e nossos 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 Rede Municipal de Educação de Porto Alegre no ano letivo de 2007.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

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

De acordo com Goodson (2008), as reformas e mudanças educacionais têm desconsiderado a biografia pessoal dos professores – seus envolvimento e crenças pessoais. Concordando com essa ideia de Goodson (2008), pensamos que a autoetnografia pode contribuir com o processo de compreensão do que os professores fazem e que sentido atribuem a esse fazer a partir do reconhecimento de um conjunto de sentimentos e crenças que configuram sua própria cultura docente. A partir dessa relação entre as inquietações do próprio sujeito e suas autorreflexões sobre seu contexto e sua cultura talvez possamos partir para um outro nível de compreensão dessas reformas educacionais – como, por exemplo, os ciclos de formação.

Nesse sentido, sublinhamos nosso entendimento sobre o processo de pesquisa como uma perspectiva de formação permanente, de tal forma que o próprio investigador e os participantes do estudo aprendam ao refletir sobre o fenômeno em seu contexto (MOLINA NETO et al., 2009). A autoetnografia sintetiza essa noção de modo ímpar e em tempo real, isto é, ao mesmo tempo em que o sujeito investigador interpreta seus sentimentos, emoções e aprendizagens no trabalho de campo aprende com eles através de um deslocamento cognitivo para uma posição que chamaríamos, recorrendo a Morin (1999), de “metaponto de vista”.

Por fim, 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 da educação física. Em uma área onde se percebe, ainda, o predomínio da abordagem

biomédica nas pesquisas (MOLINA NETO et al., 2006), pautados por procedimentos positivistas e de defesa da neutralidade do pesquisador diante dos fenômenos sociais, 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 em pesquisa científica porque se situa dentro de uma série de autorreflexões, interações e reconhecimentos de emoções que, cotejadas com outras posições, permitem reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva. De todos os modos, na autoetnografia fica claro, mais do que em outros desenhos de investigação, a ideia provinda da atividade hermenêutica segundo a qual o sujeito que pesquisa é parte do problema de investigação.

On the “Eye of the Hurricane”: one autoethnography in a school of the Network of Education Hall of Porto Alegre

ABSTRACT: This article deals with the implementation of a school in a autoethnography Network of Education Hall of Porto Alegre. This methodological approach was adopted as part of research on the collective work of teachers of physical education in two schools of the education network, which also includes the implementation of an ethnography. The fieldwork comprised the autoethnographic period of 17 months – September 2006 to January 2008. We stress the importance of achieving an understanding of autoethnography for educational practices from the recognition of feelings and emotions of the subject that search.

KEYWORDS: Autoethnography; collective work; physical education.

En el “Ojo del Huracán”: una autoetnografía en una escuela de la Red de Educación de Porto Alegre

RESUMEN: Este artículo se refiere a la aplicación de una autoetnografía en una escuela de la Red de Educación del Municipal de la ciudad de Porto Alegre. Este enfoque metodológico fue adoptado como parte de la investigación sobre el trabajo colectivo de profesores de educación física en dos escuelas de la red de educación, que también incluye la aplicación de una etnografía. El trabajo de campo autoetnográfico ha comprendido el período de 17 meses – septiembre de 2006 a enero de 2008. Destacamos la importancia de realización de una autoetnografía comprensión de las prácticas educativas desde el reconocimiento de sentimientos y emociones del sujeto que pesquisa.

PALABRAS CLAVES: Autoetnografía; trabajo colectivo; educación física.

REFERÊNCIAS

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

- BERGER, L.; ELLIS, C. Composing autoethnographic stories. In: ANGROSINO, M. V. *Doing cultural anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 2002. p. 151-166.
- BRANCALEONI, A. P. L.; PINTO, J. M. R. Um olhar sobre diferentes formas de enfrentar a violência escolar: uma abordagem etnográfica. *Cadernos de Educação*, Pelotas: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, n. 16, p. 139-160, jan./jun. 2001.
- CHANG, H. *Autoethnography as method*. (Developing qualitative inquiry). Utah/USA: University of Utah/Left Coast Press, 2008.
- COSTA, J. L. A vida na periferia: sob a ditadura do tráfico. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 50-51, 18 nov. 2007.
- ELLIS, C. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. New York/Oxford: Altamira Press, 2004.
- GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos cambia el profesorado*. Madrid: Morata, 1996.
- LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Ediciones Morata, 1997.
- MOLINA NETO, V. et al. Reflexões sobre a produção do conhecimento em educação física e ciências do esporte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 28, n. 1, p. 145-165, set. 2006.
- MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F.; SILVA, L. O.; SANCHOTENE, M. U. (orgs.). *Quem aprende? Pesquisa e formação em educação física escolar*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.
- MORE, T. *Utopia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORIN, E. *O método 3. O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 1999.
- REED-DANAHAY, D. *Auto/ethnography: rewriting the self and the social*. Oxford: Berg, 1997.
- SANTINI, J.; 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, p. 209-220, jul./set. 2005.
- VERSIANI, D. B. *Autoetnografias: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

Recebido: 21 fev. 2009
Aprovado: 16 jun. 2009

Endereço para correspondência
Fabiano Bossle
Rua Roque Callage, 812, ap. 610 – Bairro Passo da Areia
Porto Alegre-RS
CEP 91350-090