




AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DO ESTUDO DA EXPERIÊNCIA CULTURAL À RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE


CRITICAL AUTOETHNOGRAPHY IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: FROM THE STUDY OF CULTURAL EXPERIENCE TO THE RECONSTRUCTION OF TEACHING PRACTICE 

AUTOETNOGRAFÍA CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: DEL ESTUDIO DE LA EXPERIENCIA CULTURAL A LA RECONSTRUCCIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122746>

 **Leandro Oliveira Rocha*** <leandro.o.rocha@hotmail.com>

 **Samuel Nascimento de Araújo**** <araujoedf@hotmail.com>

 **Márcio Cardoso Coelho***** <coelhocardosomarcio@gmail.com>

 **Fabiano Bossle****** <fabiano.bossle@ufrgs.br>

*Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES). Lajeado, RS, Brasil.

**Prefeitura Municipal de Guarani das Missões, RS, Brasil.

***Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS, Brasil.

****Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil.

Resumo: A discussão deste texto, elaborada a partir de uma pesquisa de doutorado realizada em uma escola pública municipal do Rio Grande do Sul, tem por objetivo compreender como a autoetnografia crítica constitui um processo teórico-metodológico de pesquisa que permite reconstruir a prática docente. Para isso, apresentamos o aporte teórico-metodológico da autoetnografia crítica ao relacionar a pesquisa autoetnográfica com a fundamentação conceitual da teoria crítica. Na sequência, utilizamos narrativas de experiências docentes para identificar como os processos recursivos e reflexivos, ambos sustentados na reflexão crítica, têm implicações diretas na formação e na prática docente do pesquisador. Nas considerações finais, dialogamos sobre a autoetnografia crítica como experiência duplamente transformadora, pois envolve processos gradativos e simultâneos de leituras de mundo e reconstrução da prática docente que ocorrem ao longo da própria investigação.

Palavras-chave: Autoetnografia crítica. Educação Física Escolar. Prática docente. Teoria crítica.

Recebido em: 18 abr. 2022

Aprovado em: 26 jan. 2023

Publicado em: 12 jul. 2023



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

Este artigo¹, elaborado a partir de reflexões e análises posteriores à conclusão de uma tese de doutorado estruturada no modelo de relatório monográfico, tem por objetivo compreender como a autoetnografia crítica constitui um processo teórico-metodológico de pesquisa que permite reconstruir a prática docente. Trata-se de um texto embasado nas informações de pesquisa de uma autoetnografia produzida por um de nós – o autor principal – em uma escola pública municipal localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, onde leciona o componente curricular Educação Física.

Isso significa que a discussão e as interpretações presentes neste texto estão sustentadas em narrativas autoetnográficas que ilustram a experiência docente do próprio pesquisador no contexto investigado, ou seja, experiências compartilhadas na escola ao longo de um ano letivo, de fevereiro a dezembro de 2017. A jornada de trabalho consistia em 25 horas semanais distribuídas da seguinte maneira: 5 horas destinadas a reuniões e participação em atividades e eventos da rede de ensino; 4 horas de planejamento de ensino, cumpridas na escola; 16 horas de aulas de Educação Física desenvolvidas com oito turmas, sendo três delas de Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos de idade) e cinco nos anos iniciais do Ensino Fundamental (dois 2º anos e três 5º anos).

É importante frisar que a autoetnografia constitui um modelo teórico-metodológico de pesquisa científica elaborada por meio da reflexão sobre as experiências culturais do autoetnógrafo durante a investigação (HOLT, 2003). Tal como evidenciado no artigo de Bossle e Molina Neto (2009a) – publicação que localiza a autoetnografia pela primeira vez no âmbito da produção nacional em periódicos com qualificação A, B1 e B2 da Educação Física (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018) –, a autoetnografia permite compreender o trabalho docente dos professores de Educação Física porque o autoetnógrafo é o professor, que convive e problematiza a sua experiência cultural por meio de uma pesquisa científica (BOSSLE, MOLINA NETO, 2009a, p. 102). Daí que Bossle e Molina Neto (2009b, p. 133) caracterizam a autoetnografia como “uma análise cultural e interpretativa com detalhamento autonarrativo” e a posicionam na área da Educação Física como pesquisa científica que permite reconstruir novos conceitos de uma realidade subjetiva por meio das vivências do sujeito pesquisador em sua pesquisa.

Por sua vez, a autoetnografia que embasa este artigo é crítica porque combina o aporte teórico-metodológico das autoetnografias com o embasamento teórico-conceitual da teoria crítica, especificamente, a de Axel Honneth². Imersa na tensão dialética entre teoria e prática – própria da tradição do pensamento crítico

1 O presente artigo é desdobramento de: ROCHA, Leandro Oliveira. Reconhecimento intersubjetivo da multicultural corporal: o reposicionamento da teoria crítica na educação física escolar na perspectiva de Axel Honneth. 286 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202167>.

2 O filósofo alemão Axel Honneth atualmente é considerado o principal expoente da 3ª geração da teoria crítica da Escola de Frankfurt, que tem Max Horkheimer e Theodor W. Adorno como filósofos da 1ª geração e o filósofo Jürgen Habermas como representante da 2ª geração.

(NOBRE, 2004) –, a prática docente desenvolvida ao longo da pesquisa foi marcada pela crítica social somada ao reconhecimento da multiculturalidade presente na escola, permitindo compreender que reconhecer a cultura corporal dos estudantes é primordial para materializar a Educação Física escolar em uma perspectiva crítica.

Com isso, queremos salienta que a autoetnografia crítica potencializa a reconstrução da prática docente na medida em que o pesquisador convive com e questiona as situações vivenciadas e estabelece novas leituras críticas de mundo, algo que altera significativamente a sua compreensão de si e da docência. Logo, a releitura da autoetnografia crítica elaborada permitiu entender com clareza que a reflexão crítica sobre o convívio na escola conduz a novas problematizações e análises teóricas que possibilitaram elaborar a pesquisa e, simultaneamente, reconstruir formas de atuar na escola.

Sendo assim, para discutir o objetivo deste artigo apresentamos o aporte teórico-conceitual da autoetnografia crítica que produzimos, pontuando sobre a teoria crítica de Honneth (2009). Na sequência, utilizamos narrativas escritas no diário de campo para identificar o processo recursivo e reflexivo desencadeado pela autoetnografia crítica. Por fim, nas considerações finais, identificamos a autoetnografia crítica como experiência transformadora – capaz de reconstruir a prática docente do professor de Educação Física escolar.

2 AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA: UMA CONEXÃO ENTRE ESTUDO DA CULTURA E CRÍTICA SOCIAL

Conforme mencionado na introdução, esta autoetnografia é crítica porque combina o aporte teórico-metodológico das autoetnografias com a base conceitual da teoria crítica, tratando-se, portanto, de uma pesquisa produzida por meio da reflexão crítica sobre a experiência cultural do autoetnógrafo. Isso não significa que esta autoetnografia é metodologicamente diferente de outras já existentes, mas sim, que os processos reflexivo e interpretativo desenvolvidos durante a pesquisa sustentam-se na crítica e permitem que o autoetnógrafo reconstrua maneiras de ser e atuar no próprio contexto social investigado – em nosso caso, a escola.

Sendo uma autoetnografia, esta pesquisa iniciou com a decisão de investigar a cultura a partir do nexa existente entre a experiência social e a construção identitária do próprio autoetnógrafo (HOLT, 2003). Tal como enfatiza Spry (2001), as autoetnografias revelam a existência de aspectos simbólicos constitutivos do contexto social investigado e incorporados interativamente pelo próprio pesquisador. Logo, esta autoetnografia também consiste, metodologicamente, em um estudo da cultura sustentado empiricamente na experiência cultural, ou seja, uma investigação da cultura realizada por meio da descrição e interpretação de situações, atitudes e sensações vivenciadas pelo autoetnógrafo ao realizar a pesquisa (HOLT, 2003).

Na condição privilegiada de pesquisador e membro da cultura investigada, os autoetnógrafos não se limitam à escrita de textos autobiográficos ou histórias de vida, uma vez que geralmente escrevem de modo retrospectivo e a partir de epifanias, isto

é, narram situações intensas e impactantes que perduram na forma de recordações, memórias e sentimentos (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Diferente de escrever sobre si, os autoetnógrafos produzem narrativas detalhadas da experiência cultural para ilustrar o contexto social investigado e se posicionar no texto elaborado (SPARKES, 1996). Narrativas que contextualizam o “eu” na relação com “os outros” demonstram que as visões de mundo e atitudes pessoais são condicionadas por experiências culturais anteriores e expõem processos de reprodução social e formas de dominação existentes (SPARKES, 1996; JENSEN-HART; WILLIAMS, 2010).

Partindo da proposta de narrar a experiência cultural para estudar a cultura, nesta pesquisa adicionamos a possibilidade de analisar o contexto social por meio da crítica, considerando que, no âmbito da teoria crítica frankfurtiana, a “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser” (NOBRE, 2004, p. 9). Assim, a conexão entre autoetnografia e teoria crítica emerge da decisão do autoetnógrafo de interpretar a sua cultura compartilhada a partir do “ponto de vista crítico”, ou seja, um ponto de vista capaz de apontar e analisar tanto as formas de opressão social e os obstáculos à emancipação quanto as possibilidades de rompê-las e superá-los presentes no próprio existente (NOBRE, 2004, p. 9).

Por conseguinte, esta autoetnografia ratifica a existência de processos de ação-reflexão conscientizadores desencadeados pela pesquisa pelos quais o autoetnógrafo se localiza na cultura investigada à medida que ela lhe é “revelada através de uma visão holística que abrange a pesquisa, escrita, análise e divulgação como uma ponte entre o pessoal e o cultural/político/social” (STARR, 2010, p. 3). Além disso, sendo uma autoetnografia crítica, é possível incluir no interior da própria pesquisa a tensão dialética entre teoria e prática, que é constitutiva do pensamento teórico crítico e pressupõe que a teoria não se limita a reflexões vazias, que ignoram a possibilidade de reconstruir as relações sociais de maneiras menos opressivas, e a prática não é mera ação cega, pois é orientada em conhecimentos historicamente produzidos e passíveis de serem questionados e reconstruídos (NOBRE, 2004).

Com isso, queremos destacar a possibilidade de refletir e reconstruir maneiras de ser e atuar no próprio contexto social investigado ao longo e por meio da própria pesquisa. Tratando-se de uma autoetnografia crítica realizada por um professor na escola onde leciona o componente curricular Educação Física, a tensão dialética entre teoria e prática permite articular o estudo da cultura com a crítica social e a docência da Educação Física escolar: algo possível porque pesquisar no contexto escolar oferece “fundamentos teóricos necessários para iniciar uma interpretação crítica dos episódios de sala de aula” (MCLAREN, 1977, p. 7), cujas análises das “questões culturais nos ajudam a entender quem tem poder e como este é reproduzido e manifestado nas relações sociais que ligam a escolarização à grande ordem social” (MCLAREN, 1977, p. 204).

É importante frisar que nesta autoetnografia o termo cultura é empregado “para significar os modos particulares nos quais um grupo social vive e dá sentido às suas dadas circunstâncias e condições de vida” (MCLAREN, 1977, p. 204). A cultura pode ser compreendida como “depósito historicamente cumulativo de

conhecimento, crenças, valores, normas e estruturas de identidade de um grupo humano” (CARSPECKEN, 2011, p. 403). Logo, a cultura é composta por práticas corporais, normas e convenções sociais que acomodam o conjunto de práticas e ideologias produzidas e utilizadas pelas pessoas para dar sentido ao mundo e à própria existência (MCLAREN, 1977). O mesmo ocorre na escola, cuja cultura é observada no “conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Esse esclarecimento é necessário para entender que a autoetnografia crítica influencia diretamente na atuação docente. Nesse caso, sustentar a pesquisa na teoria crítica de Axel Honneth localiza o reconhecimento como conceito central do ponto de vista crítico, haja vista que o reconhecimento é o pressuposto básico e necessário da comunicação inter-humana e “consiste unicamente em experienciar o outro como ser humano de uma maneira que não seja completamente vinculada a implicações normativas ou até mesmo a atitudes positivas” (HONNETH, 2018, p. 196). Por conseguinte, o contexto escolar a partir do conceito honnethiano de reconhecimento foi decisivo para compreender que a multiculturalidade está presente na escola e é expressa na cultura corporal dos estudantes, a qual exige ser reconhecida nas aulas para que seja possível materializar a Educação Física Escolar em uma perspectiva crítica.

Assim, a autoetnografia combinada com a crítica social permite compreender a cultura e, simultaneamente, reconstruir as aulas de Educação Física. Resultado somente alcançado porque as autoetnografias são estudos do espaço entre o “eu” e a “prática” (STARR, 2010) e o projeto social da teoria crítica frankfurtiana está alicerçado na convergência entre teoria e prática (NOBRE, 2004). Em outras palavras, a combinação entre autoetnografia e teoria crítica desencadeia processos de reflexão-ação que são conscientizadores, transformadores e materializados na atuação docente.

Mas chegar nessas constatações exige entender a subjetividade e potencialidade da autoetnografia de avançar para novos problemas de investigação (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Opostamente a quaisquer procedimentos metodológicos de caráter técnico-instrumental, regulados por lógicas de causa e efeito e de generalização do conhecimento, a autoetnografia não é passível de ser mensurada ou replicada, pois consiste em um processo de investigação que é vivenciado, particular, intangível e marcado pela relação entre conhecer e atuar. Relação que na autoetnografia crítica foi permeada pela recursividade e reflexividade – como será identificado a seguir.

3 RECURSIVIDADE E REFLEXIVIDADE: ASPECTOS CENTRAIS DO PROCESSO DE PESQUISA

Imersa na tensão dialética entre reprodução e transformação social, “a escola e o sistema educativo em seu conjunto podem ser entendidos como uma instância de

mediação entre os significados, os sentimentos e as condutas da comunidade social e o desenvolvimento particular das novas gerações” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 11). Sentimentos, condutas e significados são compartilhados por meio de interações sociais que, ao mesmo tempo, revelam a diversidade cultural presente na escola e legitimam os conflitos que emergem do choque entre as diversas maneiras de ser e agir e as normas e mecanismos de controle institucional.

Conflitos são comuns e fáceis de acontecer. O contexto escolar é propício. Basta observar a vida cotidiana da escola, composta por rotinas monitoradas, com tempos definidos e espaços delimitados, somada à imprevisibilidade das interações humanas, existente tanto nos encontros programados (como o horário de aula, lanche e recreio) quanto nos encontros casuais ou marcados pelos próprios estudantes (como os deslocamentos pela escola e momentos que antecedem e sucedem o horário de início e de fim do turno escolar, por exemplo). Com efeito, a interatividade do professor com seus pares, estudantes e demais integrantes da comunidade escolar é permeada por emoções, contatos visuais e diálogos verbais e corporais, os quais ocorrem a todo momento, seja ou não no momento da aula, ou nas dependências da escola.

São essas interações humanas que endossam uma característica marcante desta autoetnografia crítica: a recursividade entre experiência cultural e aprofundamento intelectual. Nesse caso, referimo-nos ao processo gradativo de conviver na escola, avançar em novas leituras para compreender as situações vivenciadas e estabelecer novas problematizações e maneiras de agir na escola em decorrência das experiências e leituras anteriores. Esse processo ocorre porque na autoetnografia crítica a reflexão sobre a prática docente não está alheia à problematização das relações macrossociais. Pelo contrário, pressupõe que todas as situações vivenciadas pelo autoetnógrafo exponham a intersubjetividade entre a vida na sociedade e na escola, como pretendemos discutir melhor a partir da seguinte narrativa:

Uma professora entra na sala de professores com grande volume de livros em seus braços e exclama: “Esses alunos de hoje em dia não têm medo, e as crianças também!”. Demonstrando indignação, após uma breve pausa, ela continua: “Eles não têm nenhum tipo de medo que possamos usar, e eles precisam ter medo de alguma coisa, medo de reprovar, do pai, da mãe, do diretor ou de alguma punição. Se eles não têm medo de nada, como conseguir que eles façam alguma coisa? Como fazê-los estudar? Como fazê-los manter alguma disciplina? Os alunos de hoje não têm mais aquele medo do professor, nem do que possa acontecer com eles, como era antigamente”. Essa questão de não ter medo parece ir ao encontro da discussão proposta por Steinberg e Kincheloe (2001) sobre a construção corporativa de uma cultura infantil, marcada pelo consumismo e individualismo e legitimada pela conjuntura social, política e econômica [...]. Para construir a tese, li sobre o modo como há crianças que vivem esse modo individualista, liberal e competitivo, que é o modelo de vida que os adultos estão construindo, no qual elas precisam, desde muito cedo, se virar por conta própria e por vezes sem orientação, nem apoio. [...] Falo que talvez seja importante repensarmos a proposta formativa de escola e as práticas pedagógicas para que estas façam sentido para os estudantes. [...] A professora entende, mas está decepcionada com estudantes que ignoram seus esforços didático-pedagógicos em sala de aula. Ela não concorda que

o professor tenha de mudar e diz que os alunos é que precisam estudar. Percebo que não é simples estabelecer reflexões sobre a conjuntura social quando se está abalado emocionalmente. (PESQUISADOR, DIÁRIO DE CAMPO, 2017, REGISTRO Nº 101).

Com base no relato, as leituras realizadas para elaborar a tese foram decisivas para analisar e agir frente a situações posteriormente vivenciadas no campo de investigação. No caso apresentado, os “ódios às crianças sabidas”, direcionados àquelas que questionam, reagem e contestam os adultos – retratado no texto de Steinberg e Kincheloe (2001, p. 34) – eram evidenciados na escola em função da dificuldade de manter os estudantes sob controle.

Embora o descontentamento dessa professora – também expresso por outros docentes da escola – seja legítimo, entender que o estudante é o problema porque questiona a autoridade do professor e opta por não realizar as tarefas solicitadas induz uma busca por soluções imediatas, geralmente sem análises e reflexões ampliadas e através de medidas punitivas. Tal como advertem Steinberg e Kincheloe (2001), a tendência dos professores em culpabilizar o próprio estudante pelos embates em sala de aula encobre a urgência de repensar estratégias de ensino e criar maneiras de enfrentar problemas sociais que impactam a educação na contemporaneidade.

Diante dessa advertência, percebemos que há conflitos entre os estudantes e entre eles e os professores, que expõem modos de agir compartilhados socialmente. Atitudes que parecem fazer parte do contexto vivenciado pelo estudante ou, até mesmo, apresentado nos meios de comunicação, sejam eles de cunho informativo ou produzidos pela indústria do entretenimento, como assim parece ocorrer e foi registrado:

A ofensa verbal, a violência física, a intimidação, a disponibilidade de brigar e a exclusão parecem naturalizadas pelas crianças da turma do 2º Ano A, do Ensino Fundamental. Hoje, por exemplo, um menino esbarrou em outro durante as brincadeiras, imediatamente levou um empurrão e foi avisado de que na próxima “vai apanhar”. Não houve tempo para o pedido de desculpas. O mesmo aconteceu comigo quando andei de costas durante a brincadeira e pisei no pé de uma menina. Fui xingado e escutei a frase: “não olha por onde anda, cara?”. [...] Se há poucos materiais didáticos, a primeira ação é disputar, intimidar e empurrar. Se alguém comete um erro, há um apelo generalizado para colocar o “infrator” de castigo. Claro, não são todas as crianças que agem assim, mas todas entendem muito bem essa forma de comunicação. Na verdade, todas as crianças são extremamente alegres e afetuosas, sobretudo comigo, inclusive a menina que me xingou. Parece que é uma reação naturalizada, quase como um tipo de autodefesa, cuja situação justifica a violência e a exclusão como ações adequadas. Isso é péssimo porque, às vezes, transforma uma simples brincadeira lúdica em uma guerra. E no calor do momento, até eu já reproduzi a lógica que condeno, ao usar um tom de voz ríspido e ações mais enérgicas frente a atos agressivos, seguidas pela exclusão do aluno da atividade, como se resolvesse o problema. [...] É como se estivesse apagando fogo com fogo, algo que não adianta, não traz resultados e não condiz com a formação que defendo. (PESQUISADOR, DIÁRIO DE CAMPO, 2017, REGISTRO Nº 87).

Reiterando a proposta de McLaren e Morris (2001), nossa meta não é discutir a violência presente no contexto social da criança, tampouco fazer retrospectivas sobre a violência coreografada em desenhos animados e produções cinematográficas. Até

porque não há qualquer relação causal entre o comportamento de crianças e jovens e o fato de assistirem a programas que envolvem demonstrações de combates (MCLAREN; MORRIS, 2001). Nossa intenção é ilustrar como o uso frequente da ofensa verbal e agressão física parece “reproduzir o discurso da violência como um meio preferível de resolver problemas na vida diária” (MCLAREN; MORRIS, 2001, p. 186), cuja banalização da violência presente na luta do “bem contra o mal” leva a crer na “violência como algo que não é apenas inevitável, mas necessário para trazer o mundo de volta a um estado de equilíbrio feliz” (MCLAREN; MORRIS, 2001, p. 182).

A leitura de autores como os supracitados demonstrou que a recursividade, aqui expressa no ir e vir entre ler e conviver, fomentou ações docentes com o intuito de modificar o próprio contexto da investigação. Para ilustrar, cabe citar o seguinte registro de diário de campo:

Ao encontro da proposta de mobilizar atitudes éticas, deixei claro no início da aula da turma do 2º Ano A que o diálogo devia ser parte de todos os momentos da aula, até porque a proposta era criar brincadeiras com materiais diversos, inclusive as regras do próprio brincar. Enfatizei a necessidade de diálogo na organização democrática das brincadeiras, no compartilhamento de materiais e na resolução de conflitos. Frisei que todos podem brincar com todos, que ninguém pode ficar de fora das brincadeiras e que ninguém será excluído da aula, pois, se houver situações de ofensa ou agressão, chamarei os envolvidos para dialogar comigo [...]. De fato, o diálogo prevaleceu durante toda a aula. No final, os alunos comentaram sobre a ausência de brigas, a participação de todos, inclusive daqueles que comumente tencionam as relações com os colegas, e como aprenderam uns com os outros. Elogiei a todos, disse que gostei muito de como se organizaram e desenvolveram as brincadeiras e frisei que a aula é nossa, é coletiva e que juntos tornamos a nossa aula mais interessante e divertida, basta aprendermos a dialogar uns com os outros para nos entendermos. É evidente, preciso dizer e dar o exemplo de como agir. (PESQUISADOR, DIÁRIO DE CAMPO, 2017, REGISTRO Nº 92).

Mais do que mera ação pontual com o intuito de evitar conflitos com os estudantes e entre eles, a proposta era exercitar maneiras de conviver onde conflitos pudessem ser resolvidos por meio de diálogos nos quais o outro fosse reconhecido. Essa proposta parte da premissa de que “educação é vida, não preparação para a vida”, uma vez que os estudantes não estão em um dado momento sendo preparados para a vida e em outro, vivendo (DEWEY, 1954, p. 26) – outra leitura realizada para a tese com implicações na prática pedagógica desenvolvida.

Nesse sentido, as experiências na escola e durante as aulas são experiências compartilhadas pelo sujeito na vida intersubjetiva no grupo, sejam elas caracterizadas por circunstâncias estabelecidas, recorrentes ou episódicas (HONNETH, 2013). Experiências marcadas por fusões mais ou menos intensas entre os parceiros de interação, indicando que a vida intersubjetiva no grupo é extremamente ampla e imprevisível, mas também localiza um percurso semelhante: “de uma gradativa ascensão, um repentino apogeu e um subsequente achatamento da aproximação entre os participantes” (HONNETH, 2013, p. 72).

Com isso, queremos dizer que todas as experiências educativas são compostas por conjuntos de elementos cuja multiplicidade e variedade de relações

nutre processos de transformação embasados em aprendizagem compartilhadas (DEWEY, 1954). Nas palavras de Dewey (1954, p. 10), educação é “processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”. Logo, cada nova perspectiva inclui um novo aspecto nas análises sobre o mundo e as relações nele estabelecidas, indicando que a vida na escola é permeada pela reconstrução de experiências que transformam maneiras de pensar, ser e agir (DEWEY, 1954).

Repensar maneiras de ser e agir parece próprio da experiência educativa, uma vez que:

[...] a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas. [...] todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais (DEWEY, 1954, p. 10).

Se considerarmos a possibilidade de repensar maneiras de ser e agir por meio de experiências na escola com a investigação da cultura escolar por meio da autoetnografia crítica, podemos localizar a reflexividade como aspecto primordial para a construção de aprendizagens docentes. Conforme já identificado por Jones, Adams e Ellis (2015), a busca do autoetnógrafo por esclarecimento acomoda uma profunda e cuidadosa autorreflexão, denominada como reflexividade, que permite nomear e interrogar as intersecções entre o eu e a sociedade, o particular e o geral, o pessoal e o político e, assim, aprender ao realizar a pesquisa (JONES; ADAMS; ELLIS, 2015).

Para identificar o processo reflexivo, destacamos a narrativa detalhada de uma situação vivenciada durante uma aula de Educação Física.

Na aula com o 2º ano B, a proposta era conduzir, passar, arremessar e chutar a bola de futsal em duplas. Inicialmente, as meninas escolheram um menino como dupla e as primeiras explorações foram construídas livremente. Durante a aula, reorganizei as duplas e inseri problematizações, com intuito de estimular várias maneiras de chutar e de lançar a bola [...]. É nítido, os meninos chutam com os pés e demonstram habilidade para manejar o corpo, chutar e agarrar a bola. Até aí tudo bem, pois a maioria dos meninos sempre joga futsal no horário do recreio. Já as meninas tendem a lançar a bola com as mãos, demonstrando pouca experiência com a bola nos pés. Elas ajeitam a bola com as mãos antes de chutar e o passe sai fraco ou sem direção definida. [...] No diálogo final, todos, sem exceção, disseram que a aula foi divertida, fácil e que aprenderam a realizar passes de futsal. Perguntei especificamente se as meninas não acharam difícil dominar e chutar a bola, pois queria que elas reconhecessem suas limitações decorrentes do pouco contato com a bola. Elas reafirmaram que foi muito fácil. Perguntei diretamente para uma delas, que constantemente deixava a bola passar rolando ao seu lado, corria para buscá-la, a ajeitava com as mãos e chutava com pouca força. Ela respondeu que não foi difícil, demonstrando convicção de que cumpriu a proposta da aula com êxito. Tornei a perguntar se não foi complicado chutar a bola até o colega, ela confirmou que não e salientou que gostou de chutar. Todos me olhavam, talvez não entendiam minha insistência. Um dos meninos, considerado

bom jogador de futsal pela turma, disse que as meninas estavam de parabéns e que iriam chutar ainda melhor se treinassem. Nesse momento, percebi que estava forçando as meninas a assumirem uma condição de inferioridade, em vez de incentivá-las a reconhecer suas potencialidades. Em tempo, elogiei a turma e lembrei que também jogaríamos na próxima aula. [...] No caminho até a sala de aula, as meninas me cercaram e pediram para jogar futsal "do jeito delas", ou seja, para se divertir e chutar bastante, pois, para elas, correr atrás da bola e chutar é a parte legal do futsal. [...] Percebo que mesmo ciente de que a lógica excludente do alto rendimento, da performance e do esporte institucionalizado deve ser combatida por uma pedagogia crítica, por vezes ela ainda baliza minhas análises e práticas pedagógicas, pois fez parte da minha vida de estudante e da minha formação para atuar também fora da escola. Claro, na escola podemos experimentar e aprender fundamentos, gestos técnicos, posicionamentos em quadra e estratégias dos esportes, mas isso não impede de viver as práticas esportivas na sua plenitude, sem reduzi-las a uma forma institucionalizada de jogar às comparações opressoras. Até porque as múltiplas experimentações corporais permitiram construir outras formas de jogar e abordar o futsal como manifestação cultural. [...] Enfim, aquela menina e aquele menino me mostraram a necessidade de revisar constantemente as minhas concepções se pretendo construir uma pedagogia crítica. (PESQUISADOR, DIÁRIO DE CAMPO, 2017, REGISTRO Nº 85).

Essa narrativa ilustra a reflexividade que desafia o autoetnógrafo a interpretar aspectos culturais constitutivos de si mesmo (STARR, 2010), mostrando que a possibilidade de repensar modos de agir por meio da reflexividade é tão relevante quanto analisar uma situação ou o fato em si. É justamente a reflexividade sobre a experiência docente por meio da pesquisa qualitativa crítica que leva Bossle (2018, p. 29) a considerá-la como elemento de grande valor na construção identitária do professor de Educação Física intelectual transformador, ou seja, do professor que entende que "identificar as contradições presentes no cotidiano da Educação Física nas escolas constitui parte da posição política assumida na produção do conhecimento científico" (BOSSLE, 2018, p. 29).

A reflexividade atua como elo entre o pessoal e o social e entre o passado e o presente, nutre a crítica sobre conteúdos emocionais e aspectos culturais incorporados e fornece o equilíbrio entre o rigor intelectual e metodológico e a emoção e interpretação durante a investigação (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2010). Quando a reflexividade que integra a pesquisa autoetnográfica é combinada com a crítica, soma-se a ela a busca por transformação, uma vez que professores como "intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade", pois reconhecem que podem promover mudanças (GIROUX, 1997, p. 163).

Tratando-se de uma autoetnografia crítica sustentada na teoria crítica, tanto a recursividade quanto a reflexividade são pautadas na crítica social, no reconhecimento dos estudantes durante o processo educativo e na crítica sobre as próprias maneiras de construir a docência. Conforme procuramos demonstrar, o convívio na escola é complexo e pleno. Para ser compreendido, exige recursividade e reflexividade a partir das situações vivenciadas no contexto educativo. Por conseguinte, o autoetnógrafo crítico desenvolve o hábito de examinar continuamente a complexidade do eu na

relação com os outros para identificar situações de opressão e dominação presentes no contexto escolar e repensar suas maneiras de atuar como professor. Por isso, a recursividade e a reflexividade são centrais no processo de pesquisa à medida que integram a reconstrução de reflexões de mundo e práticas docentes realizadas ao longo da investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA COMO EXPERIÊNCIA TRANSFORMADORA

Em resposta ao objetivo proposto neste artigo, a autoetnografia crítica constitui um processo teórico-metodológico de pesquisa que permite reconstruir a prática docente porque constitui uma experiência transformadora para o próprio pesquisador. Isso ocorre à medida que a reflexão crítica sobre a experiência compartilhada no contexto social investigado provoca os autoetnógrafos a questionar e reconstruir suas atitudes, leituras de mundo e práticas pedagógicas. Em outras palavras, a autoetnografia crítica suscita reflexões e ações que são materializadas nas maneiras do autoetnógrafo ser e agir e, assim, constituem um processo de transformação pela pesquisa.

No caso particular desta autoetnografia, a recursividade e a reflexividade, ambas fundamentadas na crítica social, são constitutivas da experiência transformadora. Pois, alavancam, de modo gradual e simultâneo, o processo de formação intelectual e docente do pesquisador e culminam na reconstrução da sua prática docente; algo que só acontece porque o pesquisador é professor e leciona na escola onde realiza a investigação. Daí que, na autoetnografia, a formação intelectual é transformadora quando o autoetnógrafo tem a possibilidade de reiterar continuamente um movimento entre conviver, refletir e agir durante a pesquisa.

Se bem lembrar, a recursividade foi imprescindível para problematizar e interpretar criticamente a cultura e reconhecer os estudantes no processo educativo, ao passo que a reflexividade permite compreender que a condição do "eu" é constituída no grupo social e, sendo assim, constitui um aspecto chave nas ações docentes futuras (BOSSLE, 2018). Em função da justaposição entre ensino-pesquisa-atuação, a autoetnografia crítica permite aliar a capacidade de tornar a "experiência de pesquisa em uma experiência de aprendizagem transformadora" (STARR, 2010, p. 3) com "uma teoria epistemológica e social que esclarece a relação entre produção de conhecimento, ação, identidade humana, poder, liberdade e mudança social" (CARSPECKEN, 2011, p. 398).

Pautada pela relação entre pesquisar e atuar, a autoetnografia crítica promove o que Carspecken (2011, p. 397) descreve como "uma compreensão do conhecer que inclui a conscientização como um processo epistemológico (em vez de meramente observar) e uma conexão interna profundamente entendida entre conhecer e atuar". Daí que a noção de "conhecer como atuar, em vez de perceber" (CARSPECKEN, 2011, p. 397), fundamentada na teoria crítica, permite-nos dizer que esta autoetnografia reforça o reconhecimento como princípio primordial das leituras de mundo e da docência.

Uma vez que a formação intelectual alavancada pela pesquisa tem implicações diretas no contexto investigado, podemos dizer que a autoetnografia crítica acomoda uma transformação dupla, de ordem identitária e profissional. Aqui, talvez seja necessário retomar a premissa de que "a teoria crítica não pode se confirmar senão na prática transformadora das relações sociais vigentes" (NOBRE, 2004, p. 11, grifo do autor). Pois, se bem compreendida, a base "crítica" da autoetnografia que produzimos confere materialidade aos processos de ação-reflexão-ação conscientizadores, expressos em modos de ser e agir transformados. Conforme explica Nobre (2013, p. 50), a reconstrução do contexto social vivenciado legitima a perspectiva transformadora da tradição do pensamento crítico, haja vista que reconstruir experiências de liberdade social só tem sentido crítico se uma operação reconstrutiva inaugural, portanto de viés epistemológico, já tiver sido realizada e puder orientar uma reconstrução "de segundo nível", do contexto social contemporâneo. Não é por acaso que toda transformação social exige uma transformação anterior, do ponto de vista social do sujeito que se transforma e atua na transformação do mundo (NOBRE, 2013).

Por isso a autoetnografia crítica constitui uma experiência transformadora em dois níveis, visível na formação intelectual e na atuação docente. Mais do que uma pesquisa realizada na escola, essa investigação destaca a potencialidade das aprendizagens construídas pelo professor que compartilha experiências e problematiza a docência, a escola e a sociedade. Daí que a autoetnografia crítica pressupõe a indissociabilidade entre pesquisa e ensino e reitera a afirmação de Freire (1996, p. 29), segundo o qual a indagação, a busca e a investigação são partes da natureza da prática docente porque "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino".

Para concluir, se recuperarmos a provocação expressa na obra de Giroux (1997, p. xiii): "De que maneira podemos nos reposicionar enquanto educadores contra a cultura dominante a fim de reconstruir nossas próprias identidades e experiências e aquelas de nossos estudantes?", localizamos a autoetnografia crítica como alternativa viável e produtora. Afinal, como experiência transformadora, a autoetnografia crítica potencializa a reconstrução de leituras de mundo e práticas docentes.

REFERÊNCIAS

BOSSLE, Fabiano. Nosso "inédito viável": o professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel T.; NOGUEIRA, Valdilene A.; FARIAS, Uirá S. (org). **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. v. 34, p. 19-33.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. Leituras para (re)pensar o trabalho coletivo dos professores de Educação Física. **Movimento**, v. 15, n. 3, p. 89-107, mar. 2009a. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.6877>

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009b. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 3 fev. 2022.

CARSPECKEN, Phil Francis. Pesquisa qualitativa crítica: conceitos básicos. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 395-424, mai./ago., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe realidade/article/view/20698>. Acesso em: 13 fev. 2023.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 4. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1954.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, Art. 10, 2010. DOI: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HOLT, Nicholas L. Representation, legitimation, and autoethnography: an autoethnographic writing story. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 2, n. 1, p.1-22, 2003. Disponível em: https://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_1/pdf/holt.pdf. Acesso em: 10 jan. 2016.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 2. ed. São Paulo, Editora 34, 2009.

HONNETH, Axel. O eu no nós: reconhecimento como força motriz de grupos. **Sociologias**, ano 15, n. 33, p. 56-80, mai./ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/v15n33/v15n33a03.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2018.

HONNETH, Axel. **Reificação: um estudo da teoria do reconhecimento**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

JENSEN-HART, Staci; WILLIAMS, D J. Blending voices: autoethnography as a vehicle for critical reflection in social work. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 30, n. 4, p. 450-467, 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/08841233.2010.515911>. Acesso em: 6 jan. 2016.

JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. Introduction: coming to know autoethnography as more than a method. In: JONES, Stacy Holman; ADAMS, Tony E.; ELLIS, Carolyn. **Handbook of autoethnography**. Walnut Creek/CA/USA: Left Coast Press, 2015. p.10-12.

MCLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MCLAREN, Peter; MORRIS, Janet. *Power Rangers: a estética da justiça falo-militarista*. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 179-200.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOBRE, Marcos. Reconstrução em dois níveis: um aspecto do modelo crítico de Axel Honneth. In: MELO, Rúrion. **A teoria crítica de Axel Honneth: reconhecimento, liberdade e justiça**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 11-54.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 168-185, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>. Acesso em: 11 jan. 2022.

SPARKES, Andrew C. The fatal flaw: a narrative of the fragile body-self. **Qualitative Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 463-494, dez. 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/107780049600200405>

SPRY, Tami. Performing autoethnography: an embodied methodological praxis. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 6, p. 706-732, dez. 2001. DOI: <https://org/10.1177/107780040100700605>

STARR, Lisa. J. The use of autoethnography in educational research: locating who we are in what we do. **Canadian Journal for New Scholars in Education**, v. 3, n. 1, jun. 2010. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/30477/24876>. Acesso em: 6 jan. 2020.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

Abstract: The discussion of this text, elaborated from a doctoral research project carried out in a municipal public school in Rio Grande do Sul, aims to understand how critical autoethnography constitutes a theoretical-methodological research process that allows the reconstruction of the teaching practice. For this, we present the theoretical-methodological contribution of critical autoethnography by relating autoethnographic research with the conceptual foundation of critical theory. , We then use narratives of teaching experiences to identify how recursive and reflective processes, both supported by critical reflection, have direct implications for the researcher's teaching training and practice. In the final considerations, we discuss critical autoethnography as a doubly transforming experience, as it involves gradual and simultaneous processes of reading the world and reconstructing the teaching practice that occurred throughout the investigation itself.

Keywords: Critical autoethnography. School Physical Education. Teaching practice. Critical theory.

Resumen: La discusión de este texto, elaborado a partir de una investigación doctoral realizada en una escuela pública municipal de Rio Grande do Sul, pretende comprender cómo la autoetnografía crítica constituye un proceso de investigación teórico-metodológico que permite la reconstrucción de la práctica docente. Para ello, presentamos el aporte teórico-metodológico de la autoetnografía crítica al relacionar la investigación autoetnográfica con la fundamentación conceptual de la teoría crítica. En la secuencia, utilizamos narrativas de experiencias docentes para identificar cómo los procesos recursivos y reflexivos, ambos sustentados en la reflexión crítica, tienen implicaciones directas en la formación y práctica docente del investigador. En las consideraciones finales, nosotros discutimos la autoetnografía crítica como una experiencia doblemente transformadora, en tanto implica procesos graduales y simultáneos de lectura del mundo y de reconstrucción de la práctica docente que se dan a lo largo de la propia investigación.

Palabras clave: Autoetnografía crítica. Educación Física Escolar. Práctica docente. Teoría Crítica.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Leandro Oliveira Rocha: Investigação, administração do projeto, conceituação, metodologia, análise das informações, redação do rascunho original, revisão e edição.

Samuel Nascimento de Araújo: Análise das informações, supervisão, visualização, revisão e edição.

Márcio Cardoso Coelho: Análise das informações, supervisão, visualização, revisão e edição.

Fabiano Bossle: Conceituação, análise das informações, supervisão, visualização, revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem o apoio de fontes financiadoras.

ÉTICA DE PESQUISA

A pesquisa seguiu os protocolos vigentes nas Resoluções 466/12 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde do Brasil.

COMO REFERENCIAR

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; COELHO, Márcio Cardoso; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia crítica na Educação Física escolar: do estudo da experiência cultural à reconstrução da prática docente. **Movimento**, v. 29, p. e29025, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122746>

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.