

ARTIGO

O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação

The itinerary investigative: the etnopesquisa criticism/training

El itinerario investigativo: la etno-investigación crítica/
formación

Maria da Conceição Alves Ferreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Universidade do Estado da Bahia - Brasil

Talamira Taita Rodrigues Brito

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Resumo

Trata-se uma apresentação da etnopesquisa crítica/formação como uma possibilidade metodológica para as pesquisas de abordagem qualitativa. Explicita a origem dos conceitos, os teóricos que sustentam esse tipo de pesquisa, o itinerário que sustenta as análises, que mobiliza os olhares para o campo de pesquisa e as possibilidades, propriedades e critérios que devemos ter para compor um ambiente de rigor que os estudos etnográficos apresentam. O objetivo é, portanto, contribuir para o adensamento de reflexões, práticas em pesquisas que se preocupem em entender os movimentos da horizontalidade nos grupos sociais nas mais diversas áreas do conhecimento, em especial, na educação ajudando constituir outros olhares sobre a formação de professores.

Palavra-chave: Etnopesquisa-crítica/formação. Pesquisa qualitativa. Itinerários formativos.

Abstract

It is a presentation of the Critical / training etnopesquisa as a methodological possibility for qualitative research approach. Specify the source of concepts, theoretical underpinning this kind of research, the route that supports the analysis that inspires looks to the field of research and the possibilities, properties and criteria that we have to compose an environment of rigor ethnographic studies feature. The aim is therefore to contribute to the consolidation of reflections, practices in research who care to understand the movements of horizontality in social groups in various areas of knowledge, particularly in education.

Keywords: Etnopesquis. Crítica/formação. Qualitative research. Training routes.

Resumen

Se trata de una presentación de la etno-investigación crítica/formación como una posibilidad metodológica para las investigaciones de abordaje cualitativo. Explicita la origen de los conceptos, los teóricos que sostienen ese tipo de investigación, el itinerario que sostiene los análisis, que moviliza las miradas para el campo de la investigación y las posibilidades, propiedades y criterios que debemos tener para componer un ambiente de rigor que los estudios etnográficos presentan. El objetivo es, por lo tanto, contribuir para la consolidación de reflexiones, prácticas en investigaciones que se preocupen por comprender los movimientos de la horizontalidad en los grupos sociales en las más diversas áreas del conocimiento, especialmente en la educación, ayudando a constituir otras miradas sobre la formación de profesores.

Palabras-clave: Etno-investigación. Crítica/formación. Investigación cualitativa. Itinerarios formativos.

1 Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar o itinerário investigativo, os procedimentos metodológicos, o ambiente, os critérios de seleção dos sujeitos partícipes e formação dos encontros dialogais de uma Etnopesquisa Crítica/Formação.

Este itinerário investigativo pressupõe uma abordagem etnometodológica, alicerçada na Etnopesquisa Crítica, que requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas uma possibilidade de construção do foco da pesquisa a partir da relação entre pesquisador/objeto/contexto por meio das interações e negociações entre os envolvidos.

A Etnopesquisa Crítica/Formação, contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo, pautadas em mensuração, redução, na qual a relação é binária de causa e efeito, variáveis e hipóteses desempenham como perspectiva a formação, pois é na relação que pesquisador/pesquisado se transformam/formam mutuamente.

A Etnopesquisa Crítica na formação de professores/pesquisadores é relevante, já que proporciona: a formação contínua do professor; a formação de professores que possam refletir sobre suas ações; a formação de professores que contribuam para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo a fim de compreender, interpretar, desvelar o que está oculto, as relações. Segundo Coulon (1995, p. 113), os etnométodos “[...] são os procedimentos que os membros de uma forma social utilizam para produzir e reconhecer seu mundo, para torná-lo familiar, ao mesmo tempo em que o vão construindo” a partir das práticas cotidianas.

A Etnopesquisa Crítica/Formação não trata o professor de modo genérico e abstrato, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam sua esfera de vida e profissão. Portanto, os professores, ao tornarem-se pesquisadores, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesiano-newtonianas em que, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente natural. Dessa forma, a pesquisa nessa perspectiva pode optar pela formação de grupos dialogais (encontros com os sujeitos da pesquisa) em seu próprio ambiente de trabalho. Para isso, é possível desenvolver a “escuta sensível”, expressão instituída por Barbier (1985), que supõe um trabalho do pesquisador sobre si mesmo, em função de uma consideração sobre

nossa relação com a realidade, com a ajuda eventual de um outro que está à escuta.

Ao utilizarmos a Etnopesquisa Crítica/Formação como linha de investigação, aprendemos a *bricolar* (Lapassade denominou de *bricolagem* metodológica a improvisação criativa no campo do método), partindo de articulações teóricas e metodológicas, para que possamos nos autorizar a fazer ciência de forma contrária à tradição positivista, entendendo que o dado não é apenas um dado, mas sim uma construção social que durante o processo da pesquisa se constituiu gradativamente a partir do interesse dos sujeitos colaboradores e do pesquisador, buscando estabelecer um ambiente de negociações e acordos para o desenvolvimento do trabalho.

De acordo com Sacramento (2000), na Etnopesquisa Crítica/Formação, a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas e fragmentadas. Por isso, ela é fractal, pois dialeticamente propicia a compreensão dos paradoxos e das ambivalências, possibilita ver de dentro e não como mero observador distanciado do objeto. Conforme afirma Morin apoiando-se em Pascal (1998, p. 225): “considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”. Por isso, utilizamos como abordagem teórica do social a *etnometodologia*. A sua originalidade reside em sua concepção teórica dos fenômenos sociais em que o *ator social* não é um idiota cultural, mas sim um produtor de sentidos e significados, como evidencia Coulon:

O sociólogo erudito trata, assim, o ator social – segundo a fórmula de H. Garfinkel – como um idiota cultural que produz a estabilidade da sociedade ao agir em conformidade com alternativas de ação preestabelecidas e legítimas que lhe são fornecidas pela cultura. (1995, p. 19)

A etnometodologia é definida como a ciência dos *etnométodos*, isto é, dos procedimentos que constituem aquilo que Garfinkel chama de *o raciocínio sociológico*, que todo indivíduo apresenta. Dessa maneira, durante

a pesquisa, no que diz respeito às sessões dialogais, identificou-se em vários momentos que os colaboradores apresentavam um raciocínio sociológico que trazia à tona os métodos que utilizavam para dar sentido às suas concepções de docência, docência *online*, saberes pedagógicos/comunicacionais demonstrando como desenvolviam suas práticas cotidianas.

Segundo Coulon (1995, p. 17), a etnometodologia tem como objetivo “[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar”. Assim, durante todo o processo da pesquisa, foi observado, que cada professora colaboradora apresentava modos diferenciados para expressar as suas ideias sobre as questões apresentadas e sobre a forma como comunicavam e selecionavam os sentidos relacionados com sua prática docente cotidiana. A questão é saber como estas professoras produzem seus mundos, quais as regras que os engendram e governam seu julgamento.

Em consequência disso, faz-se necessário que o pesquisador, como ator social torne-se membro, no sentido etnometodológico, sendo dessa forma chamado de membro todo aquele que possui o “domínio da linguagem natural” (COULON, 1995, p. 112). Por isso, fala-se em pesquisa para/pelos práticos, no sentido de o ator deixar de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas.

Nesse sentido, destacam-se princípios para o desenvolvimento da investigação-ação apontados por Carr e Kemmis (1988), Zeichner (2002, 1998), Elliott (1998, 1990), entre outros. Esses teóricos têm insistido nesse tipo de pesquisa pelo fato de envolver os sujeitos do contexto prático da docência e da universidade no processo de transformação das práticas pedagógicas e da realidade em que atuam. A pesquisa é desenvolvida com os participantes do processo, apresentando princípios como: dialogicidade, colaboração, problematização, participação, reflexividade, contextualização e negociação. De acordo com Guedes (2006), o princípio da participação está presente porque reúne pessoas que buscam

participar, conforme o conhecimento de que dispõe, considerando a necessidade de refletir criticamente sobre a sua prática.

Uma proposta nesse sentido ampara-se em pressupostos comunicacionais dialógicos, pois o que caracteriza a comunicação como diálogo é o ato comunicativo de comunicar, comunicando-se. Para Freire (2002, p. 66), “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto”.

Nesse sentido, a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transmissão informação, segundo Freire (2002, p. 69), “é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. É reflexiva porque busca auxiliar aos participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la. A relevância da reflexão do professor acerca de sua prática converge com o que propõem Carr e Kemmis (1998) quando ressaltam da necessidade de superação da limitada autonomia profissional do professor. Dessa forma, defendem que os professores devem ser críticos e reflexivos do saber elaborado por outros investigadores, estabelecendo comunidades autocríticas de docentes pesquisadores que desenvolvam saberes que justifiquem as suas práticas educativas cotidianas.

Nesse contexto emergem as noções subsunçoras, as quais, segundo Santos (2005), são as “categorias”, perspectivas analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa. A partir das ideias de Moreira (2006) sobre a aprendizagem significativa, entendemos que esse é um processo dinâmico em que uma nova informação ancora-se em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva – estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos – do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado.

Constituem *corpus* da análise nesse tipo de investigação: os depoimentos dos professores sobre temas de estudo, informações obtidas pela observação em dispositivos formativos como interfaces

digitais (blogs, ambientes virtuais), registros, documentos oficiais, mapas conceituais, escrita e leitura de diários, entrevistas individuais e coletivas e interações *online*. A análise das experiências formativas entre professores e alunos, professores e professores e outros sujeitos pode estar respaldada na abordagem da Etnopesquisa Crítica/Formação e em princípios do método de análise de conteúdo de Bardin, a saber: a análise temática.

A análise dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa sobre os temas de estudo, informações obtidas pela observação e nos diários dos encontros dialógicos fundamenta-se em alguns princípios da proposta de análise de conteúdo de Bardin (2010), que especifica três etapas básicas no trabalho: pré-análise, descrição e interpretação inferencial, este caminho por demonstrar afinidades com os princípios da Etnopesquisa Crítica/Formação desenvolvida também denominada como *pesquisa-formação*.

Macedo (2000) apresenta um esforço didático para ressaltar o caminho normalmente trilhado por esse tipo de análise:

- a) leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados;
- b) escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha;
- c) processo de categorização – Macedo (2000) prefere não utilizar a noção de categoria, substituindo-a por noções *subsunçoras*, *perspectivas*, face à carga positivista que a prática de categorização historicamente carrega: definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas destas noções;
- d) análise interpretativa dos conteúdos emergentes;
- e) interpretações conclusivas.

Na etapa a, indica-se a leitura em diversos momentos do *corpus* recolhido, a partir da qual se obteve uma visão de seu conjunto, suas especificidades e dificuldades para serem superadas. Nesse momento, são detectados os tipos de unidades informacionais; a apreensão de particularidades amplas que se constituíram em temas ou noções subsunçoras significativas do *corpus* empírico coletado, esta etapa se caracterizou como uma de pré-análise e familiarização com o material informacional da pesquisa.

Na etapa b, são constituídas as análises de sentido, chamadas *unidades de contexto*, ou *unidades de significação*. Segundo Macedo (2000), nessa etapa a unidade não é mais uma simples palavra, uma simples frase ou uma porção de frase. Pode ser tudo isso, mas situada na ambiência particular do contexto global da pesquisa. Quanto à etapa c, é a fase de reorganização do material por meio da qual foram reagrupados em noções subsunçoras, ou temas mais amplos. Cada noção subsunçora organiza todo um conjunto de enunciados, baseando-se na semelhança de sentidos emergentes a basilar em critérios suficientemente claros.

Na etapa d, indica-se o momento em que emergiram os conteúdos significativos a partir de um esforço interpretativo que permitiu um *corpus* de argumentos capaz de elevar a compreensão a uma densidade e a âmbitos não percebidos por um olhar não analítico ou desinteressado. Para Macedo (2000), um analista de conteúdo quer alcançar a alma e a carne do *corpus* comunicativo coletado. Trabalha desvelando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependendo de valores, ideologias e interesses do ser social.

A escolha da Etnopesquisa Crítica/Formação para constituir a análise do *corpus* comunicativo dessa perspectiva de pesquisa é respaldada nos seguintes critérios. A pertinência ética, de acordo com Macedo (2000), emerge por dois veios: o primeiro deles refere-se à postura do pesquisador face ao mundo dos pesquisadores e seus valores, visto que na Etnopesquisa Crítica/Formação o pesquisador deve informar aos sujeitos, desde a fase de entrada no campo de pesquisa, sobre os objetivos da sua pesquisa, as atividades que ele espera realizar e os riscos que pode implicar a participação do sujeito na pesquisa, construindo em parceria as interpretações conclusivas; o segundo tem a ver com o próprio *ethos* da pesquisa enquanto uma atividade social entre outras.

A escrita de uma Etnopesquisa, no que se refere ao estilo da escrita na redação, considera-se um assunto eminentemente pessoal. Dessa forma, Macedo (2000, p. 22) ancorado em Eisner recomenda utilizar

um estilo bem pessoal, no qual o “eu” ocupe um lugar significativo, não podendo negar que os afetos movem em muito as análises, outrossim, é necessário tomar-se consciência de que as emoções, por si só, não podem guiar um processo de construção do conhecimento. Contudo, “não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos” (MACEDO, 2000, p. 211). Nesse sentido, há nos conteúdos de um texto um processo *instituinte* que lida com as ideias do seu tempo e da sociedade em que habita, assimilando as ideologias da época, mas também estabelece rupturas e contradições.

A partir dos dados coletados no itinerário de uma pesquisa, dá-se início à sistematização e organização destes com o objetivo de fazer emergir as respostas para as inquietações iniciais. Emergem, então, as noções *subsunçoras* reorganizadas em blocos temáticos.

O primeiro momento da pesquisa pode ser a partir de um contato inicial com o ambiente da pesquisa, solicitando autorização oficial para início do trabalho. Em seguida, podem ser realizadas as seguintes etapas: *a) contato com os sujeitos para agendamento do primeiro encontro; b) conversa presencial com a gestão local; c) conversa presencial com os sujeitos da pesquisa.* Com a adesão dos sujeitos, apresentam-se as intenções teóricas e metodológicas da pesquisa. Em seguida, inicia-se a realização de entrevistas coletivas, versando sobre temas de estudo e outros que possam ocorrer por meio de debates e construção do diário reflexivo.

Aponta-se a prática do diário como possibilidade de reflexão dos sujeitos sobre a sua própria prática, recorrendo-se a Zabalza (1994), no sentido de que o uso do diário fundamenta-se em uma tarefa de trabalho com os professores implicados na investigação e, dirigida explicitamente ao desenvolvimento pessoal: postulados de negociação e de complementação de perspectivas. Nesse processo de observação, contudo, registram-se conhecimentos, saberes, experiências, construídos no processo formativo por meio do diário, entendido como instrumento capaz de sistematizar impressões, gestos, falas, significados, produzidos e explicitados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa.

É relevante que os sujeitos da pesquisa tenham esse espaço coletivo para narrar e dialogar reflexivamente com os outros colaboradores sobre o seu processo de construção/difusão dos saberes, considerando que o diário vai além de ser apenas um dispositivo que agrega dados empíricos, podendo ser utilizado para integrar novas referências teóricas sobre o assunto em foco, pois considera-se como documento “qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 169).

Sobre as sessões dialogais, inscritas no bojo da pesquisa qualitativa, constituem-se em uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres, semiestruturadas) que, segundo Domingues (2006), se assemelha em alguns aspectos ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/sujeitos para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, Domingues (2006) inova com a inserção ativa do pesquisador (a) assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, como também pela sobreposição do espaço institucional de encontro de grupos (o lugar de formação e o local de debate e da pesquisa). Essa configuração diferenciada, segundo a autora, levou à opção por denominá-la de grupo dialogal, pois tais aspectos podem influir na natureza dos dados produzidos.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visam a obter informações sobre os significados implícitos nas mensagens. Permite o tratamento de diversos tipos de texto, sejam eles escritos ou imagéticos, buscando extrair uma interpretação possível e considerando que “por detrás de um discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2010). Ao corroborar essa opção, justifica-se a utilização das noções *subsunçoras* em vez de categorias de análise, como aponta Macedo (2000), que prefere não utilizar a noção de categoria, substituindo-a por noções *subsunçoras*, *perspectivas*, face à carga positivista que a prática de categorização historicamente traz em si definição das noções *subsunçoras* e suas qualidades básicas.

De acordo com Bardin (2010, p. 131), “a noção de tema, largamente utilizada em análise temática, é característica da análise de conteúdo”. Dessa forma, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Bardin (2010, p. 131) indica que “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis”. Para Bardin (2010), fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

2 Procedimentos investigativos

Delinear uma proposta metodológica inicialmente é algo complexo, já que a construção de um itinerário metodológico nos faz caminhar por trilhas do conhecimento que muitas vezes requerem um transitar por tensões e incertezas diversas que emergem no processo de construção da pesquisa a partir das escolhas teóricas e das experiências pessoal-profissionais. O estudo pode emergir de questionamentos, experiências acumuladas e tecidas no decorrer do trabalho intelectual como docente/pesquisador, assim como a partir de experiência de vida pessoal e da atividade na docência. Portanto, entendemos que os pensadores mais admiráveis são aqueles que não separam seu trabalho intelectual de suas vidas. Utilizam as experiências para enriquecer mutuamente as duas dimensões (trabalho intelectual e vida pessoal) (MILLS, 1986). Isso significa que devemos aprender a usar as nossas experiências cotidianas no trabalho intelectual continuamente e vice-versa, ou seja, devemos ser como artesãos, aquele que não separam o trabalho intelectual da vida cotidiana.

O “artesão intelectual”, todavia, é o pesquisador autônomo, ou seja, significa “aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos e a teoria, dentro de um projeto concreto de pesquisa. O pesquisador é,

ao mesmo tempo, o homem de ‘campo’, o metodólogo e o teórico, mas ele se recusa a deixar-se dominar seja pelo campo, seja pelo método, seja pela teoria” (KAUFMANN 1996, p. 12-13). A partir desses princípios, definem-se os procedimentos, considerando a possibilidade de que estes podem se constituírem dispositivos formativos para observar, descrever e sistematizar a prática dos sujeitos a partir do seu cotidiano.

2.1 Descrição dos dispositivos de coleta de dados

Nós pesquisadores contamos com o aparato dos dispositivos de mediação como a leitura, a escrita, a imagem, que funcionaram como facilitadores nas interlocuções durante o percurso da pesquisa. Nesse caso, podemos fazer uso da escrita e leitura reflexiva dos diários, da observação, dos encontros dialogais e das entrevistas individuais e coletivas.

a. O diário reflexivo

Os diários são escritos individualmente e narrados nos encontros dialogais do grupo nos quais fazemos a leitura dos diários por tema de cada encontro e podemos refletir juntos sobre os registros de cada um a partir de textos elaborados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. O objetivo da escrita e reflexão do diário é a busca por soluções fundamentadas para a prática: agregar novas referências teóricas e reconstruir a trajetória pessoal e profissional. Para Guedes (2006), a partir do diário, os professores estarão expressando sentidos sobre experiências vividas, podendo proceder à reavaliação dos fatos e daí produzirem novas significações que não se manifestaram durante sua produção. Esses dados são tratados a partir de gravações das falas dos sujeitos, registros no diário de bordo e transcrições dos registros gravados, que são realizados durante os encontros dialogais.

Inicialmente, estabelece-se “pré-categorias” que podem trazer inspirações teóricas para os encontros dialogais, as quais são hibridizadas com as experiências formativas que emergiram nos encontros dialogais

a partir das narrativas, escrita e leitura dos diários. Na perspectiva da Etnopesquisa-Formação na formação de professores, essas “pré-categorias” são tratadas como *noções subsumidoras*. Algumas “pré-categorias” que são perspectivas orientadoras para a escrita dos diários são: experiências formativas quanto ao contexto da formação e experiências formativas acadêmicas e profissionais, como docente.

As experiências escritas e narradas por meio dos diários são lidas e refletidas de forma exaustiva a partir dos encontros dialogais. Em um momento seguinte, “os dados” serão codificados de acordo com as unidades de sentido que correspondem às compreensões dos sujeitos e com outras unidades de sentido que emergirem a partir das narrativas. Inicia-se então, o processo das primeiras interpretações de autoria e coautoria de forma encarnada do pesquisador (a), fazendo emergir o campo de significações das práticas e teorias, tendo como ponto de partida e de chegada a experiência.

b. Os encontros dialogais

Construir práticas interativas é pertinente como dispositivo reflexivo, pois nos coloca numa condição de aprendiz, proporcionando uma situação de ensino/aprendizagem e o exercício de novas formas coletivas de acesso ao conhecimento. Esse diálogo se constitui como um ato dinâmico, de acordo com Freire (2005, p. 89), “quando tentamos um adentramento no diálogo como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”.

Os encontros podem ser a partir de sessões quinzenais ou mensais para atender aos objetivos da pesquisa e do grupo de formação e investigação. Segundo Domingues (2006), o grupo dialogal justifica-se por: favorecer o debate vivo com as concepções próprias das professoras sobre a formação, confrontando as experiências que têm e a participação na formação proposta para o horário do grupo de reflexão; Oportunizar o conhecimento mútuo entre grupo de professores e pesquisadora, pelo exercício de convivência das partes em uma multiplicidade de

aspectos e pelas reações desencadeadas na participação dos horários de estudo; Exercitar a reflexão coletiva acerca da formação recebida e da corresponsabilidade dos professores pela melhoria dessa formação, tendo em vista as necessidades docentes e a profissionalidade desejada. De acordo com as ideias de Ramalho, Nuñez *et al.* (2004), refletir sobre a profissionalidade docente é pensar no professor como um profissional, trabalhar na perspectiva da docência como profissão, implicando reconhecê-lo como produtor/formador de sua identidade profissional. Desse modo, os papéis e atribuições podem se identificados no processo da pesquisa a partir de alguns indicativos:

Quadro I - Atribuições da pesquisadora e dos sujeitos da pesquisa

Atribuições do (a)pesquisador (a)	Atribuições dos sujeitos da pesquisa
Levantamento dos conceitos para as necessidades formativas; Discussão no grupo dialogal sobre a definição dos conceitos que foram trabalhados; Diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre os conceitos definidos; Organização dos textos para o estudo dos conceitos; Mediação dos diálogos; Organização e seleção dos eixos temáticos e submissão à aprovação do grupo; Divulgação dos resultados.	Aprovação dos conceitos selecionados; Levantamento das necessidades formativas; Definição dos conceitos trabalhados; Diagnóstico dos conhecimentos prévios; Leitura dos textos; Participação nos encontros.

Fonte: Organizado pelas autoras do texto

c. A observação

A observação é um dispositivo importante no desenvolvimento de uma pesquisa de cunho qualitativo, pois propõe o envolvimento do investigador na situação da pesquisa, sendo não só algo desejável, mas essencial, no sentido de ser o envolvimento dos pesquisadores e pesquisados na pesquisa. Estes formam um *corpus* em busca do conhecimento.

A perspectiva da observação colaborativa, por exemplo, efetiva-se por meio de quatro etapas interligadas (IBIAPINA, 2008): Descrição, Informação, Confronto e Reconstrução de teorias e práticas inerentes ao processo de aprendizagem dos sujeitos envolvidos. Descrição – descrever a ação desenvolvida; Informação – informar o que o levou a escolher esta ou aquela ação/a agir daquela maneira; Confronto – os pesquisadores são instigados a buscar respostas que pudessem capacitá-los a entender a função social de sua atividade em sala de aula: Qual o tipo de aluno que pretende formar? O conhecimento trabalhado irá contribuir para o aluno no exercício da profissão? O que limita a sua prática? Que relações se estabeleceram entre os saberes e o processo de formação? Reconstrução – o que você pode fazer no sentido de melhorar o seu desempenho profissional?

O processo de desenvolvimento dessa vertente de pesquisa ocorre com base em negociações, estudos e reflexões com o grupo e não sobre o grupo – esse é o viés que tomamos como princípio para o desenvolvimento das observações realizadas. O objetivo das observações é de chegar o mais perto possível da perspectiva do sujeito, de acordo com Macedo (2000, p. 151), “tentando apreender sua visão de mundo ou mesmo dos significados que atribuem à realidade, bem como suas ações”.

d. O *blog* como dispositivo reflexivo dos sujeitos

Os *blogs* atualmente se constituem em interfaces de fácil acesso e apropriação no ciberespaço. Santos (2006) ressalta que muitas ações individuais e sociais vêm se transformando por conta do *diarismo online*, pois muitos sujeitos estão contemporaneamente publicizando suas identidades no ciberespaço. A utilização de *blogs* e/ou outras interfaces digitais viabilizam o registro de momentos especiais de uma pesquisa como os encontros presenciais, novas descobertas, reflexões pessoais sobre o processo de vida pessoal e profissional de cada partícipe, pois a ideia é de uma pesquisa com (e não sobre) os professores, ressaltando a valorização das decisões conjuntas de projetos coletivos, reflexão

sobre a prática (problematização partilha com os pares e proposições de inovações).

e. O ambiente de pesquisa

O grupo dialogal pode se constituir por sujeitos colaboradores da pesquisa e pelo (a) pesquisador (a). A escolha dos sujeitos da pesquisa pode ser a partir de alguns critérios: *experiência; sujeitos interessados na partilha de sentidos sobre determinado campo de conhecimento; desenvolvimento de atividades na mesma instituição para possibilitar uma formação em serviço; vínculos profissionais*. Além desses critérios, durante a feitura dos primeiros rascunhos da pesquisa podem os sujeitos ser escolhidos a partir dos seguintes fatores: 1) pessoas que estão entre as que se deseja estudar as suas práticas, 2) pessoas em íntimo contato, 3) pessoas interessadas de modo profissional (MILLS, 1986, p. 217).

3 Algumas considerações

A Etnopesquisa-formação apresenta-se como uma perspectiva metodológica diferenciada das pesquisas de princípios positivistas, essa perspectiva utiliza outros meios para interpretar os fenômenos, nos quais, a implicação e a aproximação com o objeto precisam estar presentes; a percepção do fenômeno deve se constituir em ato, no seu contexto; a singularidade não pode apagar a ideia de pluralidade e a pluralidade não apaga a ideia de unidade; o todo necessita ser mais do que a soma das partes, mas também emergências, acontecimentos e surpresas; o todo é incerto; o todo é conflituoso; a realidade é um todo integrado, e não uma coleção de partes dissociadas, fragmentadas.

A Etnopesquisa – contrariamente às linhas de pesquisa de caráter quantitativo pautadas em mensuração, na qual a relação é reduzida à binária causa/efeito, em variáveis e hipóteses – desempenha uma perspectiva de formação por meio da pesquisa na medida em que, na relação pesquisador/pesquisado, ambos se transformam/formam mutuamente, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam a

esfera de vida e profissão destes. Assim, a Etnopesquisa na formação de professores(as)/pesquisadores(as) é importante, pois é possível que possa proporcionar: *a formação contínua do professor; a formação pela pesquisa como princípio educativo; a formação de professores reflexivos-na-ação e sobre a ação; a contribuição da formação de professores para a pesquisa em educação; a formação do processo cognitivo de compreender, interpretar e desvelar o que está oculto, as relações e os etnométodos* (procedimentos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo construir suas práticas cotidianas).

A pesquisa como dispositivo pedagógico poderá propiciar aos professores tornarem-se mais familiarizados com o conhecimento que os alunos trazem para a sala de aula. Desse modo, requer contextualização dos problemas emergentes da vida cotidiana dos alunos para que os professores percebam as atividades de sala de aula em um contexto histórico e cultural mais amplo. Então, utilizando a Etnopesquisa como linha de pesquisa, aprendemos a bricolar, partindo de articulações teóricas e metodológicas para que possamos nos autorizar a fazer ciência em uma perspectiva de que o dado não é apenas um dado, e, sim, uma construção social.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Thompson, 1999. p. 129-178.

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARBIER, René. **Pesquisa: ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Elisabete et al. **Weblogs: diário de bordo**. Porto: Porto editora, 2004.

BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: UFSCar, 1998.

BARBOSA, Joaquim (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: UFSCar, 1998.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. Produção de conhecimentos na/ sobre a escola: por uma aliança entre trabalho pedagógico, pesquisa e formação docente. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 48-56, jul./dez. 2003.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995.

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialógicos: compreendendo os limites entre pesquisa e formação. In: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Loyola, 2006. p. 149-164.

DOMINICÉ, Pierre. **L' historie de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1990.

ELLIOTT, John. **A investigação-ação em educação**. Madrid: Morata, 1990.

FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antônio Joaquim (Org.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. As tendências pedagógicas/comunicacionais da docência *online* no mundo contemporâneo. In:

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 11, n. 20	p. 311-332	set./dez. 2015
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

COELHO, Maria das Graças Pinto (Org.). **Pedagogia crítica da mídia:** a teia da mídia-educação nas redes sociais contemporâneas. Natal: EDUFRN, 2009. p. 87-102.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GUEDES, Neide Cavalcante. **O(s) saberes e o(s) fazer(es) do professor formador: reflexões sobre a prática docente.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Orientador: Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOSSO, Marie Chistiane. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2010.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien comprehensive.** Paris: Nathan, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. A raiz e a flor: a gestão dos saberes para o desenvolvimento humano: inflexões multirreferenciais em currículo. **NOESIS: Revista do Núcleo de Currículo, Comunicação e Cultura,** Salvador, v. 1, p. 29-47, 2000a.

MACEDO, Roberto Sidnei. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais. **Revista da FAEBA**, v. 5, n. 6, p. 24-49, 1998.

MACEDO, Roberto Sidnei. Hermes re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. **Revista da FAGED**, v. 2, n. 2, julho, p. 32-45, 1999.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: UFBA, 2000b.

MACEDO, Roberto Sidnei *et al.* **Um rigor outro**: Sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: UFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betânia Leite. **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática**: o novo ensino médio. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 105-124.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. **Docência online: rupturas e possibilidades para a prática educativa**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2006. Orientador: Jacques Jules Sonnevile.

SACRAMENTO, Maria da Conceição Alves Ferreira do. A teoria dos fractais e etnopesquisa/formação de professores: uma articulação

possível? **Revista da FAEEBA**, Salvador, ano 9, n. 14, p. 99-104, jul./dez. 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. A imagem do currículo: da crítica à mídia de massa a mediações de autorias dialógicas na prática pedagógica. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 287-297, jul./dez. 2003.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 417-429, jul./dez. 2004.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação Online**: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. 2005. 354 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Orientador: Roberto Sidney Macedo.

SHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Org.). **Professora-pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 25-54.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maira Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

Profª. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Universidade do Estado da Bahia - Brasil
Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional de Professores
E-mail: consinha@terra.com.br

Profª. Dra. Talamira Taita Rodrigues Brito
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil
Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores
Grupo de Pesquisa em Desenvolvimento Profissional de Professores
E-mail: taitadoc@gmail.com

Recebido em: 12 de abr. 2014.

Aprovado em: 12 dez. 2014.