VIII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 18 a 20 de setembro de 2014
ISSN 1982-3657

A PESQUISA E O ITINERÁRIO INVESTIGATIVO

DA ETNOPESQUISA CRÍTICA/FORMAÇÃO

Maria a Conceição Alves Ferreira UESB/UNEB

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar o itinerário investigativo, os procedimentos metodológicos, o ambiente, a escolha dos sujeitos e formação dos encontros dialogais de uma Etnopesquisa Crítica Formação. A partir de pressupostos teórico-metodológicos da Etnopesquisa Crítica formação indica a relevância dessa perspectiva de pesquisa na formação de professores. Este itinerário investigativo pressupõe uma abordagem etnometodológica, 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 construção do itinerário investigativo está alicerçada na proposta de Coulon (1995), Macedo (2000) e de outros teóricos que corroboram com essa proposta.

Palavras-chave: Etnopesquisa Crítica formação. Formação de professores.

RESUMÉ: l&39;objectif de cet article est de présenter l&39;itinéraire d&39;investigation, les procédures méthodologiques, l&39;environnement, choix du sujet et la formation de dialogique rencontre une critique Etnopesquisa de formation. Des postulats théoriques et méthodologiques des critiques Etnopesquisa formation indique la pertinence de la perspective de la recherche sur la formation des enseignants. Cette démarche d&39;investigation présuppose une tradition ethnomethodological itinéraire, ce qui nécessite non seulement une opposition au positivisme, mais une possibilité de construction au centre de la recherche de la relation entre le chercheur, contexte, objet au moyen d&39;interactions et de négociations entre ceux qui sont impliqués. La construction de la route d&39;enquête s&39;inspire d&39;une proposition de Coulon (1995), de Macedo (2000) et d&39;autres théoriciens qui corrobore avec cette proposition.

Mots-clés: Formation Etnopesquisa critique. Formation des enseignants.

INTRODUÇÃO

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. Coulon (1995, p. 113) explica que 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. 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.

Sacramento (2000), conclui que 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)

Coulon (1995, p. 17) explicita que 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". Faz-se necessário então, 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). Para isso, durante a pesquisa, foram iniciados momentos de aproximações. O primeiro passo foi conhecer os possíveis colaboradores e participar das suas rotinas de trabalho. Após esses momentos, apresentar a pesquisa e perceber o interesse da instituição e dos colaboradores nessa perspectiva de estudo.

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.

Ao escolher este itinerário investigativo é possível desenvolver momentos dialógicos (sessões dialogais), nos quais os participantes colaboraram e refletiram sobre os temas e questões abordados, na perspectiva de pensar junto sobre as questões apresentadas, buscando por meio da colaboração o desenvolvimento de uma atividade reflexiva na qual, todos trabalham visando um objetivo de interesse do grupo; participando no sentido de estar junto, refletir e tomar decisões coletivas para as próximas ações.

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. É reflexiva porque busca auxiliar aos participantes a investigarem a realidade com a intenção de transformá-la.

A formação do professor pode estar além de refletir na ação e sobre a ação, como propõe Schön (2000). O professor-pesquisador também é aquele capaz, individual e coletivamente, de sistematizar, teorizar, produzir, divulgar conhecimentos e saberes.

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, escrita e leitura de diários, entrevistas individuais e coletivas, as interações *online*, construção de mapas conceituais a partir do que foi teorizado acerca dos conceitos abordados nos encontros dialogais. 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 (2010), 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 dialogais 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 (2000a) 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 (2000a) 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/Fromação 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 saber, narrativas de um diário de uma professora participante de uma pesquisa refletem algo nesse sentido:

> Nasci em uma cidade chamada Itacoatiara, no Amazonas. Aos cinco anos já estava morando na cidade de Pinheiro, no Maranhão. O ano é 1961, eu vou para a escola pela primeira vez e passo a manhã toda chorando. Nessa escola meninos ficam em uma sala e meninas em outra. Meu irmão todo constrangido está na sala dele comigo grudada em seu braço sem querer soltar. Meus pais foram chamados e avisados de que eu só deveria voltar para a escola no ano seguinte, pois não estava preparada para obedecer às normas internas. Voltei para casa e só lembro que me senti muito feliz por ter escapado daquela sala verde imensa e assustadora.

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.

A pesquisa, de cunho qualitativo, encontra-se alicerçada em autores como Fazenda (2002) Haguette (2001), Macedo (2000), Bardin (2010) e outros. Haguette (2001) aponta como especificidade dessa abordagem o seu caráter de análise do fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser.

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.

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.

Os procedimentos são constituídos por entrevistas, observação, sessões dialogais, blog, ambiente virtual de aprendizagem, análise documental, considerando como documento "qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação". (ALVES; MAZZOTRI; 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 Domingues (2006) sinaliza que 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.

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.

Para 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.

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).

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).

Corroboramos com a ideia de que ao considerarmos o trabalho de pesquisa como um trabalho artesanal é postular clareza à objetivação que se constrói pouco a pouco, graças aos instrumentos conceituais colocados em evidência e organizados pelo pesquisador. 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.

2.2 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.

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 subsunçoras.* 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.

2.3 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". Esses encontros podem ser a partir de sessões quinzenais ou mensais para atender aos objetivos da pesquisa e do grupo de formação e investigação. Domingues (2006) indica que, 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.

A partir dessa perspectiva, os temas e as experiências formativas são mobilizados com o objetivo de fazer emergir as subjetividades que compõem as compreensões dos sujeitos que colaboraram com a pesquisa.

2.4 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. 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".

O processo de observação não é um ato de registro mecânico. Macedo (2000, p.151) nos mostra que o pesquisador que observa está inserido num processo de interações e de atribuição de sentidos, pois é "com base nas evidências apreendidas que começa o processo de definição da situação e o planejamento das linhas de ações". As notas de observações, de acordo com Macedo (2000), referem-se às notas de campo, para as quais muitos pesquisadores utilizam pequenos blocos, folhas pautadas com largas margens para anotações.

2.5 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. O que antes era restrito ao espaço anatômico dos diários pessoais, hoje é socializado para o mundo inteiro por meio de interfaces como os *blogs.* Por meio dos *blogs*, os sujeitos podem editar suas histórias de vida, disponibilizar *sites*, agregar outros *blogs*, atualizar mensagens e momentos vividos, além de disponibilizar, imagens, vídeos, textos, bem como criar *hiperlinks* para dar acesso a outros *links* e outras possibilidades.

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.

3. O AMBIENTE DE PESQUISA

O grupo dialogal pode se constituir por sujeitos colaboradores da pesquisa e pelo (a) pesquisador (a). Durante a feitura dos primeiros rascunhos da pesquisa podem os sujeitos podem 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).

3.2 MOMENTO DE IMERSÃO NO CAMPO

Inicialmente, pode-se desenvolver uma conversa com os sujeitos interessados na pesquisa, momento em que são apresentados os objetivos de desenvolvimento da pesquisa, indicando ao mesmo tempo um processo investigativo e de formação em serviço. Durante o diálogo ficaram estabelecidos alguns critérios e condições para que a parceria fosse feita. A saber, assinatura dos termos de consentimento e de adesão para utilização de conteúdos como: extratos escritos e verbais, assim como o uso de imagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

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.

Os professores, ao tornarem-se pesquisadores reflexivos, desenvolvem olhares emancipatórios mais amplos para os contextos específicos de ensino, contrariamente às perspectivas cartesianas-newtonianas, segundo as quais, para se estudar um determinado fenômeno, é preciso isolá-lo do seu ambiente.

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, Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar.* Campinas: Papirus, 1995.

ALVES, Mazzotri A. Y.; GEWANDSZNADJER, F. *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.

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

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

DOMINGUES, Isaneide. Grupos dialogais: 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.

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

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

_____. *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1997.

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

_____. *Extensão ou Comunicação?*
Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

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

_____. *Educação como prática da liberdade*. 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1983b.

GUEDES, Neide. *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.

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

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*.*

_____. Por uma epistemologia complexa e multirreferencial nos meios educacionais*. Revista da FAEEBA*, v. 5, n. 6, p. 24-49, 1998.

_____. Hermes Re-conhecido: etnopesquisa crítica, currículo e formação docente. *Revista da FACED*, v. 2, n. 2, julho, p. 32-45, 1999.

_____. *A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: Editora da UFBA, 2000b.

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

_____*. Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação.* 2. ed. Brasília: Líber 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.

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

NÚÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. *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.

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

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

_____. Ideias sobre currículo, caminhos e descaminhos de um labirinto. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 417-429, jul./dez. 2004.

_____. *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.

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.

_____. 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.

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

Recebido em: 14/07/2014
Aprovado em: 14/07/2014
Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort
Metodo de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi: