

O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação

Jeanes Martins Larchert

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. *Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 123-141. ISBN: 978-85-7455-493-8. Available from: doi: [10.7476/9788574554938.006](https://doi.org/10.7476/9788574554938.006). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/yjxdq/epub/mororo-9788574554938.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



O ESTUDO DE CASO DO TIPO ETNOGRÁFICO NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Jeanes Martins Larchert¹

Cada vez mais pesquisas em educação têm buscado metodologias de áreas de conhecimento afins para dar suporte à complexidade do fenômeno educativo na escola e fora dela, em especial quando se trata de questões curriculares e suas articulações com as diversas culturas. Os estudos no campo do currículo trazem uma estreita ligação com o campo da cultura, seus sentidos e significados. Esclarecem os processos educativos de um determinado grupo cultural e as relações pedagógicas e de aprendizagem com as vivências cotidianas na escola.

As interfaces entre a antropologia e a educação têm possibilitado estudos qualitativos sobre o cotidiano escolar, entendendo-o como espaço de múltiplas expressões do ser humano, de modos de vida e concepções de mundo, histórias e símbolos culturais necessários à sobrevivência de determinadas culturas. Com esses fundamentos, a pesquisa em educação tem utilizado da etnografia para a compreensão dos elementos de uma cultura. Os estudos de Merleau-Ponty (1988), Freire (1992), Gamboa (2007) e Oliveira (2009) oferecem elementos metodológicos para a compreensão do

¹ Professora no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. *E-mail* jelarchert@yahoo.com.br

engajamento cultural, a experiência sensível, a produção de sentido e a formação crítica, conceitos fundantes para o pesquisador entender como os aspectos constitutivos de uma cultura possibilitarão um diálogo com o currículo da escola.

Para tal diálogo, é necessário o contato direto e aproximado com as pessoas em situações da vida cotidiana durante um determinado tempo, levando-nos à elaboração de pesquisas etnográficas em educação ou pesquisas do tipo etnográfico². Esse tipo de pesquisa possibilita-nos o entendimento de que “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” a partir das observações retiradas durante a inserção no seu cotidiano (André, 1995, p.14), evidencia os modos de vida, processos educativos e seus significantes.

Para Geertz (1989, p.15), o que define a etnografia “é o esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma descrição densa” da realidade. É procurar entender um grupo particular e os significados imediatos de perspectivas do que ele faz.

Ao fazer uma descrição densa, o pesquisador é capaz de diferenciar comportamentos singulares. Nela o que importa não são as universalidades, o que é constante ou permanente, importa a singularidade que poderá ser confrontada com a universalidade. A descrição densa, portanto, é o registro do que é singular e circunscrito àquele universo (GEERTZ, 1989), e contribui para o entendimento de que a cultura é um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana.

Nesse sentido, o pesquisador concentra esforços para apreender e interpretar “como um conjunto de textos” (GEERTZ, 1989, p. 321) a teia de significados apresentada pelos constituintes de uma cultura.

A etnografia de uma realidade é uma produção de conhecimento de abordagem qualitativa. Em Bogdan e Biklen (1994, p. 49),

2 Conceito cunhado por André (1995; 1997a 1997b) para explicar que, atualmente, se tem realizado uma “adaptação da etnografia à educação, permitindo ao pesquisador a observação participante, a entrevista intensiva e prolongada e a análise de documento”.

a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Por isso, tomam-se os pequenos fatos da vida diária social e escolar como elementos que permitem compreender questões maiores da dinâmica social e pedagógica. Dessa maneira, analisa-se a vida cotidiana e os conteúdos que dela emergem, e que são capazes de refletir questões mais amplas da organização social, entendendo o que os participantes dizem em seus significados de vida.

Para Geertz (1989), a questão epistemológica da etnografia apresenta-se como possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar o modo de pensar, agir e organizar o mundo dos sujeitos investigados e, mais do que isso, exige que o pesquisador conheça o mundo do ponto de vista deles. O pesquisador insere-se na realidade do outro para descrever densamente os significados atribuídos pelo grupo da dinâmica cultural. Neste sentido, a etnografia é um processo interpretativo de conhecimento que vai da totalidade para as partes.

É de Oliveira et al (2009, p. 11) o conceito de inserção que respalda o nosso trabalho:

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível, quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar. Esta inserção é insuficiente, se ficar apenas no olhar e não houver participação ou se ficar apenas na procura de resultados, sem se perguntar sobre o processo. [...] dando-se a conhecer... Conviver não é apenas um desejo ou uma opção pessoal do pesquisador, que corre paralelamente à pesquisa, mas, sim, o cerne do “fazer” da pesquisa, explicitado na metodologia, experimentado, avaliado.

Essa inserção deve se dar na tentativa de assumir o lugar de um integrante, procurando olhar, identificar e compreender os processos educativos que se encontram naquela prática social. Isto só é possível quando somos acolhidos, nos dispomos a ser acolhidos e a acolher. Participar com a intenção de compreender, não para julgar.

A inserção busca, na sua natureza, a pesquisa com e não a pesquisa sobre (OLIVEIRA, ET ALL, p. 14): comprometemo-nos pela realização de estudos e pesquisas com (e não sobre!) pessoas, grupos e comunidades ‘marginalizados’, ‘desqualificados’ e ‘excluídos’ pela sociedade. Não compartilhamos da ideia de turvar a realidade ao gosto do pesquisador, mas sim de originar os estudos e pesquisas do encontro de subjetividades, de pessoas, grupos e comunidades – pois só estes podem falar sobre as experiências encarnadas de ‘marginalização’, ‘desqualificação’ e ‘exclusão’, bem como de suas resistências, lutas e reivindicações por uma sociedade mais justa.

A pesquisa etnográfica compreende as amplas estruturas da cultura de um grupo étnico, de uma sociedade ou de um grupo específico de pessoas. Sua exigência demanda observação direta no campo, seguida de interpretação das análises. A significância da pesquisa do tipo etnográfica na educação destaca o esforço para tornar visíveis os aspectos mais sutis que identificam os significados latentes nas relações culturais e nos processos educativos de uma comunidade ou grupo.

Os procedimentos metodológicos da etnografia centram-se em três princípios fundamentais: a observação, que é o meio pelo qual o pesquisador conhece a realidade, descrita em fenômenos e fatos que trazem as informações concernentes ao objeto da investigação; as informações, que se pautam em categorias linguísticas, performances e traços específicos do comportamento humano; a singularidade, que exige atenção para a definição de papéis relativos a idade, ao gênero e aos ritos próprios de um grupo cultural.

O método de pesquisa que traz em si a natureza etnográfica é o estudo de caso, por possibilitar condições de aprofundamento de uma realidade. Segundo Macedo (2006, p. 90), “o estudo de caso

tem como preocupação principal compreender uma instância singular, especial. O objeto estudado é tratado como único, idiográfico [...] numa totalidade complexa”, possibilitando à pesquisa, inferir singularidades em temas universais e inferir generalizações em temas singulares.

Para a interpretação etnográfica, recorro a Valla (1996, p.178) que nos alerta:

nossa dificuldade de compreender o que os membros das classes subalternas estão nos dizendo está relacionado mais com nossa postura do que com questões técnicas, [...] parte da nossa compreensão do que está sendo dito decorre da nossa capacidade de entender quem está falando.

A fala do outro deve ser interpretada dentro do seu sistema de referências, será a sua experiência de vida que dará o significado e o sentido a sua fala.

1 Reflexões sobre o trabalho de campo de cunho etnográfico

A pesquisa que gerou as reflexões trazidas neste texto teve como objeto de estudo as práticas de resistência de uma comunidade negra rural quilombola e seus processos educativos. A resistência entendida como movimento dialético que se sedimenta na ancestralidade, na memória e na identidade concretizadas em um quilombo, espaço dinamizador da cultura de matriz africana. Buscando estabelecer o diálogo entre os processos educativos quilombolas e o currículo da escola, a partir dos conhecimentos e saberes levantados a partir dos processos educativos da resistência, e dos saberes curriculares que dialogam com a epistemologia da comunidade.

A inserção na comunidade aconteceu em momentos gerais, como as reuniões de mulheres e as reuniões da associação

da comunidade quilombola, e em momentos particulares, como as vivências na cozinha de uma determinada família, as situações particulares de trocas de informações e as conversas informais. As observações na comunidade foram realizadas considerando o todo e suas partes.

Durante um período de dez meses inserimo-nos no cotidiano da comunidade, numa frequência de duas a três vezes por semana. Os dias não eram marcados, dependiam das observações e dos acontecimentos cotidianos, tais como uma reunião, uma ida ao rio, uma carona etc. Passávamos o dia na comunidade e retornávamos no final da tarde, e a ida e o retorno foram sempre cheios de expectativas. Se o dia era chuvoso, a lama, que atolava até carro de tração, não permitia a entrada; se era de sol, a poeira formava camadas de pó, dificultando a visibilidade da direção. Mas as dificuldades com a estrada não apagavam a alegria de adentrar territórios de preservação de Mata Atlântica e quilombola.

A aproximação com a comunidade deu-se gradativamente; nas primeiras inserções, participamos das atividades na escola, horário do recreio, merenda e conversas à sombra de um jameiro, sempre com a merendeira, o administrador, as professoras e as crianças, nos turnos matutino e vespertino. Durante o horário do almoço, tínhamos uma fruta ou o lanche da escola para comer e a companhia das crianças da tarde que chegavam cedo. Nesse período inicial, demonstrávamos curiosidade para conhecer os espaços, lugares, famílias e pessoas mencionadas nas conversas. A convite das professoras, realizamos as primeiras incursões pela comunidade, primeiro a casa delas, depois o Rio de Contas, os ribeirinhos, a plantação de flores tropicais, a igreja etc. As distâncias entre esses espaços e a escola são longas, algumas famílias chegam a morar a mais de três quilômetros de distância umas das outras.

Aos poucos, fomos nos aproximando das famílias, participando das situações do cotidiano e foi-se dando a inserção na comunidade, passando da fase do estranhamento para a fase de participação como integrante no grupo. Sempre respaldada nas palavras de Oliveira

et al (2009, p.12), para quem “a experiência vivida nos permite entender de dentro de uma prática social a experiência de outros; e essa inserção é permitida se houver estranhamento respeitoso à cultura do outro e a seus pontos de vista”.

Inserir-me na comunidade não é bem como eu pensei. As casas e seus moradores ficam distantes das outras, é preciso ter um mínimo de conhecimento do espaço para saber onde estão. Fiquei parada, sentada na porta da escola, não tinha aula, as aulas do município ainda não tinham começado. A casa de D’ajuda, que fica ao lado da escola, também estava fechada. Sem esperança de que aparecesse alguém, fui embora às 11h40min. [...] as pessoas caminharam para seus destinos e eu, de novo, a pensar na espacialidade geográfica da comunidade e a me conformar que ainda não tenho ‘intimidade’ para adentrar em seus territórios. Êita povo cismado! Ninguém convida para entrar, sentar, conversar, ficar, caminhar (LARCHERT, Diário de Campo, p. 9).

A inserção começou quando não precisávamos mais marcar horários e datas para estar com as pessoas nas suas casas, quando a vivência com as famílias foi-se intensificando, a com-vivência com eles permitiu que se estabelecessem amizades e confiança mútua.

Hoje me sinto integrada na comunidade, passo pelas pessoas e nos cumprimentamos cordialmente como conhecidas. VIVA! VIVA! Deixei de ser estranha! (LARCHERT, Diário de Campo, p. 34)

Foi com este envolvimento que adquirimos experiências, experienciando com as famílias desejos, trabalho, ensino, conversas, ideias, histórias, causos e contos, memórias e esquecimentos. O tempo da inserção foi suficiente para estabelecer o convívio, “conviver é mais do que visitar e, não sendo algo que possa ser delegado, requer um envolvimento pessoal de observação, questionamento e diálogo” (OLIVEIRA et al, 2009, p. 9).

A inserção foi realizada diretamente com seis núcleos familiares, e cada núcleo abriga de duas a sete famílias, o que não significa que houve interação e conversas com todos os membros da família. Como outros moradores entraram na rede de colaboração de modo individual, a pesquisadora não conheceu toda a família. A fim de manter o anonimato das falas, os nomes dos/as colaboradores/as que usamos para a escrita do texto final são fictícios, foram escolhidos pela pesquisadora, evitando qualquer problema ou inconveniente que daí possa advir.

Durante o tempo de inserção, interagimos em diversas situações do cotidiano da comunidade. Observamos e conversamos muitas vezes com os colaboradores e, sendo assim, fica difícil estabelecer quantos encontros tivemos ao todo e o percentual de atenção dado a cada um/a. Os contatos foram constantes nos vários momentos da inserção. Podemos dizer que as aproximações foram acontecendo à medida em que conhecíamos cada família e nos fazíamos presentes no interior das casas.

2 O fio condutor da metodologia etnográfica: as relações cotidianas

As conversas possibilitaram que ouvíssemos relatos de acontecimentos cotidianos, descrições sobre pessoas e lugares que eles conheciam. Os moradores da comunidade, em seu convívio, revelam suas percepções, atitudes, valores e visões de mundo, bem como expressam o sentimento de realmente terem estado presentes nos eventos descritos, emergindo sempre a memória viva.

Os participantes, espontaneamente, produziam sentidos sobre os acontecimentos cotidianos e posicionavam-se nas relações e trocas sociais. Na “conversa jogada fora”, fomos coletando informações preciosas sobre os processos educativos de resistência quilombola. Essas conversas estiveram “regadas” de sentimentos, emoções e acontecimentos que separavam e juntavam

no conhecimento dito ou nas experiências relatadas, pedaços da história da comunidade. Aos poucos, fomos construindo os vínculos da convivência, possibilitando a criação e recriação de diálogos e a participação de um na vida do outro. Nessa relação, percebemos o quanto a convivência permite perceber a ética nas histórias de vida de cada um.

Os encontros nem sempre tinham um objetivo delimitado. Como algumas conversas não tinham um assunto definido, podíamos conversar sobre as emergências do momento, às vezes, apenas ouvíamos. Em alguns momentos, percebemos que a presença da pesquisadora rompia a rotina do fazer doméstico ou do retorno do trabalho na roça ou na escola, e essa “novidade” era sempre agradecida ao final quando nos despedíamos para ir embora. Criamos vínculos de amizade que permitiram conversar livremente sobre suas vidas, seus problemas familiares, conjugais, profissionais, sobre a relação com a roça, a cidade, a comunidade e a associação, intrigas, conflitos entre os moradores e outros assuntos de fórum particular que acabavam revelando a quem é de fora.

Ao vivenciar as relações cotidianas e as histórias da comunidade, procurávamos ficar vigilantes para não descrever a nossa interpretação dos fatos e distorcer seus conteúdos. Para chegar a um texto mais próximo da realidade vivida, passamos o período inicial da inserção entre reflexão e leituras, até encontrarmos a melhor forma de organização e registro dos dados.

Durante a inserção, buscamos compor os elementos centrais a serem abordados nas entrevistas. Compreendemos a entrevista como o instrumento capaz de recolher “dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN 1994, p. 134). As entrevistas foram semiestruturadas e flexíveis, realizadas quando já estávamos há mais de seis meses de inserção, e já conhecíamos o território e as pessoas.

3 As informações e a organização dos conteúdos

Seguimos um roteiro previamente elaborado, que foi sempre explicado antes de iniciarmos a entrevista. As entrevistas foram divididas em duas partes: a primeira, intitulada por “Quilombo Eu”, versava sobre as origens e formação da família do entrevistado, a infância, a vida adulta, o casamento e os filhos. Na segunda parte, que chamamos “Quilombo comunidade”, coletamos dados sobre as práticas culturais, o cotidiano e a resistência da comunidade, com o intuito de entender como os saberes cotidianos representam os processos educativos da comunidade quilombola. Durante as entrevistas, os dados foram sendo complementados com os dados obtidos com a inserção no cotidiano, e foram estabelecidos vínculos entre as diversas informações obtidas sobre a história da família que originou a comunidade e essas com o território quilombola de Itacaré. Os momentos das entrevistas foram marcados por descontração, respeito e confiança, trocas de informações e partilha de conhecimento.

Após a transcrição das entrevistas e a correção do texto, passamos para a análise dos dados, que foram organizados segundo as partes da entrevista e tiveram o mesmo tratamento que as observações, os testemunhos e as conversas registradas no diário de campo. Para cada entrevista, a organização dos dados deu-se a partir do seguinte quadro:

QUADRO 1 - Quilombo Eu

O quê	Onde	Conteúdo
Narrativas sobre a família	Espaços e tempos narrados	Suas histórias e a dos dos membros da família
Construção da própria família	Local do casamento, marido e filho(s)	Permanência no território: hábitos, costumes, motivos

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Os dados dessa primeira parte das entrevistas destacam referências marcantes sobre a família, a infância pobre e a luta pela sobrevivência na comunidade e a constituição da própria família, esposo/a, filhos/as e netos/as.

QUADRO 2 – Quilombo Comunidade

O quê	Onde	Conteúdo
Práticas	Espaço e tempos	Cultura-afro brasileira
Culturais	Narrados	
Cotidiano e resistência	Núcleo familiar	Permanência no território: hábitos, costumes, motivos
Ser quilombola do fogo	Comunidade quilombola do fogo	Certificação e reconhecimento como remanescente

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Nessa segunda parte das entrevistas aparecem os enredos sobre a antiga fazenda e a grande família que foi se juntando e formando a comunidade. Contados em narrativas na forma de “causos”, os conteúdos misturam memória, esquecimento, imaginação e realidade. Sobre a certificação da comunidade como quilombola, os mais velhos relatam as lutas junto às outras comunidades do território quilombola de Itacaré para conseguirem a visita dos técnicos da Fundação Palmares, as ameaças dos fazendeiros locais e a alegria pelo reconhecimento. Apresentam, em suas falas, esperanças de dias melhores para a comunidade. As professoras e o professor, que são mais novos, estão construindo as suas narrativas a partir do momento que são provocados pela certificação e pela dinâmica das memórias individual e coletiva.

O enfoque da pesquisa está voltado para os processos educativos que foram produzidos pela prática da resistência quilombola, vivenciados na trajetória histórico-cultural do grupo. As observações, as conversas e as entrevistas foram utilizadas como instrumentos de identificação dos elementos constitutivos da cultura afrodescendente.

Cabe lembrar que, na condição de quem é “de fora”, tivemos dificuldades iniciais de compreender o campo linguístico e cultural do grupo, pois é sempre do “nosso” lugar que percebemos os outros lugares do mundo. Mas, como nos alerta Ricouer (1975), todo esforço de compreender é um esforço situado, e não se pode analisar uma tradição cultural sem introduzir, no mais profundo de nosso sentimento de fidelidade, a consciência crítica de sua relatividade em relação às outras tradições, levando em consideração a dialética da proximidade e do distanciamento.

Durante a inserção, prestamos atenção nos pequenos eventos do cotidiano que estavam associados, ou não, ao tema da pesquisa. Na mochila, estavam o caderno e a caneta preparados para o registro de algo emergencial que deveria ser escrito antes que seus principais detalhes fossem esquecidos, podendo ser palavras ou gestos. Nunca fizemos uso do caderno, para registro no diário, durante o tempo em que estávamos na comunidade; a descrição e o cuidado ético não permitiram qualquer registro frente a fatos ou acontecimentos, mesmo quando não tínhamos ninguém por perto.

Os dados coletados foram extraídos das falas, dos gestos, comportamentos, cenários, reuniões da Associação, aulas e momentos de estudos em locais como a sala da casa, a cozinha, o quintal, o terreiro – frente e lateral da casa, o ramal de acesso às casas, a sala de aula, a área em frente à escola, a beira do rio.

Para não esquecer as falas, expressões, gestos ou comportamentos que julgávamos importantes e poderíamos esquecer seus ricos detalhes, às vezes parávamos na estrada e com o caderno e ou o gravador seguíamos relatando o fenômeno observado, repetindo a fala de alguém para não esquecer seus ricos detalhes. A escrita do diário foi um exercício que possibilitou o afastamento, em parte, do envolvimento provocado pela inserção nos acontecimentos cotidianos, construindo o movimento de reflexão entre o observado e o pensado.

O diário foi escrito tentando captar de forma mais fiel, os dados, inclusive quando da interpretação destes. O texto do diário apresenta descrição de cenários, relatos de falas, de histórias de

vida, “causos”, memórias, lembranças e esquecimentos. À medida que os dados foram escritos, descritos, transcritos e interpretados, o diário foi dando à pesquisa forma e conteúdo.

Este exercício de registro dos dados também foi a forma de organizá-los e de iniciar sua análise. Para a confecção de cada texto, as etapas/passos foram os seguintes:

- 1º escrita das observações;
- 2º transcrição das conversas e falas;
- 3º leitura do texto transcrito para correções e complementos;
- 4º construção do item ‘Descrição sucinta do que se vê’;
- 5º escrita da síntese ‘O que penso sobre o que se vê’.

A escrita de cada inserção foi iniciada com a data e um título indicando seu conteúdo, assim, no dia 4 de abril, quarta-feira, o título é *Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina*, para melhor entender as práticas das quais participávamos, pois o envolvimento pessoal e profissional aumentava a cada inserção e para não se perder nos dados, foi organizada, no final do texto, uma tabela cuja intenção foi sistematizar as ideias apresentadas pelos entrevistados e observados. Assim organizou-se a tabela 1:

TABELA 1 - Descrição sucinta do que vejo

O quê	Quem	Onde	Conteúdo

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Essa organização da início à análise dos dados. No espaço ‘O quê’, pretendeu-se representar o que se via, assim, durante a inserção, foi registrado nesta coluna: um homem quilombola, uma

mulher quilombola, a família, o território, a igreja evangélica, o campo linguístico, a história de vida, a sala de aula, o rio, a mata, o quilombo urbano, a Associação, a infância, muita chuva, o atolamento, o fogão a lenha etc.

Na coluna “Quem”, identificamos a(s) pessoa(s) envolvida(s) e ou relacionada(s) ao “O quê”. Procuramos nomear, e ao lado dos nomes identificamos com um codinome que identificassem a pessoa no conjunto maior dos dados.

A terceira coluna identifica o local enquanto espaço físico “Onde” se desenvolveu o evento relatado na inserção. Foram muitos os locais de aprendizagem: o terreiro, a escola, a sala da casa, o córrego, a estrada, a cozinha, a sombra do jambeiro, debaixo do pé de coco etc.

Depois de organizar e preencher essas três primeiras colunas, refletíamos sobre o que se aprendeu e quais os conteúdos que poderiam representá-las.

Assim, uma frase ou uma palavra traduzia o pensamento sobre aquela ideia, aquelas pessoas, o lugar. Através deste exercício, foi possível identificar a nucleação familiar, a política quilombola, a memória, o esquecimento, o conflito religioso, a organização, a história local, a ruptura epistemológica, a negação da cultura, a sabedoria matriarcal etc.

A tabela a seguir exemplifica esse exercício de organização dos dados. Como exemplo, apresentamos o dia “Andança pela comunidade e conversa com D. Angelina”.

TABELA 2 – Conteúdos da inserção

O quê	Quem	Onde	Conteúdo
A mulher quilombola	Dona	Terreiro da casa de Diedna	Resistência social e corporal
História de vida I	Angelina	Infância Juventude	Exploração do povo negro e pobre. Opressão
História de vida II	Matriarca I	Juventude Vida adulta	Força feminina Corpo Ancestralidade Família
Linguagem – Campo Linguístico			Prática discursiva rural quilombola e de resistência
Experiências com religião de matriz africana		Infância. A família: pai e mãe	Conflito religioso

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

Exercitando aprendizagens críticas sobre o conhecimento, criamos o item abaixo na tabela: o que penso sobre o que vejo. Então, após a organização da tabela, buscamos pensar os dados no exercício da reflexão à luz do referencial teórico metodológico. Ainda que de forma sucinta e preliminar, iniciamos a análise dos dados. Para o item “o que penso sobre o que vejo”, da Tabela 2, temos a seguinte reflexão:

1. A força da mulher quilombola, que teve uma vida de exploração. Na sua fala, denuncia a história de sofrimento do povo negro pobre, cuja trajetória de vida é a serviço do branco dominador.
2. A conversa com D. Angelina é a representação real da Pedagogia do Oprimido, de Freire; da Erótica e Pedagógica, de Dussel; de Colonização do saber, de Quijano; e do Epistemicídio, de Boaventura.
3. O papel da linguagem na interação social constitui a prática discursiva e concretiza o saber viver próprio dessas pessoas.

A inserção do dia dez de agosto de 2012 ilustra bem como, em um único dia, pode-se registrar diferentes acontecimentos que nos levam a diferentes conteúdos e, juntos, montam a teia das relações cotidianas da comunidade.

Descrição sucinta do que vejo:

O quê	Quem	Onde	Conteúdo
A negação da cultura e da história	A Professora 1	Na sala de aula com as crianças	A doutrina evangélica que nega a religião de matriz africana e condena-a como demoníaca.
Crianças quilombolas	As (os) alunas (os) da professora 1	Sala de aula	Alfabetização. Leitura e escrita. Ideia do que é quilombo.
A inscrição no vestibular	A família de professora 2, da professora 1 e do professor	Casa da professora 2	Todos voltados para a prosperidade.

Fonte: Elaboração Jeanes Martins Larchert, 2012.

O que penso sobre o que vejo:

1. A negação da história familiar quilombola “coisas de antigamente”.
2. Menino cantarola um ritmo *axé music*. A professora repreende: cala a boca, menino!
3. A estima das crianças no espaço de sala de aula e a alegria ao realizarem a atividade de desenho.
4. O intervalo das aulas é no terreiro, espaço lúdico da roça.
5. O empenho de todos na inscrição para o vestibular.

Os registros provocavam-nos, o tempo todo, a refletir sobre as práticas de resistência observadas no cotidiano das famílias e quais processos educativos oriundos dessa resistência apareciam, se manifestavam, nas situações vividas durante o dia de inserção. Em seguida, refletíamos sobre os processos educativos que por ventura tivessem sido identificados, e se tinham, de alguma forma, uma relação com as práticas escolares.

A experiência de escrever o diário possibilitou o entendimento de que, na pesquisa os dados não são entanques e acabados, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente, levando o (a) pesquisador(a) a uma busca constante de novas respostas e novas indagações. E é no registro que a pesquisa passa a existir; é ao escrever que o corpo e a forma, o método e o conteúdo confeccionam a sua existência.

A partir da organização dos dados registrados no diário de campo e das entrevistas, realizamos uma reorganização, agrupando-os a partir dos conteúdos singulares da comunidade que mais apareceram nas situações vividas, na inserção e nas entrevistas, para termos uma ideia do todo e nos aproximarmos com precisão dos conteúdos que nos revelassem os processos educativos da resistência quilombola. Assim, foram incidentes os conteúdos sobre a vida em comunidade, a relação com a natureza, o convívio familiar e o território.

Nesse caminhar metodológico, compreendemos que as situações vividas com a comunidade foram marcadas por muitas aprendizagens, que os dados mostraram, na complexidade do cotidiano, que existem muitas formas de apreensão e que o estudo de caso do tipo etnográfico é um método eficaz para fazer uma pesquisa.

Referências

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

_____. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

_____. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

BOGDAN, Robert ; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**. Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução Fanny Wrobel. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

LARCHERT, Jeanes M. **Resistência e seus processos educativos na comunidade negra rural Quilombola do Fojo – BA**. 2014. 217 f. Tese (doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2014. Disponível em: <http://www.processoseducativos.ufscar.br/TeseJML.pdf>

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa - formação**. Brasília. Liber livros, 2006.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril cultural, 1988.

OLIVEIRA, Maria Waldenez et al. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais...** Reunião da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPED, n., 2009. Caxambú, MG. Caxambú, 2009.

SAMAIN, Etienne; MENDONÇA, João Martinho de. Entre a escrita e a imagem. Diálogos com Roberto Cardoso de Oliveira. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 43, n.1, p.1, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 30/06/2011.

VALLA, Victor Vicent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. 21(2). 1996. p. 177-190.

RICOUER, Paul et al. **As culturas e o tempo**. Petrópolis, Vozes. Editora da Universidade de São Paulo, 1975.