


**O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: A
ETNOMETODOLOGIA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

**THE DEVELOPMENT OF RESEARCH IN EDUCATION:
ETHNOMETHODOLOGY AND METHODOLOGICAL PROCEDURES**

**EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: LA
ETNOMETODOLOGÍA Y LOS PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-130>

Data de submissão: 11/08/2025

Data de publicação: 11/09/2025

Adriana Lima Monteiro Cunha

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587376889256886>

RESUMO

Este estudo visa analisar a contribuição da etnometodologia na educação e a operacionalização dos procedimentos de pesquisa tomando como base essa perspectiva. Para fundamentação teórica dialogamos com autores como Coulon (1995), Garfinkel (2018), Mills (2009), entre outros. Os dados revelaram que, a etnometodologia como perspectiva de pesquisa contribuiu para a compreensão das práticas de professoras em início de carreira, tendo em vista a escuta e a análise dos etnométodos por meio das ações do cotidiano dessas profissionais. Assim, no desenvolvimento do estudo, por meio desta perspectiva foi constatado que, a formação acadêmica é um processo profícuo de aprendizagens e de constituição do ser professor, além de favorecer, por meio das atividades formativas e complementares, as condições concretas para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor. Portanto, a Etnometodologia consiste em uma perspectiva de pesquisa preocupada com as práticas cotidianas das atrizes sociais, tendo em vista os procedimentos que as professoras desenvolvem no cotidiano do seu fazer profissional.

Palavras-chave: Etnometodologia. Procedimentos. Pesquisa. Educação.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contribution of ethnomethodology in education and the operationalization of research procedures based on that perspective. For theoretical grounds, we consulted authors such as Coulon (1995), Garfinkel (2018), Mills (2009), among others. The data revealed that the ethnomethodology as a research perspective contributes to the understanding of practices of early-career teachers considering the listening and analysis of ethnomethods through daily activities of those professionals. Thus, in the development of the study, through this perspective, it was found that the academic training is a fruitful process of learning and becoming a teacher, in addition to promoting the concrete conditions for the academic and professional growth of future teachers through training and complementary activities. Therefore, ethnomethodology consists of a research perspective concerned with the daily practices of social actors, considering the procedures that the teachers develop in their everyday professional activities.

Keywords: Ethnomethodology. Procedures. Research. Education.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar la contribución de la etnometodología en la educación y la puesta en práctica de los procedimientos de investigación basándose en esta perspectiva. Para fundamentar la teoría, dialogamos con autores como Coulon (1995), Garfinkel (2018), Mills (2009), entre otros. Los datos revelaron que la etnometodología como perspectiva de investigación contribuyó a la comprensión de las prácticas de las maestras en el inicio de su carrera, teniendo en cuenta la escucha y el análisis de los etnometodos a través de las acciones cotidianas de estas profesionales. Así, en el desarrollo del estudio, a través de esta perspectiva se constató que la formación académica es un proceso fructífero de aprendizaje y constitución del ser docente, además de favorecer, a través de actividades formativas y complementarias, las condiciones concretas para el crecimiento académico y profesional del futuro docente. Por lo tanto, la etnometodología consiste en una perspectiva de investigación preocupada por las prácticas cotidianas de las actrices sociales, teniendo en cuenta los procedimientos que las profesoras desarrollan en el día a día de su labor profesional.

Palabras clave: Etnometodología. Procedimientos. Investigación. Educación.

1 INTRODUÇÃO

A Etnometodologia é compreendida como a teoria do social que estuda os etnométodos, que são os procedimentos criados pelo ator social no contexto de sua atividade cotidiana. Nesse sentido, a Etnometodologia fundamenta a compreensão sobre o cotidiano vivido pelas professoras¹, tanto no processo de formação inicial quanto no contexto da prática na qual atuam. Considerando a importância dessa perspectiva de pesquisa, apresentamos como objetivo analisar a contribuição da etnometodologia na educação e a operacionalização dos procedimentos de pesquisa tomando como base essa perspectiva.

A perspectiva Etnometodológica se organiza em torno da ideia forjada por Garfinkel (2018) de que o ator social é um sociólogo em estado prático, ou seja, tem a possibilidade de apreender de maneira adequada aquilo que realiza para organizar a sua existência. Essa perspectiva está bem mais preocupada com a compreensão do que com a explicação. Nesse sentido, os pesquisadores adeptos da Etnometodologia, forjaram um estilo de vigilância empírica e epistemológica, tornando viável, principalmente, o campo “falar”, “revelar”, “mostrar-se” para assim desenvolver de forma criteriosa, à luz dos referenciais teóricos, a descrição, a interpretação e a análise dos dados.

Desse modo, inserindo-me no contexto da prática de professores que estão em início de carreira, visualizo as atividades que os atores sociais realizam cotidianamente, depreendendo que a problematização pertence a todos e nenhum pensamento deve ser desprezado. Assim, evidencio que esta pesquisa é oriunda de uma tese de doutorado e que trabalhou com quatro professoras em início de carreira, sendo egressas do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

2 PERSPECTIVA ETNOMETODOLÓGICA

A Etnometodologia tem como interesse de pesquisa o fenômeno social, as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático (Garfinkel, 2018) dos membros que estão inseridos em um tecido social e produzem suas próprias maneiras de dirigir e significar seu cotidiano.

Inserida nessa teia de relações como sujeito social, busco compreender, a partir das contribuições da Etnometodologia, o fenômeno da formação inicial e do início de carreira docente, trazendo à tona as ações de professoras que atuam na educação básica, ampliando e consolidando as discussões realizadas, especialmente no núcleo de estudo² como membro nufageciana, que colabora,

¹ Os sujeitos que participam dessa pesquisa são do sexo feminino, por isso que será evidenciado durante a escrita deste estudo o termo professoras.

² Em 2012 foi criado o grupo de estudos de Pesquisa Gestão, Currículo e Avaliação de Políticas Públicas -NUGECAPP, sofrendo em 2013 alteração em sua nomenclatura para contemplar como base de discussão a formação intitulando em NUFAGEC - Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo.

agrega conhecimentos, saberes e aprendizagens a outros membros do próprio núcleo, superando uma caminhada solitária sem a intrínseca relação com o outro em processo de formação na Pós-Graduação *stricto sensu*.

A formação em nível de Pós-Graduação consolida estudos em diferentes âmbitos e os estudantes de mestrado e de doutorado buscam nesse percurso aprender e reaprender com professores formadores, com os colegas das turmas e com os grupos de estudos aos quais os respectivos orientadores estão vinculados. Nessa troca reside a importância do núcleo de estudos no acompanhamento da condução das pesquisas pelos integrantes, no movimento de produção e socialização dos seus estudos. Destaco a importância e a colaboração específica do Núcleo de estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo, que se originou em setembro de 2012, antes com outra nomenclatura, referenciado como espaço cujo intuito era estudar, discutir e analisar modos de produzir conhecimentos.

O objetivo do núcleo consiste em compreender os procedimentos que o ator social utiliza para levar a termo às diferentes operações que realiza em sua vida cotidiana, dito de outro modo: o ator social constrói no cotidiano de suas ações estratégicas e métodos a fim de realizar suas ações habituais. A Etnometodologia busca superar a ideia postulada pela sociologia erudita de que o ator social é “[...] 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” (Coulon, 1995, p. 19).

No cotidiano de suas práticas, as professoras produzem modos de descrever, relatar e analisar suas práticas sociais, pois estão situadas e contextualmente inseridas no cerne da atividade docente. Nesse sentido, **essas atrizes sociais**³ criam estratégias a partir dos etnométodos (atividades realizadas por elas no cotidiano de sua prática, de forma automatizada ou reflexiva), determinados à luz da reflexividade por uma relação de dependência ao conjunto de normas às quais estão submetidas. Os sujeitos no seu cotidiano elaboram sua própria objetivação, realçando, com base em Coulon (1995, p. 17), o objetivo da Etnometodologia que é:

[...] a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a sociologia será, portanto, o estudo dessas atividades de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser apreciada como uma atividade cotidiana habitual.

³ Expressão criada pela pesquisadora e utilizada para aproximar da compreensão do que seja o ator social criado por Garfinkel (1967).

O objetivo etnometodológico consiste em compreender os etnométodos utilizados pelo ator social em suas ações cotidianas com vistas à comunicação, a tomada de decisões e o raciocínio prático.

Desse modo, reitero o interesse deste estudo na perspectiva Etnometodológica enquanto teoria do social, explicitando conforme ilustra Coulon (1995, p. 15) quanto a sua originalidade:

[...] não deve ser entendida como uma metodologia específica da etnologia ou uma nova abordagem metodológica da sociologia. Sua originalidade não reside aí, mas em sua concepção teórica dos fenômenos sociais [...]. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais. Essa metodologia leiga – constituída pelo conjunto do que vamos designar por etnométodos – utilizada, de forma banal mas engenhosa, pelos membros de uma sociedade ou grupo para viverem juntos, constitui o corpus da pesquisa Etnometodológica.

Essa perspectiva se preocupa em viabilizar as atividades práticas (a prática em início de carreira) que os membros (professoras), no contexto comum (a escola de educação básica), produzem como meios para se comunicar, tomar decisões e refletir sobre essas atividades com outros sujeitos e com sua própria ação docente. A Etnometodologia pondera que os membros interpretam suas ações cotidianas à luz das teorias, reconhecendo que existe objetivação para tal empreendimento.

No que concerne ao uso do termo Etnometodologia por Garfinkel (2018, p. 101), esse autor se refere: “[...] a investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e ações práticas como realizações contínuas e contingentes de práticas engenhosas da vida cotidiana”. Vale salientar, com base no autor, que as professoras, no seu cotidiano se comunicam com alunos, pais, gestão, sujeitos que vivem o cotidiano de forma natural, e sua linguagem é comum, inteligível a eles. Nesse sentido, suas ações são cheias de intencionalidade, entendidas como rotineiras, familiares e ordinárias, sendo apreendidas e interpretadas por aqueles que ali estão situados.

Desse modo, o esforço nesse estudo foi o de capturar essas e outras situações e perceber, de acordo com Garfinkel (2018), que as expressões indiciais não podem ser substituídas ou modificadas, pois isso traria prejuízo ao ator social que vive determinada atividade prática e que consegue analisar de forma inteligível e relatável tal atividade, por estar na condição de membro. Depreendo que as professoras que colaboraram com essa investigação elaboravam, em sua prática docente, expressões próprias, criadas durante sua rotina, e que se manifestavam na sua prática. Essas expressões indiciais utilizadas por elas com seus alunos no início da pesquisa eram relatáveis e inteligíveis apenas para eles, pois conseguiam saber exatamente o teor da conversa naquele contexto específico.

Portanto, as expressões indiciais passam a ser observáveis-e-relatáveis quando disponíveis para os membros como práticas comuns situadas de olhar-e-dizer (Garfinkel, 2018). O pesquisador,

na condição de membro, somente apreende e relata as circunstâncias práticas e os afazeres diários se ali pertencer às conversas e às rotinas. Sendo assim, Garfinkel (2018, p. 98) sugere que:

[...] um membro deve, desde o início, “conhecer” as situações nas quais ele deve operar, caso suas práticas devam servir de medida para transformar as características específicas e localizadas dessas situações em um relato reconhecível.

A implicação no contexto empírico colaborou para me tornar membro, ou seja, considero alguns aspectos que foram fundamentais para efetivar a condição de membro. A inserção no espaço escolar favoreceu tornar-me membro e, além disso, entender e interpretar a dinâmica da escola e do corpo docente, considerando que, durante as observações, eu sempre chegava antes de a aula começar e esperava as professoras (interlocutoras) na sala dos professores para, em seguida, nos direcionarmos à sala de aula delas. No decorrer dessa espera, os(as) professores(as) tratavam sobre diversos assuntos, dentre os quais destacavam os alunos indisciplinados, evidenciavam as turmas com alunos especiais – o que exigia deles a busca de conhecimentos que garantissem o aprendizado desses alunos – e enfatizavam as dificuldades do trabalho em sala de aula. Outros assuntos também foram abordados pelos/as professores(as), como as conquistas alcançadas com alunos que estavam aprendendo a ler e escrever, além da menção aos projetos que desenvolviam e as atividades exitosas que um realizava e servia de base para os colegas. A inserção no espaço comum dos(as) professores(as) facilitou que eles me vissem como professora, alguém disposta a escutar suas dificuldades e conquistas, desprendendo de avaliar qualquer ação realizada pelos(as) professores(as).

A noção de membro, no espaço da sala de aula das professoras, se efetivou quando eu busquei observar uma vez por semana as suas aulas, considerando que, ao inserir-me na sala de aula, estava sempre à disposição para colaborar, buscando saber do planejamento e das atividades que realizariam no decorrer da aula, cooperando, e essa postura favoreceu para adquirir a confiança das professoras, quer dizer, constantemente eu era solicitada a acompanhar os alunos que apresentavam mais dificuldades de leitura e escrita.

Desta maneira, na condição de membro, foi possível compreender que as professoras produzem seus próprios etnométodos tanto em suas rotinas quanto na elaboração de estratégias de sobrevivência, buscando resolver ou reconduzir as dificuldades e inseguranças que surgem no início de carreira. Desse modo, o uso dos etnométodos consubstancia inicialmente os acordos das professoras com seus alunos, suas regras e rotina, mediante a teoria a partir das contingências dessas ações na sua prática recorrendo, cotidianamente, a instrumentos didáticos como vídeos e materiais didáticos para operacionalizar determinado conteúdo.

A Etnometodologia, segundo Coulon (1995), forjou cinco conceitos-chave, a saber: a indicialidade (da Linguística com base em Cicourel, 1977), a reflexividade (da Fenomenologia de acordo com Schütz, 1938), a noção de membro (da Teoria de Parsons, 1967), noção de prática e *accountability* tomados de empréstimo de outras ciências sociológicas. Desses conceitos utilizo neste estudo, a noção de membro e a indicialidade.

A noção de membro constitui o domínio da linguagem natural de uma pessoa, uma instituição e abrange os acontecimentos organizados pelo sujeito no contexto de atuação dele, quando mantém as expressões indiciais intactas e sem prejuízos ao entendimento do outro. Apoiada em Coulon (1995, p. 48), explícito “[...] tornar-se um membro significa filiar-se a um grupo, a uma instituição, o que exige o progressivo domínio da linguagem institucional comum”. De maneira específica, a noção de membro, neste estudo, abrange a convivência no interior das escolas, do microespaço da sala de aula.

Quando comecei a investigação nas escolas, era vista como pesquisadora e durante as observações essa imagem foi sendo superada. No que se refere ao contato com as professoras interlocutoras deste estudo, registro que elas se manifestavam de forma singular em relação a minha presença na sala de aula delas. No tocante a isso, explícito, , que as interlocutoras foram identificadas nesta pesquisa por codinomes, assim sendo, enfatizo que as professoras Gabriela e Angelita, principalmente, encaravam a minha presença com suspeita, com estranhamento, enquanto Guerreira e Ana Júlia, já conhecidas do tempo da graduação, agiam de forma “natural”, não se incomodavam por eu estar em sua sala de aula observando, anotando e interagindo. A necessidade de tornar-se membro no contexto da prática das professoras foi imprescindível, uma vez que essa afiliação repousa sobre a particularidade de cada uma, compreendendo a maneira singular como realizam e desenvolvem a sua prática.

Em princípio, estabeleci acordos com as escolas e com as professoras, tais como: uma vez por semana passar a acompanhar as atividades desenvolvidas pelas professoras; não manifestar nenhuma intervenção em suas práticas; colaborar com as atividades, caso elas necessitassem, e, de posse do diário, fazer o registro das impressões que se apresentavam.

Essa postura se apresenta conforme esclarece Coulon (1995, p. 48): “[...] uma vez ligados à coletividade, os membros não têm necessidade de se interrogar sobre o que fazem”. O membro, com base nessa perspectiva, é considerado aquele que faz parte de um determinado grupo, busca apreender o entendimento do outro e suas particularidades, superando o aspecto explicativo. Os membros coletivamente se organizam e forjam sua maneira de estar em grupo, analisando as redes de relações e discursos. Meu objetivo com a noção de membro foi apreender como as professoras incorporam os

conhecimentos da formação inicial diante da complexidade da prática, estando em início de carreira, haja vista sua elaboração.

Em relação à indicialidade, vale lembrar que é um termo emprestado do campo da linguística e considera que a preocupação com a vida social se constitui por meio da linguagem. Aqui, destaco não a linguagem erudita ou objetiva da Sociologia clássica, mas aquela que se constitui, também, a da vida de professores que trabalham expressões indiciais no espaço de atuação que somente podem ser percebidas pelos sujeitos que ali estão e comungam diariamente de suas construções, desempenhando papéis como docentes e sujeitos relacionais. Coulon (1995, p. 33) apresenta a definição de indicialidade como sendo:

[...] todas as determinações que se ligam a uma palavra, a uma situação. Indicialidade é um termo técnico, adaptado da linguística. Isto significa que, embora uma palavra tenha uma significação trans-situacional, tem igualmente um significado distinto em toda situação particular em que é usada.

As expressões indiciais que ligam a comunicação entre os sujeitos só é possível quando explorada a noção de membro como aquele dotado de um conjunto de modos de agir, de métodos e de atividades que inventam dispositivos de adaptação para dar sentido a realidade que o cerca. Assim, convém assinalar que tanto a noção de membro quanto a indicialidade foram trabalhadas no cotidiano da escola quando professoras, alunos, gestão e a comunidade passaram a se comunicar de forma natural, substituindo as expressões objetivas por expressões indiciais. Ou seja, o sentido completo da palavra usada pelos sujeitos pode até exigir a linguagem erudita, mas as expressões indiciais como ‘isto’, ‘você’ e ‘eu’ “[...] só ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção, quando são “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico” (Coulon, 1995, p. 33).

Reafirmo que as expressões indiciais utilizadas pelas professoras no cotidiano de sua prática só podem ser capturadas por aqueles que convivem o espaço escolar, especificamente a sala de aula, e essas expressões são carregadas de subjetividades, tendo em vista a singularidade de cada sujeito que produz com os outros sujeitos novos sentidos.

Com relação à produção e à análise dos dados, realço que “[...] na prática, e quando vão para uma pesquisa de campo, os etnometodólogos – como não produziram uma tecnologia original – se veem obrigados a usar instrumentos de pesquisa. Tomam esses instrumentos emprestados da etnografia” (Coulon, 1995, p. 85). Sendo assim, adoto como procedimento para construção e análise dos dados a observação participante e as entrevistas narrativas. No entremeio ao procedimento da observação participante, faço uso do diário de campo para registro das nuances dos dados.

2.1 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de natureza Etnometodológica considera como principal aspecto as construções/interações que os atores sociais disponibilizam e reinventam no contexto social, posto que as situações cotidianas são significadas pelos atores sociais a partir das interpretações que eles fazem das situações vividas. Conforme esse entendimento, apresento os procedimentos de produção e de análise dos dados utilizados nesta pesquisa.

2.1.1 Observação participante

A observação participante, neste estudo, é caracterizada como um procedimento de pesquisa necessário para estabelecer contato com os sujeitos, buscando a permanência *in loco* e o desvelamento do cotidiano de quatro professoras em início de carreira, vinculadas a três escolas da Secretaria Municipal de Educação na Cidade de Teresina. A operacionalidade da observação participante ocorreu com a entrada no campo e transcorreu com as idas às escolas, ao tempo em que me aproximava das atividades desenvolvidas pelas professoras com o intuito de garantir a afiliação.

Vale salientar que a entrada no campo foi um processo de intensas aprendizagens e de muitos desafios, uma vez que precisava tanto adquirir a confiança das interlocutoras desse estudo quanto aprender a conviver com os sujeitos que faziam parte daquele lugar. Portanto, a inserção no campo favoreceu capturar e entender a linguagem entre as interlocutoras com seus alunos, os pares de profissão, a gestão e a comunidade. À vista do desvelamento de sentidos que as professoras atribuem a sua prática, tendo por fundamento a formação inicial, foi possível capturar por meio da observação participante as contribuições, as limitações, os desafios e as descobertas que as professoras vivenciam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Por meio da observação participante, foi realizada a leitura e a interpretação da prática social em que essas professoras estão inseridas e que as regras instituídas a elas remetem a condutas de aceitação, passiva ou não, e nas quais reside o posicionamento delas acerca das escolhas que fazem para dirimir as necessidades imediatas ou aquelas que carecem de uma tomada de decisão a longo prazo.

Uma das grandes influências na literatura acerca da importância e aplicabilidade desse procedimento na prática de pesquisa se deve a Malinowski. Esse antropólogo passou a ser um dos mais conceituados estudiosos na Antropologia moderna que defendeu uma nova maneira de trabalhar com investigações *in loco*, fazendo uso da observação participante. Malinowski (1978, p. 23) publicou em 1922 uma obra denominada *Argonautas do Pacífico Ocidental*, representando uma revolução na literatura antropológica, pois:

Malinowski alterou radicalmente essa prática, passando a viver permanentemente na aldeia, afastado do convívio de outros homens brancos e aprendendo a língua nativa, tarefa para a qual, aliás, era extremamente dotado. Desse modo, embora não dispensando o uso de informantes, substituiu-o em grande parte pela observação direta, que só é possível através da convivência diária, da capacidade de entender o que está sendo dito e de participar das conversas e acontecimentos da vida da aldeia.

Esse autor empreendeu um novo modo de trabalhar com as observações, uma vez que antes tal prática recorria às pesquisas realizadas com poucos informantes ou por meio de questionários aplicados com o auxílio de tradutores. “A observação direta do comportamento era necessariamente breve e superficial, era realizada durante visitas de curta duração às aldeias indígenas” (Malinowski, 1978, p. 23).

A prática de Malinowski consiste numa reviravolta com as observações realizadas pelo antropólogo que viveu permanentemente na aldeia, aprendendo a língua nativa. O modo de fazer Etnografia inscrita por Malinowski representou na literatura um grande salto em razão do fundamento de análise, interpretação das práticas dos nativos e o registro sistemáticos dos dados. Ele substanciou uma Etnografia enquanto método, explicitando como proceder no campo e capturar de forma densa tudo que constitui o comportamento, a prática cultural, as significações, crenças, valores, linguagens e interpretações dos sujeitos e, sobretudo, a imersão prolongada do pesquisador no *locus* de investigação.

Essa rica experiência transmitida e as bases metodológicas por ele lançadas continuam atuais e sua legitimidade permanece intocável. É importante ressaltar os passos da inserção na realidade empírica, constatado por Malinowski (1978), enfatizado por Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 71) no sentido de que “[...] (a) necessidade de ter bagagem científica; (b) importância da observação participante; (c) utilização de técnicas de coleta, ordenação e apresentação do que denomina evidências”.

A Etnografia, com base em André (1995, p. 27), “[...] é um esquema de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Nessa direção, a Etnografia seria uma tentativa de descrição da cultura. Essa descrição, segundo Geertz (2012, p. 04), é densa, termo que ele tomou emprestado do filósofo Gilbert Ryle, para se referir a pretensão da prática da etnografia. Afirmando que:

[...] praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma “descrição densa” [...].

Com base nessa perspectiva, entendo que a descrição densa constitui um esforço elaborado pelo pesquisador, quando o mesmo em um exercício de artesão (Mills, 2009) consegue, a partir de uma frequência de ações sistemáticas, tecer relações, afirmar posicionamentos, contestar evidências e elucidar o caminho metodológico. Ele se descobre sujeito de autorias, em um movimento previsto por Ardoino (1998) como tríptico composto da ligação entre agente-ator-autor, sendo o último desses papéis o essencial, pois o autor seria o fundador, o criador, o que se situa e é reconhecido pelos outros. O autor, ao autorizar-se, visa a compreensão das situações e práticas educativas, legitimando “[...] a intenção e a capacidade conquistada de tornar-se a si mesmo seu próprio coautor, de querer situar explicitamente na origem de seus atos e, por conseguinte, dele mesmo enquanto sujeito” (Ardoino, 1998, p. 28).

Em relação à diferenciação do foco de interesse da Etnografia, consiste na descrição da cultura, especificamente as práticas, os hábitos, as crenças, os valores, as linguagens e os significados de grupo social, enquanto a preocupação central dos estudiosos da educação consiste no processo educativo (André, 1995). Nesse sentido, a autora enfatiza que o que se tem feito nas pesquisas “[...] é uma adaptação da etnografia à educação, o me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (André, 1995, p. 28).

Tendo por base essa perspectiva, avanço em caracterizar um trabalho do tipo etnográfico em educação, apresentando as suas cinco principais características. A primeira característica de um tipo de pesquisa etnográfica em educação é o uso de técnicas associados à etnografia como a observação participante e o diário de campo, que são utilizados neste estudo. A segunda característica consiste na interação do pesquisador com o objeto pesquisado, concretizado a partir da observação participante. A terceira característica concentra-se no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo no contexto da pesquisa. Quanto à quarta característica, está centrada no significado, na maneira própria que as pessoas veem a si mesmas, suas experiências e a realidade que as cerca. E a quinta característica envolve um trabalho de campo, isto é, a pesquisa se realiza em um contexto social (André, 1995).

Assim sendo, a natureza dessa investigação se concentra no campo da educação, subsidiada pela perspectiva Etnometodológica, que não forjou uma metodologia específica, tomando emprestado da Etnografia os procedimentos da observação participante e do diário de campo. A observação participante, como procedimento adepto desse tipo de pesquisa, cabe perfeitamente na apreensão do processo educativo, do cotidiano de professoras que estão a aprender a ensinar, pois diariamente mantêm estreitos nexos com as pessoas, com a comunidade, com o conhecimento, com as confrontações entre o instituído e o instituinte.

Em direção a essa finalidade, Angrosino (2009) caracteriza a observação participante como um estilo obtido pelo pesquisador no decurso da pesquisa. Ao utilizar esse procedimento, a intenção foi ser vista como alguém comum para as interlocutoras, transcendendo, sobretudo, a figura de pesquisadora. Diante disso, as escolas aceitaram participar do estudo, entendendo que isso traria contribuição tanto para a própria escola quanto para as professoras. Ressalto, ainda, que, ao trabalhar com a observação participante, previa riscos mínimos no percurso da investigação, pois dependia da boa vontade das professoras e das escolas.

Marques (2016, p. 276-277) enfatiza sobre o estilo que deve ser adotado com a observação participante, que “[...] implica no convívio com o grupo pesquisado, por algum tempo, muitas vezes demandando um processo longo, o pesquisador não se torna um ‘nativo’[...]”, mas obtém o objetivo de ser visto como membro.

As observações se iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram-se em março de 2020. Para identificação das escolas, utilizei os seguintes codinomes: Escola Leste, Escola Sudeste e Escola Sul. No tocante ao término das observações, na Escola Leste foram finalizadas em novembro de 2019, já na Escola Sudeste e Escola Sul as observações foram encerradas em março de 2020.

A observação na Escola Leste, onde atua a professora Gabriela, iniciou na sala dos professores. Enquanto esperava o intervalo para falar com os professores, esse momento foi encarado como tenso e difícil, tendo em vista alguns fatores como o espanto dos professores quando a diretora me apresentou a eles mencionando que eu era professora da Universidade Federal do Piauí e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da mesma instituição. Essas reações fragilizaram a intenção de manter relações com essa escola, contudo, estando ciente dos riscos, continuei a explicitação dos objetivos e da metodologia de estudo, para emergir novamente uma recusa, em que os professores se expressaram da seguinte forma: “uma pesquisa demorada; não tenho tempo de escrever; não sou iniciante na docência, então não contemplo o perfil do estudo”, dentre outras (re)ações (Diário de Campo).

Desse modo, com as primeiras observações, aflorou o sentimento de estranhamento. Na Escola Leste, os(as) professores(as) e alunos(as) me viam como funcionária da Secretaria de Educação. Dando sequência às observações, essa imagem foi sendo desmistificada, dado que, na convivência semanal, mantinha interesse pelas atividades que as escolas realizavam. Passei a ser vista como membro daquele lugar.

Nesse sentido, Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 70) afirmam que o pesquisador “[...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e

compreender o contexto da pesquisa”. Em divergência a finalidade exposta pela autora, explícito que a intenção seria mesmo o desvelamento dos sentidos que as professoras construíram ainda na formação inicial, que implica no desenvolvimento de seu fazer docente enquanto iniciantes na profissão, considerando, ainda, a descrição densa desse contexto, e não apenas a ida as escolas para coleta de dados.

De acordo com Angrosino (2009, p. 56), entendo que “a observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador”. Significa dizer que como membro participante deve compreender o universo simbólico constituído pelas professoras na significância do que aprenderam na universidade e o que vem contribuindo para sua prática. A ação de observar seria o ponto de ligação entre o contexto apresentado e a implicação do pesquisador na pesquisa. A implicação consiste, então, no envolvimento com o contexto e nas negociações com os sujeitos que constroem maneiras de aprender e permanecer em processo de aprendizado. Essa prática de observação se efetiva quando permitida a participação no dia a dia das atividades dos sujeitos.

Ainda destaco a necessidade de saber trabalhar com as interpretações das professoras em relação à minha presença em sala de aula, uma vez que fazia uso do diário de campo para registro dos acontecimentos no ambiente da prática e que, de princípio, foi realizado após as observações para não atrapalhar a prática das professoras, tendo em vista que duas das quatro professoras se sentiam incomodadas com as anotações que eu realizava. Contudo, com o passar das observações e pela minha observação semanal às escolas, as professoras foram aceitando a minha presença e não sentiram tanto incômodo com o uso do diário de campo.

Essa postura foi subsidiada pelo exercício da escuta sensível, que propicia sentir “[...] o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos” (Barbier, 1998, p. 94). A escuta sensível é uma habilidade do pesquisador com vistas a capturar os cinco sentidos – audição, tato, paladar, visão e olfato – pois requer “[...] a sensibilidade de estar atento ao que é dito, ao que é expresso através de gestos e palavras, ações e emoções” (Cerqueira; Souza, 2011, p. 17). Essa sensibilidade de escuta possibilitou o registro de inúmeras ações realizadas pelos sujeitos no coletivo ou individualmente, considerando que “[...] o processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação” (Angrosino, 2009, p. 56).

O contato com a Escola Sudeste ocorreu de forma tranquila, mantendo relações amigáveis, tendo em vista que eu já conhecia a professora interlocutora deste estudo. Nessa mesma escola,

participou da pesquisa outra professora, Angelita cuja participação na pesquisa iniciou-se em 2019, tendo em vista, a necessidade de ampliar a amostragem de interlocutoras. Quando diagnostiquei, em 2018, as escolas com professoras em início de carreira, Angelita inicialmente demonstrou interesse, entretanto, com o passar dos meses perdemos contato.

A professora Ana Júlia leciona na Escola Sul. Ao entrar em contato com essa professora, em 2019, por via WhatsApp, ela demonstrou interesse em conhecer o estudo, sendo agendado uma visita à escola para apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). A professora concordou com os termos da pesquisa e, assim, os dias de observação foram estabelecidos.

A simplicidade foi fundamental para o êxito da observação, isso porque as professoras esperavam uma posição atenta e cuidadosa sobre o que propus observar da sua prática em início de carreira. A entrada no campo se configura em um momento cauteloso, tendo em vista que estava sob a vigilância das professoras e para Minayo, Deslandes e Gomes (2012, p. 74) “a entrada no campo tem a ver com os problemas de identificação, obtenção e sustentação de contatos, a saída é também um momento crucial”. Em relação a esse aspecto, foi feito um convite às professoras, para que, após as observações e encerramento do nosso trabalho, que elas pudessem assistir a defesa.

Para registro das observações – que tem como foco capturar as atividades práticas realizadas pelas interlocutoras –, foi utilizado o diário de campo que consiste em um caderno com a finalidade de anotar aspectos concernentes à prática das professoras em início de carreira, sendo usado também no momento que foi aplicada a entrevista narrativa.

2.1.2 Diário de campo

O ato da escrita exige esforço e dedicação para efetuar-lo e, no âmbito de pesquisas qualitativas, existem diversos recursos que possibilitam ao pesquisador conhecer, apreender e descrever o *locus* empírico e o diário se constitui em um desses investimentos.

O diário, neste estudo, teve a finalidade de registrar as atividades cotidianas vividas pela pesquisadora no contexto da pesquisa e também foi usado para anotar, durante as observações, os acontecimentos no contexto da prática das professoras e, no momento da entrevista, quando emergiram aspectos importantes das narrativas das interlocutoras. Esse registro ocorreu de forma sistemática e organizada tanto das informações no espaço da sala de aula quanto dos meus atos falhos durante a pesquisa. Portanto, o diário de campo – no decorrer das observações – assumiu grande importância, pois me proporcionou capturar as nuances da pesquisa e, também, favoreceu a reflexão sobre meus atos no processo da escrita.

O uso do diário favoreceu momentos de reflexão, tendo em vista que o exercício da escrita possibilitou uma extensão entre o ponto de chegada e de continuidade nesse processo, favorecendo, assim, avançar na itinerância da pesquisa. A partir do ato da escrita foi possível conhecer melhor as minhas fragilidades, as minhas limitações, os meus medos e as minhas necessidades ao longo do estudo, uma vez que me defini como autora de muitas histórias. Escrever é uma habilidade e o pesquisador, no ato da investigação, também desenvolve essa atividade formativa.

Desse modo, Zabalza (2004, p. 16) define a principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação como uma possibilidade de “[...] fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos”. Por essa razão, o diário de campo foi conduzido com a intenção de registrar os acontecimentos, os discursos (linguagem) produzidos pelas interlocutoras no período da observação participante e no momento das entrevistas. Contribuiui, ainda, para a reflexão quando ficava distante dos contextos das três escolas para pensar sobre situações corriqueiras que se manifestavam na prática das professoras e necessitava do registro para, em momento posterior, perguntar as professoras sobre aquela situação.

De acordo com Macedo (2010, p. 133), o uso do diário de campo nas pesquisas é importante porque permite que:

[...] nos situemos melhor nos meandros e nas nuances, em geral descartados, nem por isso pouco importantes, da instituição pesquisa, naquilo que são suas características explícitas e tácitas. Atinge o *habitus* objetivista cravado no inconsciente acadêmico, que termina por determinar procedimentos e conclusões de estudos. Entretanto, o mundo das implicações, apesar de permanecer no campo do não dito, jamais pode ser alijado do contexto da produção científica; é nesse instante que o diário de campo tem uma função de extremo significado heurístico.

Corroboro o pensamento do autor quando ele considera que o diário de campo potencializa as pesquisas, pois o investimento realizado nesta elaboração científica requer esforço intelectual, pessoal e profissional para a construção e operacionalização do referido recurso. Nessa linha de reflexão, Mills (2009) explora em seu texto *Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios* que o cientista social deve organizar um arquivo, ou seja, manter um diário. Este recurso envolverá o pesquisador, assumido por Mills (2009), como cientista social, não apenas em seus desejos e interesses pessoais, mas conduzirá seus esforços a partir da produção científica explorada no contexto do outro, problematizando, compreendendo, escrevendo e interpretando o que é registrado no papel e nas tintas da vida e da formação.

É esse arquivo, portanto, que vai me permitir, enquanto pesquisadora, perceber meus “atos falhos” e o valor das ações postas a fim de fortalecer as bases teóricas as quais propiciam a construção

científica. Se assim o fizer, passo a ser vista também como artesã, que “[...] tentará reunir o que está fazendo intelectualmente e o que está experimentando como pessoa” (Mills, 2009, p. 22).

O uso do diário, tendo por base a perspectiva Etnometodológica, tem certas exigências, entre elas a afiliação no campo e a apreensão da linguagem natural entre os agentes sociais. Dessa maneira, estabeleci diálogo com os sujeitos em vista a superação da imagem de pesquisadora, com o propósito do desvelamento das expressões indiciais.

O pesquisador, conforme assevera Angrosino (2009), deve seguir algumas orientações de como tomar notas. Primeiramente, confeccionar um caderno com o intuito de realizar anotações durante as observações. Neste caderno, os registros devem apresentar aspectos importantes acerca do objeto de pesquisa, sendo utilizados, principalmente, no momento da análise dos dados, quando me apoio nessas informações para esclarecimentos e inferência dos dados. Para tanto, a linguagem usada na escrita do diário precisa ser concisa e objetiva para facilitar a minha compreensão, requerendo ainda, a indicação de datas, lugares e horários das observações e das entrevistas.

No momento das anotações buscava descrever o máximo possível de palavras, de expressões indiciais utilizadas pelas professoras com seus alunos, com a direção e coordenação pedagógica, e com os pais dos alunos. Conforme alerta Angrosino (2009) é necessário, também, preservar o anonimato das interlocutoras da pesquisa e das escolas, orientando o uso de codinomes para sua identificação.

Durante as observações eu tomava nota acerca dos elementos relevantes que se manifestavam nas práticas das professoras, apreendendo a sequenciação desses acontecimentos, registrando o horário dessa informação com a intenção de colocar as ações exatamente em ordem. As anotações, no início da pesquisa, foram realizadas depois da observação, tendo em vista que as professoras poderiam se sentir incomodadas com tal prática, entretanto com a permanência semanal nas escolas as anotações ocorriam durante as aulas. Considerando as orientações sobre a observação participante e o diário de campo, apresento a entrevista narrativa, como dispositivo de produção dos dados.

2.1.3 Entrevista narrativa

A entrevista narrativa, neste estudo, consiste em um dispositivo de produção de dados. De antemão, o motivo de utilizar a entrevista narrativa decorreu em razão da perspectiva Etnometodológica, na percepção das atividades práticas que as interlocutoras deste estudo produzem, interpretam e descrevem sobre aspectos da sua formação e do seu início de carreira, comunicando-se e localizando-se em dado contexto social. A entrevista narrativa nos estudos etnometodológicos propicia ao pesquisador aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e com a sua trajetória

formativa e profissional, quer dizer, a partir da narrativa é possível adentrar nos processos de vida e de formação dos atores sociais em vista apreender de forma densa os pormenores desse processo.

As interlocutoras são percebidas como narradoras de sua trajetória formativa. Para Benjamin (1993), a figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presente aquele que narra e o que se presta a escuta, dito de outro modo, a presença inevitável entre o interlocutor e o pesquisador. Guedes-Pinto, Silva e Gomes (2008, p. 25) revelam que:

[...] o narrador é aquele apegado às experiências do cotidiano, não apenas a sua experiência individual, mas, também, à experiência alheia que testemunha. Mantém relação com a atividade prática e ordinária. Sua sabedoria se constitui de forma tradicional – é o ofício.

Com base nas autoras, compreendo que o narrador é tanto aquele que narra suas histórias de vida e de formação quanto aquele que se põe a escutar sensivelmente a narrativa do outro, aproximando-se da história narrada. Nesse sentido, através das narrativas, as interlocutoras puderam lembrar o que vivenciaram no percurso da formação inicial e do seu início de carreira, organizaram essas experiências numa sequenciação e encontraram possíveis explicações para desencadear os acontecimentos que colaboram para torná-las professoras.

De acordo com Bertaux (2010, p. 15), a narrativa de vida resulta em uma forma particular de entrevista que seria a “entrevista narrativa, durante a qual um ‘pesquisador’ pede a uma pessoa, então denominada ‘sujeito’, que lhe conte toda ou uma parte de sua experiência vivida”. Dessa maneira, tomando a entrevista narrativa como um caminho para desvelar uma parte significativa das experiências vividas pelas interlocutoras, busquei encorajá-las e estimulá-las a contar acerca do seu processo formativo e da inserção na carreira docente.

A inserção no campo de pesquisa ofereceu condições de apreensão da realidade pelas interlocutoras, uma vez membro daquele lugar, os acordos eram estabelecidos de forma natural. Para tanto, também foram levadas em consideração as expressões indiciais que foram colocadas e apreendidas pelas professoras com naturalidade, a saber: os gestos, entonações nos ditos e nos silenciamentos que foram postos com frequência e sem prejuízo de entendimento.

As entrevistas foram realizadas no mês de dezembro de 2018 na Escola Leste e na Escola Sudeste com duas interlocutoras; e, no mês de dezembro de 2019, na Escola Sudeste e na Escola Sul com mais duas interlocutoras, que são professoras em início de carreira. Esse longo tempo para aplicação das entrevistas decorreu em razão da necessidade de ampliação da amostragem de interlocutores, emergindo, assim, o interesse de procurar outras escolas que tivessem professores

iniciantes. Essa busca *in loco* concretizou-se no ano de 2019 e me oportunizou tanto a inserção nas escolas quanto a realização das entrevistas.

Desse modo, averigui com as interlocutoras o melhor dia para realização das entrevistas, e de forma unânime todas escolheram no dia do horário pedagógico. Havia pedido as professoras que a entrevista fosse realizada em um local tranquilo, sem interrupções de professores e alunos, assim, cada professora tomou cuidado de escolher um espaço viável para ser entrevistada. Os espaços escolhidos pelas professoras foram à sala de leitura onde realizei a entrevista com a professora Guerreira, na biblioteca com a professora Gabriela, na sala dos professores com a professora Angelita e na sala de aula com a professora Ana Júlia, essa sala foi reservada pela professora.

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas (Jovchelovitch; Bauer, 2010). Para se conseguir essa profundidade são necessárias algumas medidas como por exemplo, que o pesquisador deve o mínimo possível interferir na narrativa, ele precisa reservar um ambiente que garanta essa minimização de interrupção e crie condições para que o interlocutor sinta à vontade em contar sua história.

Esse tipo de dispositivo emprega o esquema de narração em que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias que ele revela a partir da sua própria linguagem, oportunizando a narração dos acontecimentos. Desta maneira, para alcançar essa narração mediante a entrevista foi necessário preparar um esquema autogerador, quer dizer, essa preparação requer tanto o domínio dos objetivos específicos da pesquisa quanto a formulação das questões norteadoras, que foram contempladas em duas questões, como: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia e narre como essa formação contribuiu ou não para sua prática em início de carreira, buscando apropriação da implicação da formação inicial e o início da carreira docente.

Em relação ao desenvolvimento da entrevista narrativa, foi considerado como fundamental as orientações de Jovchelovitch e Bauer (2010), que indicam existir quatro fases necessárias para execução da entrevista. As referidas fases abrangem a iniciação, a narração central, fase de questionamento e a fala conclusiva.

A iniciação correspondeu à primeira fase, em que foi solicitada autorização às interlocutoras para gravar a entrevista narrativa. Vale ressaltar que, no primeiro encontro – no momento da apresentação do projeto de pesquisa e da explanação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – expliquei, de forma detalhada, os procedimentos e o dispositivo que seriam trabalhados durante a investigação, ressaltando a importância da entrevista narrativa, sobretudo suas fases e sua operacionalidade no decorrer da gravação. Desse modo, retomei com as quatro interlocutoras alguns aspectos sobre a entrevista narrativa, dentre eles, como deveria transcorrer – sem interrupções – a fim

de manter a continuidade de suas narrativas, enfatizando, também, a fase de questionamentos que seria subsidiada pelas duas questões norteadoras: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia e narre como essa formação contribuiu ou não para sua prática em início de carreira.

Na segunda fase, a narração central, as interlocutoras começaram a narrar. Nesse momento, detive-me para não realizar nenhuma interrupção, entretanto duas das quatro interlocutoras necessitavam de encorajamento e estímulos para terem certeza de que suas falas eram interessantes à pesquisa, desse modo eu expressava levemente com a cabeça sinais de afirmação. No decurso da narração, houve muitas pausas das duas interlocutoras e eu esperava que elas continuassem a narrativa. Logo indicaram que haviam terminado sua história e, embora tivessem finalizado, procurei investigar por algo mais, estimulando-as: “É tudo o que você gostaria de me contar?” Haveria ainda alguma coisa que você gostaria de dizer?” (Jovchelovitch; Bauer, 2010, p. 99). Essa iniciativa favoreceu o êxito da narrativa. Ressalto, ainda, que, durante a narração, se exige uma escuta sensível, sem prejulgamentos com o intuito de capturar os ditos e não ditos; e que durante a narração de posse do diário de campo fui anotando algumas questões, dúvidas, emergindo questões exmanentes para serem exploradas na fase seguinte.

A terceira fase, a dos questionamentos, é quando a narração chega ao fim. Nesse momento, retomei as questões exmanentes, que são perguntas formuladas por mim e que refletem os interesses da pesquisa. Enquanto as questões imanentes são os relatos de acontecimentos vividos pelas interlocutoras e surgem durante a narração central. As três fases (iniciação, narração central e questionamentos) foram gravadas e, na fase posterior, foram realizadas anotações no diário de campo.

A última fase da entrevista narrativa, a fase conclusiva, é o momento quando a interlocutora sinaliza que não tem mais nada a contar, embora, mesmo depois que o gravador tenha sido desligado, possa aflorar inúmeras outras possibilidades de registro. Nesse momento, as interlocutoras continuaram a conversa sobre vários aspectos e suas falas foram registradas no diário de campo, com possibilidade de serem utilizadas posteriormente nas análises.

Finalizadas as entrevistas, foi iniciada a conversão dos dados através da transcrição. Esse momento é considerado exaustivo, tendo em vista a grande quantidade de informações contidas em cada história narrada, por isso, requereu tempo e escuta sensível para contemplar todas as narrativas. Realizada a transcrição, foi marcado um dia para a devolutiva das narrativas, uma vez que precisava da confirmação das interlocutoras para a exploração dos dados. Desse modo, cada interlocutora, no dia agendado, realizou a leitura de sua narrativa, destacando alguns aspectos que faziam rememorar certas passagens de sua trajetória formativa. Depois de lidas as narrativas, as interlocutoras autorizaram o trabalho com os dados, apontando positivamente para a fase seguinte, a da análise.

3 CONCLUSÃO

Considerando o objetivo analisar a contribuição da etnometodologia na educação e a operacionalização dos procedimentos de pesquisa tomando como base essa perspectiva foi possível a compreensão acerca do percurso formativo das egressas do curso de Pedagogia e do seu envolvimento com a formação inicial e do processo de iniciação a carreira docente.

A intenção ao trabalhar com o conceito da noção de membro era tornar-me alguém comum para as professoras iniciantes, ser vista como uma pessoa próxima que não tem a necessidade de interrogar sobre o que elas fazem e que, a partir do contato frequente em sala de aula, conseguiu se afiliar ao grupo, quer dizer, manteve uma relação de proximidade com elas e com seus alunos. Consequentemente, o conceito de indicialidade foi trabalhado em vista ao desvelamento da linguagem que as professoras iniciantes estabeleciam com seus alunos, professores, com a gestão e coordenação pedagógica no contexto da prática docente, e com os pais dos alunos, principalmente, a fim de capturar os códigos indiciais, que são expressões próprias usadas pelas professoras iniciantes com os sujeitos que constituem o cenário educativo, sendo inteligível por aqueles que comungam dos códigos e que estão implícitos na suas conversas cotidianas.

Os dados foram produzidos mediante o procedimento da observação participante, que propiciou minha interação no contexto escolar, especificamente na ambiência da sala de aula das professoras iniciantes, estabelecendo diálogo com elas e com seus alunos a fim de entender como ensinam e de que forma trabalham no exercício profissional os conhecimentos construídos em processo de formação inicial e os que produzem no próprio exercício da profissão. Ainda sob a produção dos dados, desvelei, por meio das entrevistas narrativas, em um exercício exaustivo de leitura, interpretação, análise e inferências das narrativas, as categorias empíricas do estudo.

Assim, no desenvolvimento do estudo, evidenciei que a formação acadêmica é um processo profícuo de aprendizagens e de constituição do ser professor, além de favorecer, por meio das atividades formativas e complementares, as condições concretas para o crescimento acadêmico e profissional do futuro professor. Ainda sob esse aspecto, compreendo que o processo formativo inicial permite ao sujeito em formação a construção de si, de aprender e reaprender consigo, com os outros e com o mundo. Para tanto, ao longo do curso, é preciso inquietar e instigar o futuro professor para que se envolva com sua formação acadêmica, reconhecendo que, embora não seja o único espaço que eles aprendem sobre a profissão, configura-se como uma base necessária para uma formação sólida e ampla.

Assim, compreendo que a Etnometodologia consiste em uma perspectiva de pesquisa preocupada com as práticas cotidianas das atrizes sociais, tendo em vista os procedimentos que as professoras desenvolvem no cotidiano do seu fazer profissional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J. G. **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.
- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: UFRN. São Paulo: Paullus, 2010.
- CERQUEIRA, T. C. S.; SOUSA, E. M. Escuta sensível: o que é? escuta sensível em diferentes contextos laborais. *In*: CERQUEIRA, T. C. S. (Org.). **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011. p. 15-30.
- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes, 1995.
- COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GARFINKEL, H. **Estudos de etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leituras e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- MALINOWSKI, B. K. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARQUES, J. P. A. “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Revista Educação em Foco**, ano 19 - n. 28 – mai./ago. 2016 p. 263-284. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3152718/mod_resource/content/2/Observacao%20participante.pdf. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de sala de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Artmed: Porto Alegre, 2004.