

O registro do etnógrafo: reflexões sobre a prática etnográfica educacional

Valdeci Reis

Doutorando em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Geovana Mendonça Lunardi-Mendes

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC- Universidade do Estado de Santa Catarina.

Resumo

O presente artigo tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre as composições metodológicas de duas pesquisas qualitativas de abordagem etnográfica que tiveram como objeto de análise as tecnologias digitais e sua relação com a educação. Para tanto, situamos o contexto em que a etnografia educacional surge no Brasil e analisamos a literatura contemporânea sobre estudos etnográficos diante da disseminação de artefatos tecnológicos em todos os espaços sociais. A narrativa problematiza os desafios do etnógrafo em documentar a realidade como ela se apresenta, com todas as suas impurezas, evidenciando as tensões, os dilemas, as ambivalências e os inacabamentos que surgem no lócus observado.

Palavras-chave: Etnografia, Pesquisa Qualitativa, Netnografia.

Abstract

A record of the ethnographer: reflections on educational ethnographic practice

This paper aims to provide some reflections about methodological compositions of two qualitative researches of ethnographic approach that had as object of analysis the digital technologies and its relationship with education. To do so, we locate the context in which educational ethnography appears in Brazil and analyze the contemporary literature on ethnographic studies in the face of the dissemination of technological artifacts in all social spaces. The narrative problematizes the ethnographer's challenges in documenting reality as it presents itself, with all its impurities, highlighting the tensions, dilemmas, ambivalences, and uncertainties that arise in the observed locus.

Keywords: Ethnography, Qualitative Research, Netnography.

Resumen

El registro del etnógrafo: reflexiones sobre la práctica etnográfica educacional

El presente artículo tiene por objetivo tejer algunas reflexiones sobre las composiciones metodológicas de dos investigaciones cualitativas de abordaje etnográfico que tuvieron como objeto de análisis las tecnologías digitales y su relación con la educación. Para tanto, situamos el contexto en que etnografía educacional surge en Brasil y analizamos la literatura contemporánea sobre estudios etnográficos delante de la diseminación de artefactos tecnológicos en todos los espacios sociales. La narrativa problematiza los desafíos del etnógrafo en documentar la realidad como ella se presenta, con todas sus impurezas, evidenciando las tensiones, los dilemas, las ambivalencias y los inacabamientos que surgen en el locus observado.

Palabras clave: Etnografía, Investigación Cualitativa, Netnografía.

I – Notas introdutórias

A partir da experiência em diferentes pesquisas, temos, há muitos anos, discutido os limites e as possibilidades das composições metodológicas em pesquisas etnográficas. No presente texto, narraremos o percurso metodológico de dois projetos de pesquisa que fizeram uso dessa abordagem metodológica. Nosso objetivo é compartilhar os fundamentos desta perspectiva, bem como discutir alternativas para documentar a prática escolar cotidiana na busca de respostas aos conflitos e às tensões que os professores da educação básica enfrentam cotidianamente.

A etnografia, enquanto método de pesquisa, nasceu na antropologia, na tentativa de compreender as percepções e opiniões de um determinado grupo social em relação a um acontecimento, comportamento ou fenômeno social e cultural. Não podemos reduzir essa perspectiva metodológica a um simples protocolo de coleta de dados. Como muito bem aponta Oliveira (2013, p. 71), trata-se de um processo de produção de conhecimento “que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado”. Assim, observador e observados são sujeitos ativos, assumindo uma postura interativa no processo de investigação. Mattos (2011, p. 49) destaca três aspectos fundamentais dessa perspectiva metodológica:

- 1) preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura;
- 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais;
- 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisar, tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

De acordo com a autora, o termo etnografia tem origem no grego. Uma tradução literal seria: escrever sobre (grafi) um determinado grupo ou sociedade específica (etno). Essa abordagem começou a ganhar força na transição do século XIX para o século XX, visando à compreensão minuciosa das especificidades de uma determinada cultura.

Tanto a etnografia clássica (MALINOWSKI, 1976) quanto a mais contemporânea (GEERTZ, 1973; LÉVI-STRAUSS, 1988; ERICKSON, 1992; WOODS, 1986; MEHAN, 1992; WILLIS, 1977) se preocupam em compreender como os sujeitos investigados agem dentro de um grupo social. É uma observação que busca analisar, documentar e monitorar uma determinada ação na tentativa de compreender o cotidiano do grupo em estudo.

No campo educacional, essa perspectiva metodológica começa a ganhar no-

toriedade entre os pesquisadores no final dos anos 1970 do século XX. Marli André (2012) destaca que, nesse período, dois grandes temas norteavam as pesquisas em educação no Brasil: avaliação curricular e estudo da sala de aula.

Até o surgimento da etnografia educacional, as pesquisas da área que tinham como lócus a escola ou a sala de aula foram pautadas em “esquemas de observação que visavam registrar comportamentos de professores e alunos numa situação de interação” (ANDRÉ, 2012, p. 36). Tal perspectiva ficou conhecida como ‘análise de interação’, abordagem metodológica que teve forte influência da psicologia comportamental. Uma descrição detalhada dos instrumentos utilizados nessa metodologia pode ser conferida na hercúlea obra sistematizada pelos pesquisadores estadunidenses Simon e Boyer (1968; 1970).

Com o objetivo de discutir a experiência com a etnografia em diferentes pesquisas, organizamos este texto em dois atos. No primeiro, narramos o percurso metodológico de uma pesquisa qualitativa¹ com fundamentos etnográficos, realizada no Estado de Santa Catarina no período de 2012 a 2014, que investigou a inserção do PROUCA² em quatro escolas públicas de educação básica. Era objeto central da investigação analisar as apropriações pedagógicas com a inserção dos laptops na sala de aula, atentando, sobretudo, para elementos didático-pedagógicos que evidenciassem sua relação com possíveis inovações curriculares durante os processos de ensino e de aprendizagem e, com base neste diagnóstico, fomentar e gerar mudanças curriculares e aprendizagens colaborativas entre as escolas envolvidas no estudo.

No ato seguinte, analisamos as composições metodológicas de uma pesquisa de mestrado³ realizada entre 2014 e 2016. Trata-se de um estudo qualitativo (MINAYO, 2014), de abordagem etnográfica (MATTOS, 2011), que utilizou alguns protocolos da etnografia virtual (SALES, 2012). O objetivo central do estudo foi analisar as narrativas sobre os usos das tecnologias digitais de 12 jovens professores imersos no ciberespaço, identificando o seu perfil tecnológico e as possibilidades de integração das tecnologias digitais em suas salas de aula. Para alcançar esse objetivo, fizemos uso dos

1 Projeto de Pesquisa “Aulas Conectadas: mudanças curriculares e aprendizagem colaborativa entre as escolas do projeto UCA em Santa Catarina”, financiado pelo Edital CNPq/Capes/SEED-MEC n.º 76/2010.

2 Programa Um Computador por Aluno.

3 Projeto de Pesquisa “Jovens Professores Conectados: os desafios da docência na era digital”, desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina e financiado pelo Observatório de Práticas Escolares/Capes/SEED-MEC.

seguintes protocolos de pesquisa: netnografia (observação nas redes sociais), snowball e entrevista semiestruturada. Encerramos o texto discutindo os desafios da etnografia educacional e o quanto essa perspectiva metodológica pode ser útil em pesquisas que se dedicam a analisar o dia a dia da experiência escolar e os processos de formação docente, permitindo assim uma aproximação entre teoria e práticas pedagógicas.

Ato I – A chegada do etnógrafo ao campo: notas sobre uma ‘expedição’ acadêmica no interior de Santa Catarina

Este tópico abordará as tensões vivenciadas pelos etnógrafos ao chegarem ao lócus a ser documentado. A prática etnográfica educacional foi realizada no ano letivo de 2012 em uma escola da rede municipal de Agrolândia (297 km de Florianópolis) e, no ano de 2013, em uma escola da rede estadual localizada no município de São Bonifácio (106 km de Florianópolis). Ambas as instituições haviam sido contempladas com o PROUCA, sendo que todos os estudantes e professores haviam recebido laptops do Ministério da Educação.

Tendo como base a metodologia etnográfica, era nosso interesse compreender: (1) como, “curricularmente”, os professores inseriram os laptops no processo de ensino e aprendizagem?; (2) que mudanças curriculares – seleção, organização e trabalho com o conhecimento – foram evidenciadas nas escolas selecionadas para o estudo?; (3) havia integração exitosa – entendendo por êxito a melhora do processo de aprendizagem dos alunos – das Tecnologias da informação e comunicação (TICs) no realinhamento e possível questionamento dos aspectos estruturais, normativos e disciplinadores do currículo escolar, tais como o conhecimento selecionado, os tempos e os espaços dimensionados como significativos para o ensino e a aprendizagem?

Para buscar essas respostas, os etnógrafos tinham o desafio de quebrar o estereótipo desenvolvido por alguns docentes. Na primeira sala de aula que adentramos na escola municipal de Agrolândia, por exemplo, a professora do quinto ano nos recebeu com a seguinte afirmação: “turma, esses são os pesquisadores do MEC, vieram analisar nosso trabalho com o uquinho” (PROFESSORA X).

Foram necessários alguns meses para criar um clima de confiança junto à comunidade escolar. Isso só aconteceu decorrido um semestre, após os etnógrafos terem participado de várias reuniões pedagógicas, vivenciado junto com os estudantes e professores as oscilações da rede de internet, ajudado os técnicos de informática a

solucionar problemas com os laptops, e almoçado e lanchado com a equipe de profissionais da escola. Aos poucos, aquelas criaturas estranhas da ‘universidade’, inicialmente apresentadas aos alunos como inspetores enviados pelo governo, foram sendo incorporadas como membros da comunidade escolar.

Além dos diários de campo contendo as anotações da equipe de etnógrafos, os pesquisadores envolvidos com o projeto puderam fazer uso dos seguintes protocolos etnográficos: fotos; vídeos; entrevistas semiestruturadas com diretores, técnicos de informática e professores; e grupo focal com estudantes. A pesquisa também contribuiu com as escolas envolvidas na produção de tecnologia manipulativa, como softwares e plataformas digitais educacionais.

FIGURA 1 – Estudantes e professores de diferentes escolas interagem simultaneamente no mundo virtual desenvolvido pelos pesquisadores do projeto



Fonte: Acervo do Projeto de Pesquisa. Registro fotográfico realizado nas escolas observadas em 08/04/2013.

A imersão nessas duas instituições, junto aos vários protocolos de pesquisa aplicados, nos permite algumas análises sobre a política governamental de distribuição de artefatos tecnológicos para promover a inclusão digital. Destacamos a falta de integração entre as esferas federal, estadual e municipal. Não houve diálogo além da representação nos órgãos federais, o que excluiu muitos dirigentes municipais que tiveram dificuldades de implementar o Programa no seu município.

As escolas foram informadas da sua inserção no Programa, em vez de consultadas. Esse fato gerou muita tensão por parte do corpo docente. Constatamos, em nossas observações, algumas resistências à incorporação dos artefatos tecnológicos na prática pedagógica, sendo que alguns professores tinham muita dificuldade em lidar com o sistema operacional do computador (UBUNTU/Linux).

Se considerarmos a historicidade das políticas públicas educacionais em nosso país, constataremos que as “prescrições educacionais” foram constituídas a partir dos interesses dos setores dominantes (políticos, econômicos e sociais). Ao mesmo tempo, debates estão sendo estabelecidos em diversos fóruns, no sentido de alinhar ou desalinhar essas políticas em função da organização política da sociedade (REIS, no prelo; LUNARDI-MENDES, 2017).

Neste sentido, é possível afirmar que a política de inserção de tecnologia nas escolas de educação básica colocada em curso nos últimos 12 anos, para além de promover a inclusão digital, tinha o interesse econômico de aquecer a indústria de tecnologia da informação (TI) em nosso país. Não podemos ser ingênuos ao ponto de desconsiderar tal fato. Vários estudos do Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br 2012; 2013; 2014) apontam o quanto o setor de TI teve um desempenho fenomenal no período, quando comparado com outros setores da economia brasileira. No meio acadêmico, há várias análises que corroboram a mesma perspectiva (BALL, 2014; ARTOPOULOS, 2013).

A falta de linearidade das políticas públicas em nosso país também é um desafio a ser superado. Em 2013, período em que essa pesquisa estava sendo executada, o Ministério da Educação anunciou o Programa Educação Digital. Com a nova política estabelecida, o governo passou a distribuir tablets para as escolas de educação básica.

Trata-se de um grande paradoxo. O governo, por meio do Edital CNPq/Capes/SEED-MEC n.º 76/2010, destinou R\$5.000.000,00 (cinco milhões de reais), oriundos do Tesouro Nacional, para o financiamento de pesquisa e inovação tecnológica em escolas de educação básica que receberam laptops educacionais do PROUCA. Todavia, antes que os pesquisadores pudessem apresentar o relatório final ao Ministério da Educação, o órgão mudou a política de inserção de tecnologia na educação.

Nas observações realizadas, verificamos poucas alterações na estrutura curricular das escolas. Grande parte do corpo docente se sentia inseguro em utilizar o artefato na sala de aula. Havia uma preocupação por parte da equipe pedagógica das escolas em trabalhar as competências para que o educando pudesse fazer o uso instrumental do laptop. Foram em menor número os educadores que perceberam que a tecnologia poderia ser aliada à dimensão pedagógica e compor a “arquitetura pedagógica” do docente, mas, na prática, segundo eles, as TICs são apenas um suporte, ou seja, como indica Floridi (2015, p. 51), “um apoio para o processo de interação”.

Nessa mesma perspectiva, saindo um pouco do universo digital e voltando ao meio analógico, o governo poderia distribuir o melhor livro didático que as editoras já publicaram. Sem uma reflexão sobre as potencialidades do artefato na dimensão pedagógica, o docente não vai ministrar uma boa aula interativa, o artefato é apenas um componente no processo de mediação (PASSARELI, 2010).

A formação de professores prevista pelo Ministério da Educação dentro do PROUCA não contemplou as necessidades das escolas. Foi estruturado e organizado um único modelo de formação para as escolas UCA de todo o Brasil, com ênfase na modalidade a distância, a partir da experiência de formação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e do ProInfo⁴ Integrado. Se considerarmos apenas as duas escolas analisadas neste texto, podemos dizer que eram realidades muito diferentes. Desse modo, é preciso formular propostas de formações diversificadas a partir do contexto dentro do qual cada escola está inserida.

Levando em consideração as práticas pedagógicas, constatamos maior êxito do uso dos laptops com estudantes de 6 a 10 anos. Com essa faixa etária se destacaram as atividades de rádio escolar, interação simultânea no mundo virtual para trabalhar conhecimentos geográficos de Santa Catarina e texto colaborativo.

Os adolescentes teceram críticas em relação aos limites dos artefatos tecnológicos, aos bloqueios existentes na rede de internet da escola, e a questões ligadas à ergonomia do aparelho. Esses indicadores revelam a inadequação do artefato para os jovens com mais de 12 anos.

Por fim, os dados coletados nessa pesquisa mostraram que aprimorar o currículo escolar é necessariamente empreender esforços para resolver as tensões oriundas entre essas diferentes lógicas existentes no cotidiano escolar. Trata-se de um trabalho que aparentemente parece não ter fim e nem gerar mudanças definitivas. Há que se construir tais mudanças cotidianamente. No que se refere a inovações e mudanças curriculares, ainda temos um longo percurso a percorrer.

Ato II – Os etnógrafos se lançam à imensidão das “infovias” do ciberespaço e descobrem a netnografia

Após dois anos de ‘expedição’ acadêmica pelo interior de Santa Catarina, os

4 Programa Nacional de Tecnologia Educacional

etnógrafos protagonistas deste ensaio continuam a aprimorar a relação orientando/orientadora. O acadêmico que no ato anterior era bolsista de produtividade tecnológica do CNPq, no segundo semestre de 2014, ingressou no mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologia, e passou os últimos 24 meses ouvindo dos professores do lócus observado que não tiveram formação para incorporar as tecnologias na prática pedagógica. O etnógrafo, agora na posição de mestrando, está interessado em investigar os jovens professores imersos no ciberespaço. As questões norteadoras que conduziram a “navegação” do etnógrafo orientando e da etnógrafa orientadora foram: como jovens professores tecnológicos nascidos em uma sociedade em rede desenvolvem sua docência? Como esse professor ubíquo – entendendo por ubiquidade a imersão no ciberespaço, a capacidade de produzir e consumir mídias – realiza a gestão dos artefatos tecnológicos na sua sala de aula? Qual é o perfil cognitivo de navegação desse docente no ciberespaço?

Para seguir no percurso investigativo, os pesquisadores resolveram fazer uso da perspectiva metodológica netnográfica. Com a difusão da internet e dos artefatos tecnológicos permitindo a interação em rede a todo o momento e em qualquer espaço, novas ramificações da etnografia surgiram: etnografia digital, etnografia on-line, etnografia na internet, etnografia conectiva, etnografia da rede, ciberetnografia e netnografia são algumas denominações da etnografia específica que acontece nos ambientes virtuais (SALES, 2012). Para Sales, a intensidade com que os jovens vêm interagindo e ocupando o ciberespaço tem desafiado os pesquisadores a construir novos procedimentos metodológicos para analisar o comportamento da juventude contemporânea na rede.

No geral, a netnografia é um processo de investigação que acontece no ciberespaço a partir da formulação de uma rede. A tessitura dessa rede depende da conexão de pessoas que tenham alguma relação entre si. O princípio básico para conexão desses pontos é o objetivo do estabelecimento da rede, bem como a adesão dos participantes.

Para chegar até os jovens professores que se tornaram sujeitos da pesquisa, recorreremos a alguns protocolos da netnografia, sobretudo na aplicação da fase inicial da snowball, técnica de pesquisa também conhecida como “bola de neve” (GOODMAN, 1961). Durante o desenvolvimento dessa etapa, além da aplicação da snowball, outros protocolos de pesquisa utilizados foram observação na rede social e web entrevista semiestruturada.

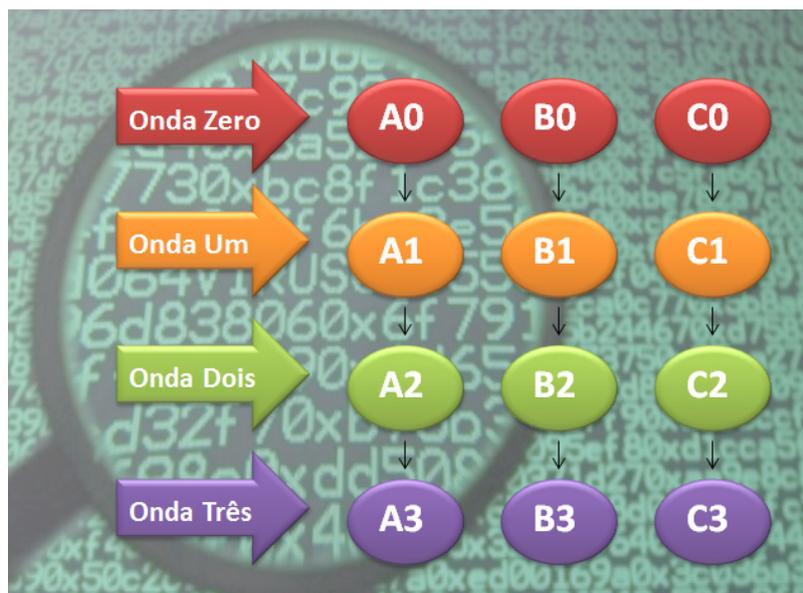
No Brasil, a técnica snowball é muito utilizada quando se trabalha com populações raras ou invisíveis – mesmo que jovens professores imersos na cultura digital não sejam tão raros de encontrar. Na literatura brasileira e latino-americana, existe uma argumentação forte de que os professores, de uma forma geral, têm dificuldades em utilizar as tecnologias em situação de aula.

Tendo por base os trabalhos desenvolvidos por Valentim (2012) e Hine (2004), iniciamos uma observação etnográfica em três redes sociais com o objetivo de identificar jovens professores (até 29 anos), usuários de tecnologias digitais, que compartilhavam postagens em suas redes práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços educativos integrando as tecnologias digitais. Após seis meses de observação, mapeamos 26 sujeitos potenciais para a formulação da onda zero da técnica snowball.

Tratava-se de um número muito elevado seguindo a sistematização elaborada por Dewes (2013). Decidimos, pois, limitar a onda zero em três sujeitos. Para a escolha dos três jovens entre os 26 que vínhamos observando nas redes sociais, levamos em consideração o número de postagens que eles compartilhavam sobre, por exemplo, técnicas para o uso de tecnologias digitais em sala de aula; relatos de uma atividade pedagógica onde os estudantes e os docentes trabalhavam colaborativamente através de alguma plataforma digital; e situações de cooperação tecnológica entre docentes e discentes.

Na figura 02, apresentamos um esquema do caminho percorrido para aplicação da técnica snowball. Como os leitores podem conferir, a “semente da amostra da população”, podendo também ser chamada de onda zero, é formada por três jovens professores, a saber: (A0), (B0) e (C0). Após entrar em contato com esses sujeitos, informar os objetivos da pesquisa e realizar uma entrevista semiestruturada, foi solicitado que cada um deles indicasse um colega de trabalho que tinha as características que os etnógrafos buscavam: jovens professores e usuários de tecnologias digitais no exercício da docência.

Figura 02: Aplicação das ondas da snowball



Fonte: Elaboração própria.

A aplicação da técnica snowball se encerrou quando houve uma saturação dos dados, ou seja, na onda três, quando os sujeitos entrevistados não trouxeram mais nenhuma novidade para a pesquisa. Dos doze professores participantes dessa pesquisa, três atuam na rede federal de ensino; cinco atuam na rede estadual; dois na rede municipal; e uma professora atua na rede privada e outra atua concomitantemente nas redes privada e federal. Do total de professores, sete atuam no Ensino Médio, três no Ensino Fundamental II, e um nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Na tabela abaixo, elencamos algumas características importantes do grupo investigado.

Tabela 1 – Características da população da pesquisa

Professor	Idade	Tempo de atuação no Magistério	Rede de atuação/ Município	Disciplina ministrada
A0	28	6 anos	Federal Blumenau-SC	Matemática
A1	29	7 anos	Federal Florianópolis-SC	Sociologia
A2	26	4 anos	Estadual Limeira-SP	Matemática
A3	24	2 anos	Estadual Limeira-SP	Matemática
B0	25	3 anos	Municipal Florianópolis-SC	Matemática
B1	29	2 anos	Privada Florianópolis-SC	Professora dos anos iniciais
B2	24	2 anos	Estadual Jaraguá do Sul-SC	Física
B3	25	2 anos	Estadual Corrupá-SC	Física
C0	27	5 anos	Municipal São José-SC	Professora de Educação Infantil
C1	28	5 anos	Privada/Federal Florianópolis-SC	Inglês
C2	29	3 anos	Federal Florianópolis-SC	Geografia
C3	23	1 ano	Estadual Guaramirim-SC	Física

Fonte: Elaboração própria.

Como procedimento de coleta de dados, optamos por aplicar a web entrevista com todos os integrantes do estudo. Como o grupo em análise conta com participantes de diferentes regiões geográficas, a web entrevista semiestruturada se mostrou uma alternativa interessante e viável. Minayo (2014) considera que a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 261).

Dentro da abordagem etnográfica, a entrevista semiestruturada é um instru-

mento significativo para captar informações importantes ao objeto da pesquisa. Essa técnica permite perguntar de modo direto aos investigados – jovens professores – sobre suas experiências, opiniões e preferências a respeito do uso das tecnologias, e da gestão dos processos na instituição educacional. É um dispositivo bastante significativo que ultrapassa a simples função de coleta instrumental de dados.

Minayo (2014) destaca, ainda, que conduzir uma entrevista semiestruturada não é tarefa simples, sobretudo para quem não tem experiência sólida em pesquisas. A autora recomenda algumas etapas para que o pesquisador tenha êxito na ação: “apresentação; menção do interesse da pesquisa; apresentação de credencial institucional; explicação dos motivos da pesquisa; justificativa da escolha do entrevistado; garantia do anonimato e de sigilo; conversa inicial” (p. 263-264).

Após elaborar a primeira versão do instrumento de coleta de dados, aplicamos um teste piloto com as professoras A0 e C0. O instrumento e os dados coletados nesta etapa foram analisados pela banca de qualificação de mestrado, sendo que alguns membros sugeriram alguns aprimoramentos. Após realizar todas as adequações recomendadas pelos integrantes do exame de qualificação, iniciamos a entrevista com todos os sujeitos da pesquisa, inclusive as professoras participantes do piloto, que foram entrevistadas novamente.

Como a pesquisa contava com sujeitos de diferentes regiões geográficas do país, as entrevistas foram realizadas por meio de ligação por vídeo, recurso disponível via rede social digital Facebook. As falas foram gravadas em meio digital e posteriormente transcritas.

Após a transcrição das entrevistas, as narrativas docentes foram analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). De acordo com esse procedimento metodológico, a análise textual é feita em três etapas: (1) pré-análise; (2) exploração de material; (3) tratamento dos resultados com inferência e interpretação segundo o marco conceitual.

Iniciamos a pré-análise com a leitura flutuante dos dados brutos da coleta. Posteriormente, analisamos as respostas dos entrevistados levando em consideração os objetivos da proposta de pesquisa. Em um terceiro momento, com a ajuda do software Atlas.TI, foram analisadas nas entrevistas as narrativas em comum que poderiam ser utilizadas como indicadores na fase de exploração.

A fase de exploração do material coletado também foi efetuada com o auxílio do software Atlas.TI. De acordo com Bardin (2011), essa fase consiste nas operações de codificação e categorização do material coletado. A codificação seria a organização das narrativas em temas. Já a categorização é a classificação dos temas por semelhança ou diferenciação, o que resultará nas categorias de análise da pesquisa. A exploração seguiu analisando qualitativamente as narrativas dos jovens docentes e suas inter-relações com o referencial teórico envolvendo as áreas de educação, comunicação e formação de professores.

Em síntese, a pesquisa nos mostrou que, embora esses jovens professores não sintam dificuldade de integrar as tecnologias digitais na prática pedagógica, esses docentes, ao adentrar o espaço educacional, vivenciam alguns dilemas: confinamento, isolamento e falta de diálogo com os colegas; cobrança, por parte da coordenação pedagógica e de pais e/ou responsáveis, para priorizar o conteúdo que cairá nas provas do ENEM e vestibular; estigmatização dos colegas de trabalho e da direção em relação ao professor que tenta promover uma prática pedagógica diferente, partindo da realidade do educando.

A narrativa dos sujeitos investigados evidenciou, ainda, que o fato de as licenciaturas e da formação continuada não abordarem com efetividade a integração das tecnologias digitais na prática pedagógica contribui para que esses profissionais busquem informações nas publicações produzidas por fundações e agências multilaterais. Quando questionado onde o entrevistado busca informações para aprimorar o uso das tecnologias digitais em situação de aula, estudos encomendados por fundações ligadas ao terceiro setor – Telefônica, Ayrton Senna, Lemann e Paulo Montenegro, por exemplo – destacaram-se nas falas.

Outra constatação é a ausência de uma reflexão crítica por parte dos jovens docentes sobre as ambivalências da era digital. Vários entrevistados relataram algum dilema típico da docência em tempos de ubiquidade: um discente revelou que monitora a folha de pagamento dos professores no Portal da Transparência e distorce os dados na sala de aula; e uma professora de geografia relatou estar em um baile durante o sábado de carnaval, quando, às duas da madrugada, a coordenadora pedagógica entrou em contato pelo WhatsApp para tentar encaminhar as pautas pedagógicas da última reunião do colegiado do curso.

Sobre o paradoxo transparência versus vigilância, uma docente afirmou: “se

o usuário não estiver fazendo nada de errado, e mesmo que ele esteja lá procurando pornografia! E daí? Qual é o problema?” (PROFESSORA C2). Sobre as contradições acentuadas na rede com o fenômeno do Big Data, um professor de sociologia respondeu que “a manipulação sempre existiu. Isso vem desde a Grécia Antiga. As reuniões públicas de Atenas eram cercadas de contradições; com o ciberespaço isso apenas se maximizou” (PROFESSOR, A1).

Em tempos de conexão ubíqua⁵, Big Data, tecnologias inteligentes, internet das coisas, inteligência artificial e ampla difusão de artefatos tecnológicos, pensar em uma educação para o exercício da cidadania significa necessariamente construir caminhos e alternativas para que o adolescente “infonauta” possa interagir de forma crítica e consciente na rede. Diariamente, os veículos de comunicação de massa noticiam situações de exposição íntima nas redes sociais, dados pessoais que são hackeados, bem como notícias infundadas que se tornam virais e passam a ser compartilhadas como verdade. Todos os entrevistados concordam que esses elementos são importantes para refletir a dimensão ética das redes, porém enfatizam que existe uma proposta curricular a ser seguida, sendo que ao final do semestre são cobrados pelos dirigentes educacionais, pais e governo.

Por fim, após a defesa da dissertação⁶, voltamos a refletir sobre o percurso metodológico, pois acreditamos que é necessário aprofundar as discussões em torno do desafio de conduzir pesquisas qualitativas com abordagem etnográfica virtual. O ciberespaço é um ambiente movediço; trata-se de uma ‘nuvem computacional’ que se organiza a partir de cada conexão estabelecida na rede. Quando o pesquisador não tem objetivos claros e instrumentos adequados, as infovias da internet podem conduzir o etnógrafo a labirintos complexos, dificultando o êxito da pesquisa.

Esta investigação iniciou o seu percurso no ciberespaço a partir de uma observação em três redes sociais. Nosso objetivo era identificar jovens professores usuários de tecnologia no âmbito pessoal e profissional. Desta observação nasceu a semente da snowball, técnica de pesquisa conhecida no Brasil como ‘bola de neve’.

Após o aceite de cada semente em participar do estudo e conceder a entrevista, cada participante indicou uma pessoa do seu círculo social ou profissional com as

5 Capacidade de estar conectado continuamente em qualquer lugar. A difusão dos smartphones e da internet sem fio tem estimulado muito esse fenômeno.

6 Jovens Professores Conectados: os desafios da docência na era digital (REIS, 2016).

características que a pesquisa buscava. O processo seguiu até as ondas da snowball atingirem uma saturação dos dados, ou seja, na terceira onda, quando os entrevistados não traziam mais dados inéditos para a pesquisa.

A utilização das redes sociais para facilitar e criar mais oportunidades de interação e aprendizagem colaborativa é uma questão sobre a qual temos nos debruçado com o grupo de pesquisa com o qual atuamos. O papel e o lugar dos trabalhadores da educação passam por mudanças importantes na geração contemporânea do conhecimento e das tecnologias digitais.

Considerações finais

Uma ação que temos procurado efetivar no OPE⁷ é o exercício do etnógrafo, após a conclusão da pesquisa, voltar ao laboratório e revisar a “expedição acadêmica”. Durante o período em que os pesquisadores estão em campo, além de documentar o que estão observando nas escolas, dialogar com os professores, e ajudar a desenvolver algumas práticas pedagógicas com o uso das TICs, vivenciam a pressão dos órgãos de fomento para a execução dos relatórios semestrais, bem como publicações acadêmicas. As atividades da bolsa de pesquisa, desenvolvidas concomitantemente com outras responsabilidades acadêmicas da universidade, nem sempre permitem uma reflexão de como a coleta de dados da pesquisa está sendo executada e como esses dados se transformam em conhecimento científico.

Concordamos com Sales (2012), que diz que, passado algum tempo da entrega do relatório final de pesquisa para a agência de fomento, o etnógrafo deve voltar a observar os cadernos de campo levando em consideração os objetivos traçados no projeto de pesquisa e as escolhas metodológicas adotadas pela equipe. Ao ‘viajar’ novamente pelo percurso realizado, lembrando as dificuldades, ocasiões inusitadas, e situações adversas, o próprio percurso metodológico de uma pesquisa pode se tornar um objeto de análise.

A prática etnográfica educacional é a capacidade de documentar aquilo que o etnógrafo está vivenciando no lócus observado. Trata-se de uma ação guiada pela inquietação do pesquisador que deseja compreender como um determinado grupo se organiza e age dentro da escola.

7 Observatório de Práticas Escolares da Faculdade de Educação da UDESC.

Em palestra sobre os desafios da etnografia em educação proferida na Faculdade de Educação da USP, Frederick Erickson (1993) enfatizou que o etnógrafo não pode ser ingênuo ao acreditar que sua análise é uma fotografia fiel da realidade observada. Para o pesquisador da Universidade da Califórnia, a descrição etnográfica é carregada de conceitos que o observador desenvolveu ao longo da sua trajetória acadêmica. Na análise, estão implícitas características de quem está documentando: classe social, orientação sexual, vertente política etc.

Nesse sentido, a descrição etnográfica se trata de uma narrativa que não está isenta de valor. Diante de todas as especificidades que envolvem essa abordagem metodológica, Erickson argumenta a possibilidade de a etnografia educacional recorrer à microetnografia através do registro de vídeos.

Para o pesquisador estadunidense, a possibilidade de confrontar registros do diário de campo, entrevistas, grupos focais e registro audiovisual de como foi desenvolvida a atividade na sala de aula torna a análise mais profícua. Com o vídeo, o pesquisador tem a oportunidade de rever o registro várias vezes, e pode colher a opinião de outro etnógrafo. A maior dificuldade, porém, consiste na transcrição do material, que é uma tarefa hercúlea.

No árduo desafio de tentar compreender essa sociedade interconectada por redes e mediada por tecnologias digitais, este ensaio teve o propósito de provocar os pesquisadores da área de educação a refletirem sobre novos elementos que emergem na cultura contemporânea, e que influenciam cotidianamente a relação docente-estudante em situação de aula.

Neste artigo, narramos o percurso de dois etnógrafos nas escolhas metodológicas de duas pesquisas qualitativas. Após seis anos discutindo e analisando a temática, acreditamos que compartilhar os dilemas, tensões e desafios de como foi a coleta e análise dos dados poderia ser uma contribuição importante para quem deseja fazer uso dessa perspectiva metodológica.

Além disso, a etnografia educacional possibilita aos pesquisadores a entrada neste universo dinâmico, complexo e que segue sendo necessário investigar, que é a escola e especialmente a sala de aula. Desde os primeiros estudos clássicos de etnografia educacional, como é o caso da obra de Philip Jackson, sua observação naquele momento, em uma obra dos anos 1960, segue sendo muito instigante: o desenvolvimento de uma aula é muito mais semelhante ao voo de uma borboleta do que à trajetória de um

tiro. A dinamicidade da escola, bem como as especificidades da sala de aula, são algo que a etnografia pode seguir nos ajudando a decifrar.

Referências bibliográficas

ANDRE, M. E. D. A.. *Etnografia da prática escolar*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

ARTOPOULOS, A. El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela. *Revista Linhas*, v. 14, n. 27, p. 59-82, 2013.

BALL, S. J. *Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Traduzido por Luís Antero Neto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.Br. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2013*. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2014.

_____. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2012*. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2013.

_____. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC domicílios e empresas 2011*. São Paulo: Comunicação Nic.br, 2012.

DEWES, J. O. *A amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven: Uma descrição dos Métodos*. 2013. 63 f. Graduação (Trabalho de conclusão de curso) – Graduação em

Estatística, Instituto de Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSLE, J. (Orgs.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. Nova York: Academic Press, 1992. p. 201-226.

_____. *Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

FLORIDI, L. *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. London: Springer, 2015.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GOODMAN, Leo A. Snowball Sampling. *Annals of Mathematical Statistics*, v. 32, p. 148-170, 1961. Disponível em: < <http://projecteuclid.org/DPubS?verb=Display&version=1.0&service=UI&handle=euclid.aoms/1177705148&page=record> >. Acesso em: 04 set. 2017.

HINE, C. *Etnografia Virtual*. Barcelona: UOC, 2004. (Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad)

JACKSON, P. W. *La vida en las aulas*. Nova York: Columbia University, 1990. (by Teachers)

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. Barcelona: Paidós, 1988.

LUNARDI-MENDES, G. M. Lost in translation? Professores, tecnologias e inovação na sala de aula. *Revista Tempo e Espaços em Educação*, v. 10, n 23, p. 61-72, 2017.

MALINOWSKI, B. *Os argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MATTOS, C. L. G.. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (Orgs.). *Etnografia e educação: conceitos e usos*. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MEHAN, H. "Understanding inequality in schools: the contribution of interpretative studies". *Sociology of Education*, v. 62, n. 1, p. 265-286, 1992.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa*. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2014.

OLIVEIRA, A. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-82, 2013.

PASSARELLI, B. Literacias emergentes nas redes sociais: estado da arte e pesquisa qualitativa no observatório da cultura digital. In: PASSARELLI, B. *Atores em Rede: Olhares Luso-Brasileiros*. São Paulo: Editora SENAC SP, 2010.

REIS, V. O ofício etnográfico: notas sobre a execução de uma pesquisa qualitativa em educação. In: Lunardi-Mendes, G. M.; BORGES, M. K. (Orgs.). *Empréstimo de políticas educacionais: o modelo 'um computador por aluno' no Brasil e no mundo*. No prelo.

_____. *Jovens professores conectados: os desafios da docência na era digital*. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

SALES, S. R. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em educação. In: MEYER, D. E.; PARAISO, M. A. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

SIMON, A.; BOYER, G. E. (Orgs.). *Mirrors for behavior*. In: Research for Better Schools, Filadélfia, 1968.

_____. *Mirrors for behavior II*. In: Research for Better Schools, Filadélfia, 1970.

VALENTIM, D. F. D. *Ex-Alunos Negros Cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico*. 2012. 234f. Tese (Doutorado em Educação) –Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro.

WILLIS, P. *Learning to labor: working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House, 1977.

WOODS, P. *Inside schools*. Ethnography in educational research. London: Routledge, 1986.

Submetido em: 29-11-2017

Aceito em: 02-03-2018