

## Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação

Maria Cristina Schefer <sup>[1]</sup>, Gelsa Knijnik <sup>[2]</sup>

[1] maria.schefer@osorio.ifrs.edu.br. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. [2] gelsa.knijnik@gmail.com. Universidade do Vale do Rio do Sinos.

### RESUMO

---

O presente artigo trata da socialização (didática) de parte de nossos estudos sobre a “etnografia” na área educacional. Inicialmente, apresentamos o histórico dos estudos etnográficos e suas origens na Antropologia, na primeira metade do século XX, com Malinowski e Franz Boas. Em seguida, refletimos sobre o processo de tradução cultural da pesquisa etnográfica, que primeiramente migrou das Ciências Sociais para as Humanas, na Califórnia, em 1954, e que chegou ao Brasil em 1970. Diante desse caráter híbrido da metodologia, descrevemos algumas das concepções que circunscrevem a etnografia em educação e os (des)encontros entre alguns teóricos que a difundem, seja quanto à nomenclatura ou no que se refere ao tratamento das informações.

**palavras-chave:** Etnografia em educação. Tradução metodológica. Pesquisa do tipo etnográfico.

### ABSTRACT

---

*The present study, it is the socialization (teaching) for part of our studies of the “ethnography” in education. Initially, we present the history of ethnographic studies and their origins in anthropology in the first half of the twentieth century, with Malinowski and Franz Boas. Then reflect on the cultural translation process of ethnographic research, which migrated the social sciences to the humanities, primarily in California in 1954 and arrived in Brazil in 1970. In view of this hybrid character of the methodology, describe some of the concepts that circumscribe ethnography in education and the (mis) matches between some theorists that spread, either as the nomenclature or with regard to the processing of information.*

**Keywords:** Education ethnography. Methodological translation. Ethnographic research.

## 1 Introdução

As pesquisas qualitativas interpretativas utilizam metodologias que vêm ao encontro dos objetivos educacionais contemporâneos. São mecanismos que suportam, sem a pretensão de homogeneização, as diferenças culturais.

A prática da “etnografia educacional” é uma dessas metodologias, que, para além de observar uma cultura, utiliza a descrição do outro (a partir de uma visão interna/êmica) como forma de reconhecimento. Para André (2007), o pesquisador que conhece um lugar, a partir do ponto de vista do grupo, dando volume às vozes locais, parte para uma pesquisa “do tipo etnográfica”.

Porém, fazer uma escrita significativa do outro, uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989), requer que o pesquisador esteja disposto à filiação ao “estatuto etnográfico”, o qual está alicerçado na Antropologia e, por isso, exige que uma série de princípios, específicos dessa área, sejam levados em consideração no momento da investigação.

Desse modo, fazer pesquisa etnográfica é “trafegar por meios alheios em terrenos alheios”, e o medo de “errar” com essa metodologia, possivelmente, é o que tem gerado uma nomenclatura plural e “descomprometida” para estudos dessa natureza, como: pesquisas de viés, de cunho, de inspiração, de tipo etnográfica(o). Em suma, desvios enunciativos, para não dizer “etnografia em educação” e correr o risco de uma sanção antropológica.

## 2 Refazendo a caminhada da antropologia para a etnografia

Na tradição antropológica britânica e na norte-americana é que a pesquisa etnográfica foi construída durante o século XX. De acordo com Guber (2001, p. 23), “la historia del trabajo de campo etnográfico se asocia, en antropología, al estudio de culturas exóticas, y en sociología, a segmentos marginales de la propia sociedad”. Para a antropóloga, que organizou uma genealogia do processo investigativo de campo, num primeiro movimento acadêmico, foi o modelo explicativo evolucionista, dominante nas ciências (Darwin, Mendel, Virchow), que orientou os intelectuais. Conforme Guber (2004, p. 16),

a mediados del siglo XIX, el sentido que se le asignaba a la historia era aún optimista; la Europa metropolitana e imperial ostentaba, según

dicha perspectiva, el modelo civilizatorio más elevado al que hubiera llegado la humanidad. Otras sociedades, otras culturas, serían asimiladas tarde o temprano a ese modelo.

Porém, para François Laplatine (2007), esse ciclo começou a ser rompido pela dupla que ele considera os “fundadores da etnografia”, formada por Boas e Malinowski. O “Pai da Antropologia Social”, Malinowski, em 1922, reconheceu culturalmente as ações dos primitivos ao evidenciar e descrever a capacidade de representação de populações identificadas como exóticas, salientando, paralelamente, na construção de uma metodologia para o trabalho de campo, a necessidade de verificar valores, costumes, crenças, ritos, objetos (artefatos) para a compreensão das práticas de um grupo. Malinowski, nessa iniciativa, subestimou os paradigmas da hereditariedade, que conduziam as pesquisas até então.

Concomitantemente, ao produzir um modelo de estudo em que “o homem precisa ser estudado através da tripla articulação do social, do psicológico, do biológico” (LAPLATINE, 2007, p. 82), Malinowski questionou a eficácia da estada superficial em campo. Apontou como solução às análises simplistas a permanência prolongada no lócus, que deveria incluir o aprendizado da língua do povo e uma vivência nos moldes do grupo. Ele “nos ensinou a olhar” (p. 84) e a prevenir problemas gerados por observações aligeiradas. Por ter deixado como principal legado a criação do método de “observação participante”, que redimensionou a atuação do pesquisador em campo, Malinowski tornou-se referência científica para os intelectuais que priorizam pesquisas dessa natureza até os dias atuais.

Também fundador da etnografia, Franz Boas, professor estadunidense, alcunhado de “Pai da Antropologia Cultural” e contemporâneo de Malinowski, foi o incentivador de toda uma geração de etnógrafos. Segundo Laplatine (2007, p. 77), “foi um homem de campo [...] [e] suas pesquisas, totalmente pioneiras [...] eram conduzidas de um ponto de vista que hoje chamaríamos de microsociológico”. Defendeu, em primeira mão, que “não há objeto nobre nem indigno da ciência”, visto que tudo pode representar “o patrimônio metafísico do grupo”, tanto um mito quanto um conto, uma lenda, uma piada, asseverando o caráter histórico “impresso” nos objetos culturais.

Segundo Boas, somente o antropólogo poderia compreender cientificamente a microsociedade, “aprendida em sua totalidade e considerada em

sua autonomia teórica” (LAPLATINE, 2007, p. 78). Para tanto, o autor reivindicou à classe monografias com essa abordagem, escritas sem a influência das metrópoles, possibilitando o abandono das ideias dos estágios inferiores e superiores, simples e complexos (evolucionistas) nesse fazer científico.

Levando em conta que ambos os antropólogos faleceram no ano de 1942, em plena Segunda Guerra Mundial, pensamos que suas ideias enfrentaram “ataques” de boa parte da Europa, pois eram adversas àquelas defendidas pela corrente social-nacionalista em ascensão, que “prescrevia” a superioridade racial, cultural etc.

### 3 Considerando os pontos de vista para a análise

A pesquisadora estadunidense Green, numa série de estudos, refere que a etnografia é a “lógica de investigação educacional”; já a brasileira André, desde 1978, tem incentivado estudos do “tipo etnográfico” em educação. Ambas as pesquisadoras, que são referências em “pesquisas qualitativas interpretativas” em escolas, tecem reflexões importantes e convergentes para a interposição de questões ao cotidiano escolar. Green *et al.* (2005) centram suas pesquisas no ensino e aprendizagem, e André (1995) focaliza a ação docente.

Entendendo-se que o ensino e a aprendizagem estão condicionados à ação docente, compreender as posições científicas dessas duas pesquisadoras foi relevante ao estudo realizado em nosso doutoramento, pois permitiu um aprofundamento teórico-metodológico condizente com o que foi examinado: professoras excluídas em escolas periféricas para ensinar excluídos.

Tanto Green *et al.* quanto André salientam o processual e contínuo desenvolvimento da metodologia de pesquisa de natureza etnográfica, bem como as confusões acerca do uso, em que se acumulam equívocos causados por investigações desvinculadas de “princípios-chave” de bases antropológicas (GREEN *et al.*, 2005, p. 27).

O que os críticos da pesquisa etnográfica educacional têm apontado é que nem toda pesquisa de observação é etnográfica e que o engano é resultado de perspectivas que não atendem à metodologia, pelo fato de “pesquisadores não compreenderem ou não honrarem as tradições antropológicas que sustentam o trabalho etnográfico” (HEATH, 1983 *apud* GREEN *et al.*, 2005, p. 15). Cabe situar, brevemente,

a metodologia, sua história, seus princípios, critérios e condições para o seu reconhecimento/validação.

A etnografia educacional surgiu em 1954, na Califórnia, e teve como marco um evento específico: “a conferência na Universidade de Standford, sob os auspícios da Escola de Educação e do Departamento de Sociologia e Antropologia dessa Universidade em conjunto com a Associação Americana de Antropologia” (GREEN *et al.*, 2005, p. 25). Na sequência desse evento, disciplinas e periódicos específicos passaram a orientar a abordagem etnográfica na educação, sendo importante considerar, segundo Green *et al.* (2005, p. 27), que

a distinção entre as metas dos educadores e dos antropólogos quando se engajam na pesquisa etnográfica em relação com a educação, distinção essa muito evidente nos primeiros anos em que essa interface se deu, ainda é fator importante a ser considerado na atualidade. Green e Bloome (1995) sugerem que para entender as contribuições de pesquisa no núcleo da etnografia e da educação, é necessário fazer a distinção entre a etnografia realizada por antropólogos, isto é, *etnografia da educação*, e a etnografia realizada por educadores (p. ex., pesquisadores das universidades, professores, estudantes dentre outros), isto é, *etnografia na educação*. A diferença está, segundo Green e Bloome (1995), nas questões levantadas e nos propósitos delineados para a execução da pesquisa etnográfica. (grifos da autora).

A autora reconhece que há um diferencial na “etnografia em educação”, visto que pesquisadores da área educacional respondem a questões específicas de seu campo a partir de contribuições de outras áreas (ecologia intelectual). No entanto, ela reitera a necessidade do uso de princípios-chave em estudos de natureza etnográfica, tais como: etnografia como o estudo das práticas culturais; etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e etnografia como início de uma perspectiva holística.

Além disso, Green *et al.* (2005), ao retomarem estudos de Erickson (1986), que verificou a interdependência da etnografia no desenvolvimento de estudos interpretativos, orientaram quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (GREEN *et al.*, 2005, p. 17). Ao mesmo tempo, ao revisarem os estudos de Dobbert (1984), que evidenciou o

deslocamento da postura ética (ponto de vista do pesquisador) para a êmica (ponto de vista do informante), a partir da década de 60 (séc. XX), Green e colaboradores caracterizaram as descrições requeridas, as quais devem ser significadas pelo *outro*.

Ao afirmarmos que a etnografia na pesquisa educacional é um estudo desenvolvimental, Green *et al.* (2005) enfatizaram que, além de a metodologia não permitir uma chegada a campo com definições *a priori* (seja em relação ao objeto e aos informantes, seja em relação ao tempo de permanência e aos instrumentos de coleta), ela não tem função interencionista; caso contrário, fugiria dos fundamentos antropológicos. Para tanto, cabe o entendimento de cultura como um “princípio de práticas”, cuja lógica de padrões culturais pode ser evidenciada numa relação interativo-responsiva (observador/lócus).

Demonstrando uma preocupação com o método, Green *et al.* (2005) citaram vários conjuntos de critérios que avalizam um estudo etnográfico educacional de abordagem antropológica (MCDEERMONT, 1976; HYMES, 1977; SPLINDER; SPLINDER, 1987). Entre esses, entenderam-se relevantes para este estudo os ensinamentos de Splinder e Splinder (1987, p. 18-20 *apud* Green *et al.*, 2005, p. 60-62), visto que assinalam procedimentos e instrumentos de coleta, conforme sintetizado a seguir:

- 1) Observações contextualizadas como relevantes tanto no espaço quanto para fora do contexto;
- 2) hipóteses emergem *in situ*, possibilidade de rever o problema ou suas partes;
- 3) observações prolongadas e repetitivas incluindo a cadeia de eventos;
- 4) visão êmica (entrevistas e outros meios);
- 5) conhecimentos culturais de domínio dos participantes-informantes de forma sistemática;
- 6) instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas produzidos no local;
- 7) perspectiva comparativa transcultural, variação cultural ao longo do tempo e nos diferentes espaços são consideradas resultantes das condições humanas (características comuns e diferenciadas);
- 8) tornar explícito aquilo que está implícito ou tácito;
- 9) as questões das entrevistas devem permitir a manifestação da emoção (e não sugerir respostas);
- 10) utilização de instrumentos que permitam a coleta de dados vivos: câmeras, gravadores e instrumentos de campo.

A pesquisa etnográfica estadunidense influenciou o meio acadêmico, inclusive do Brasil. Para André (1995), a vinda de Delmont ao País, no final da década de 70 (séc. XX), quando participou de uma série de seminários voltados às pesquisas em sala de aula, bem como a de Stake, em 1983, que dirigiu estudos em cinco instituições sobre as pesquisas qualitativas, foi decisiva para que as investigações sobre as práticas escolares deixassem de ser questionadas apenas a partir da psicologia comportamental. Esses debates abriram caminhos para outros estudos e a difusão de pesquisas com bases antropológicas. Na defesa dessa postura acadêmica, André (1995, p. 42) explica que,

para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica cultural. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-realizações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

Ademais, percebe-se nos estudos de André – muitos desenvolvidos nas últimas décadas, em parceria com Ludke – ideias em comum com as defendidas por Green *et al.* (2005) no que diz respeito à tradição antropológica, mesmo que mantendo diferenças quanto aos objetivos das pesquisas. A autora brasileira, a partir de Geertz (1989), defende a “descrição densa”, vista como diretriz metodológica, quando, num movimento de ir e vir ao lócus, o pesquisador “deve atentar-se para o comportamento e, com exatidão, pois é através do fluxo do comportamento – ou mais precisamente, da ação social – que as formas culturais encontram articulação” (GEERTZ, 1989, p. 27).

Como forma de elucidar o caráter adaptativo dessa metodologia no campo educacional, André (1995) alçou o termo “pesquisa do tipo etnográfico”. Porém, conforme apontaram Guimarães *et al.* (2009) numa revisão bibliográfica sobre pesquisas etnográficas nas Ciências da Educação, a utilização dessa nomenclatura não é consensual. Para o autor, é perceptível a busca de alternativas para nomear esse tipo de estudo no Brasil – tais como pesquisas de natureza etnográfica, modelo etnográfico –, mesmo quando os trabalhos referenciam André.

Demonstrando certa preocupação com o excesso de originalidade que as pesquisas de observação possam vir a apresentar, André (2007, p. 129) estabeleceu critérios para a validação de estudos “do tipo etnográfico”, citando:

1. O papel da teoria na construção das categorias;
2. Respeito aos princípios da etnografia, como a relativização (centrar-se na perspectiva do outro), o estranhamento (esforço deliberado de análise do familiar como se fosse estranho) e a centralidade do conceito de cultura;
3. Trabalho de campo apoiado em observação planejada e em registros bem elaborados;
4. Uso da triangulação;
5. Articulação entre o particular e o geral, entre o micro e o macro social.

Em suma, tanto em relação à construção teórico-metodológica quanto no que se refere aos instrumentos de coleta, Green e André assemelham-se argumentativamente, não fosse o fato de que a primeira (ao contrário da segunda) abriu mão do uso de categorias de análise, pois não acredita que possam servir para as descrições do outro.

Já a observação participante, a coleta de documentos, o registro descritivo de conversas e eventos, o uso de entrevistas semiestruturadas e abertas, de imagens fotográficas e filmagens são técnicas para pesquisadores que queiram otimizar, seja uma “etnografia em educação” ou um estudo “do tipo etnográfico”.

Diante dessas considerações, nomeamos nosso estudo como sendo do “tipo etnográfico”, não apenas para situá-lo teoricamente no País, mas por entendermos que esse termo é adequado, já que, ao mesmo tempo em que informa o aspecto híbrido da metodologia, alude à pluralidade de estudos (dessa natureza), permitindo diferentes análises, respeitadas as especificidades (os critérios). Contudo, fizemos um “desvio” na forma utilizada nos estudos de André, já que optamos (seguindo Green) pela não categorização do observado no lócus.

#### 4 Triangulação: manuseio e cruzamento das informações

A compreensão das diversas posições que os sujeitos ocupam é necessária ao investigador, pois a atitude de quem questiona não é a mesma de quem responde. É aconselhável ao pesquisador que ponha sob rasura suas impressões iniciais em favor daquilo

que o grupo em estudo pode identificar. Nessa aproximação, para Minayo (2012, p. 72) torna-se importante:

- (a) colocarmo-nos no mundo dos entrevistados [...];
- (b) mantermos uma perspectiva dinâmica [...];
- (c) abandonarmos, na convivência, qualquer postura pedante de cientista [...];
- (d) adotarmos, no campo, uma linguagem do senso comum própria dos interlocutores que observamos.

Entre os instrumentos mais utilizados para o trabalho em campo, tem-se o “Diário de Campo”, que, se para Minayo (2012, p. 71) “nada mais é do que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as coisas que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades”, para Florence Weber (2009, p. 158) trata-se de “um conjunto complexo de práticas de escrita, cujas funções e *status* são múltiplos, podendo as folhas de escrita que se sobrepõem ter destinos diversos”, incluindo tudo o que é coletado.

Apesar de diferenciar três tipos de diário ou três dimensões textuais – “um diário de campo específico da etnografia; um diário de pesquisa, tal como poderia desenvolver um historiador ou um filósofo; e um ‘diário íntimo’” (p. 158) –, a autora atenta para a indissociabilidade dessa tríade que constitui o “fora do texto”. Além disso, geralmente o material bruto de coleta é impublicável sem que sejam feitos ajustes, correções, em vista da forma como é produzido (*in situ*), mesmo que em meio a sucessivas tentativas de classificação, ordenação.

Entretanto, algumas das descrições que empreendemos na pesquisa de doutoramento revelam certa sobreposição desses diários, como se certos eventos ou “episódios-chave” reunissem mais de uma dimensão textual. É o caso do exemplo que segue:

##### 58º dia na escola

Um ex-aluno (11 anos) foi visitar a professora B. Quando entraram na secretaria, ela pediu que ele levantasse a camiseta para eu ver algo. Primeiramente, achei que o que veria era uma tatuagem (andava uma onda de quererem se tatuar na escola). Porém, a marca era outra. Uma das imagens mais feias que já vi. O menino tinha o tórax e um dos braços deformados por fogo, e nesse braço não tinha mais os movimentos. Contaram que ele passou três meses no

hospital, no ano anterior, e quase faleceu: “O acidente se deu no corte de mato”, segundo explicaram; “foi pegar a querosene quente para alcançar ao pai que estava fazendo tora, e a lata virou sobre a fogueira e explodiu nele”. A professora B contou, ainda, que foi visitá-lo no hospital e levou um MP3 para ele, porque “ele queria escutar som alto no quarto e os outros pacientes estavam ficando brabos, fui aos camelôs, comprei um treco daqueles e mandei os guris baixarem aquelas coisas que eles ouvem aqui”. O menino riu e falou: “Mas você chorou quando me viu lá. O meu funk, funk proibidão é melhor que essas coisas de gaúcho que você ouve”. Riram um pouco, e depois o menino foi embora. Questionei sobre o trabalho infantil. Disseram que não adianta, “tem quem empregue”. Os pais levam os filhos, e eles gostam de ganhar os trocos. Antes de o menino ir embora, várias crianças o rodearam, pediram para ver sua barriga e as costas, e ele foi mostrando e recontando como se tudo não passasse de uma “arte infantil” (Trechos de Diário de Campo/ Prof. B: setembro, 2011).

Especificamente quanto aos elementos que caracterizam o “diário íntimo”, Weber (2009, p. 167) enfatiza que “a questão da intimidade não é central, mas bem antes a avaliação – pessoal e coletiva – de ganhos de conhecimentos que oferece o material de pesquisa”, quando outros pontos de vista ou análises podem modificar o resultado de um estudo, caso a conclusão do pesquisador não prevaleça.

Depois de retomar o material de uma investigação realizada entre 1983 e 1985 sobre ocorrências em cerimônias fúnebres, quando, ao reler as notas que acabou abandonando, inutilizando, percebeu ter confundido o material de pesquisa com o texto “final”, Weber (2009, p. 169) concluiu: “para ser eficaz o diário deve ser o menos censurado possível: o que pressupõe que não se teria o projeto antecipado de publicá-lo”.

Desse modo, a autora inclui como potencial para novas possibilidades de investigação aquelas descrições que, apesar de “densas”, ainda logram de ser analisadas com o rigor de um projeto acadêmico e com a empatia que demanda aquilo que foi revelado pelo outro, no lugar do outro. Ilustro essa reserva de subsídio a problematizar no seguinte excerto (sobra):

#### 25° dia na escola

A professora (C), em substituição, é flagrada dando puxões num aluno. O caso foi parar na secre-

taria; enfim, ela disse que o menino foi quem agrediu primeiro e que talvez a dose de Ritalina que ele toma precisasse ser aumentada. Na ficha da criança, nada consta sobre medicamentos, nem há menção de que sofra de algum distúrbio. Por opção da direção, focalizou-se o problema do medicamento, e a mãe foi chamada. A mãe chegou logo após o telefonema – uma mulher muito magra, envelhecida, mesmo tendo menos de 30 anos. Trouxe junto outro menino nos braços, com pouco mais de um ano. A diretora iniciou o assunto perguntando sobre o medicamento, e a mulher falou que a criança está em tratamento há três anos (desde que iniciou na escola): “Busco todo mês no postinho” (referia-se ao Posto de Saúde). Depois perguntou há quanto tempo não levava o menino ao médico, ao que ela respondeu: “Não precisa, o doutor dá a receita, que vale por seis meses”. Interferi e perguntei se o menino havia feito exames. Ela respondeu que uma vez o médico pediu, mas que ela não sabia onde estavam. Porém, concluiu: “Mas se ele anda incomodando é só a gente mudar, estou dando quando ele volta pra casa, senão, ele não deixa o pequeno em paz. Posso começar a dar antes de ele vir... O remédio é bom. Às vezes, eu dou até um pedacinho para esse aqui [apontando para o menor] quando ele fica muito manhoso”.

Enfim, sugeri que ela levasse o menino ao médico e que trouxesse uma cópia dos exames para arquivar na pasta dele na escola. Ela concordou com o pedido, mas ficou um tempo imóvel, não entendeu que a conversa tinha sido concluída, como se estivesse fora do ar...

(Sobras de Diário de Campo/ Set. 2011).

## 5 Considerações finais

A opção pela pesquisa do “tipo etnográfico” na educação ajuda a compreender (via descrição) a lógica das práticas numa escola, num lugar, dando voz para membros de grupos por vezes ignorados academicamente. A metodologia, nesse empreendimento científico, permite compreender que, para humanizar os praticantes de “ações estranhas”, o pesquisador precisa ignorar investigações que sugiram a direção do que é certo ou errado, verdadeiro ou falso, destituídas de territorialidade.

Descrever o outro a partir do olhar do outro não é possível, tentar fazê-lo já seria um desrespeito às subjetividades (pesquisador/ pesquisado).

De outro modo, tecer uma escrita que respeite aquilo que o outro compreende como certo, a partir

de sua lógica de ação, a qual está fundamentada numa cultura, nas condicionalidades de um lugar, pode ser exercitado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N.; ZAHARLICK, Amy. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, p. 13-79, dez. 2005. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n42/n42a02.pdf>>. Acesso em: 19 mai. 2013.

GUBER, Rosana. **El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo**. Buenos Aires: Paidós, 2004. Disponível em: <[http://www.captelnet.com.ar/downloads/3003055408\\_Rosana%20Guber\\_el%20salvaje%20metropolitano.pdf](http://www.captelnet.com.ar/downloads/3003055408_Rosana%20Guber_el%20salvaje%20metropolitano.pdf)>. Acesso em: 18 jun. 2013.

GUBER, Rosana. **La etnografía: método, campo y reflexividad**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6906268/Guber-Rosana-La-Etnografia>>. Acesso em: 5 jun. 2013.

GUIMARÃES, Artur Queiroz *et al.* Etnografia na pesquisa em ensino de ciências no Brasil: análise de dois referenciais teórico-metodológicos importantes no campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009. p. 1124- 1136.

LAPLATINE, François. Os pais fundadores da etnografia. In: \_\_\_\_\_. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46086058/Aprender-Antropologia-Francois-Laplantine-Livro-Antropologia-2007>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 9-29.

SCHEFER, Maria Cristina. **Na periferia das periferias: o não-lugar escolar e a Pedagogia do Destino**. 2015. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo ou por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, jul./dez. 2009.