

# O *ethnos* da escola como objeto de investigação: considerações sobre pesquisa e a etnografia educacional no Brasil

Míriam Nunes & Joana Andrade

---

## Resumo

O presente trabalho, enquanto um ensaio reflexivo e teórico, faz um resgate histórico da pesquisa educacional no Brasil, discorrendo acerca de suas principais temáticas e métodos e discorrendo mais detidamente sobre a etnografia educacional. Traz ainda um pequeno compilado de ideias de autores que analisam criticamente as pesquisas já produzidas, apontando falhas e fazendo novas proposições. A pesquisa educacional no Brasil ganhou destaque a partir das décadas de 1930 e 1960 com a criação de instituições especializadas e cursos de pós-graduação. E, após a década de 1970, as pesquisas qualitativas se tornaram populares e o método etnográfico passou a ser amplamente empregado. A modalidade etnográfica prevê um lugar de destaque para o pesquisador considerando que este é o ator que fala acerca do outro, dos hábitos e da cultura de um outro contexto. Esse lugar "externo" para falar "do interno" é problematizado considerando que as compreensões e as publicações dessa modalidade conferem identidades ao professor, ao aluno e à escola. Refazer o trajeto histórico, analisando-o criticamente, parece ser tarefa primordial aos jovens pesquisadores que desejam qualificar o trabalho de investigação do contexto escolar. Em termos conclusivos espera-se que este exercício possa contribuir para a formação do novo pesquisador que reconhece na complexidade do contexto educacional e na função do pesquisador etnográfico, contextos privilegiados de compreensão da cultura.

---

## Palavras-chave:

pesquisa educacional; método etnográfico; cultura e contexto.

## The school *ethnos* as an object of investigation - research and educational ethnography considerations in Brazil

**Abstract:** This work, while being one reflexive and theoretical essay, rescues historically the educational research in Brazil, talking about its principal subjects and methods and closer about its educational ethnography. Along with that, it brings a small compiled of authors' ideas who critically analyze researches which have been already produced. These authors point out problems and make new propositions about what is analyzed. The educational research in Brazil got featured on the 30's and 60's when specialized institutions and post graduation courses were created. After the 70's, the qualitative researches became popular and the ethnographic method became widely used. The ethnographic modality gives an important place to the researcher considering that he/she is the actor who describes the other likewise habits and culture of another context. This "external" place which describes the "internal" is questioned considering that this kind of comprehensions and researches gives one identity to teachers, students and school. Remaking the historical path analyzing it critically seems to be a primordial task to young researches who want to improve their investigational work about schools. To sum up, this exercise is expected to contribute positively to this new researcher knowledge and to make him/her recognizes the educational context complexity and the ethnographic researcher function on privileged contexts of culture comprehension.

**Keywords:** educational research; ethnographic method; culture and context.

## Les ethnies scolaires comme objet d'investigation – La recherche et les considérations ethnographiques éducatives

**Résumé:** Ce travail, tout en amenant à la réflexion et à la théorie, raconte l'histoire de la recherche pédagogique au Brésil. Il évoque ses principaux thèmes et méthodes, et plus particulièrement l'ethnographie éducative. De plus, on pourra trouver une petite compilation d'auteurs qui analysent, de façon critique, les recherches qui ont déjà été produites. Ils en soulignent les défauts et font de nouvelles propositions. Au Brésil, la recherche pédagogique s'est développée dans les années 1930 et 1960 avec la création des institutions spécialisées et des cours post universitaires. Après les années 1970, la recherche qualitative est devenue très répandue et la méthode ethnographique fut largement employée. La méthode ethnographique accroît l'importance donnée aux chercheurs en considérant qu'il est l'acteur en décrivant les autres, les habitudes et la culture dans un autre contexte et avec une vision extérieure. Cette place "externe" utilisée afin de décrire "l'interne" est mise en doute puisque les interprétations et publications de ce type attribuent une identité à l'enseignant, à l'élève et à l'école. Retracer l'évolution historique, en l'analysant de manière critique paraît être une tâche primordiale pour les jeunes chercheurs qui souhaitent améliorer leur travail de recherche sur le contexte scolaire. Pour conclure, ce travail prétend à contribuer à la formation de nouveaux chercheurs afin qu'ils reconnaissent la complexité du contexte éducatif et de la formation de chercheur ethnographique.

**Mots-clés:** recherche pédagogique; méthode ethnographique; culture et contexte.

## El *ethnos* de la escuela como objeto de investigación - Consideraciones sobre investigación y la etnografía educacional en Brasil

**Resumen:** El presente trabajo, es un ensayo reflexivo y teórico, se hace un rescate histórico de la investigación educacional en Brasil, disertando acerca de sus principales temáticas y métodos y disertando más detenidamente sobre la etnografía educacional. Transmite un pequeño compilado de ideas de autores que analizan críticamente las investigaciones ya producidas, apuntando fallas y haciendo nuevas proposiciones. La investigación educacional en Brasil se destacó a partir de las décadas de 1930 y 1960 con la creación de instituciones especializadas y cursos de pós- graduación. Y después en la década de 1970, las investigaciones cualitativas se convirtieron populares y el método etnográfico pasó a ser ampliamente empleado. La modalidad etnográfica proporciona un lugar destacado para el investigador considerando que este es el actor que habla acerca del otro y de los hábitos y cultura de un otro contexto. Ese lugar "externo" para hablar "de lo interno" es cuestionado considerando que las comprensiones y las publicaciones de esa modalidad conceden identidades a los profesores, al alumno y a la escuela. Rehacer el trayecto histórico, analizando críticamente, parece ser tarea primordial a los jóvenes investigadores que desean calificar el trabajo de investigación del contexto escolar. En términos conclusivos se espera que este ejercicio pueda contribuir para la formación del nuevo investigador que reconoce en la complejidad del contexto educacional y en la función del investigador etnográfico, contextos privilegiados de comprensión y de la cultura.

**Palabras clave:** investigación educacional; método etnográfico; cultura y contexto.

## Introdução

Atualmente percebe-se um grande movimento de reflexão referente às questões que envolvem a pesquisa em educação no Brasil. A produção de teses e dissertações vem aumentando a uma velocidade tão assustadora quanto as denúncias acerca da qualidade de muitos desses trabalhos e, ano após ano, diversos textos são produzidos e arguidos por pesquisadores, seja em bancas de mestrado e doutorado, seja pelos “pares” nas revistas científicas. Este levante tem fomentando a pesquisa e qualificado a produção de conhecimento em educação, tem contribuído para a demarcação de território no cenário das pesquisas mundiais, mas ainda não há consenso entre os pesquisadores e muitos denunciam (quase nunca por meio de publicações) o chamado “produtivismo” na comunidade acadêmica como um caminho sem volta da Universidade do século XXI. Muitas vezes, em eventos científicos e nas instituições de ensino superior, os professores-pesquisadores reclamam das cobranças pela quantidade de artigos publicados e dos índices de impacto das revistas, que muitas vezes são entendidos, principalmente pelas agências de fomento, como sinônimos de qualidade e relevância. Para além do crescimento da área e da notoriedade das pesquisas brasileiras, há que se considerar, portanto, o importante alerta para o significado do crescimento vertiginoso de trabalhos com todo tipo de qualidade; da concessão não meritocrática de títulos de mestres e doutores; da deturpação de teorias consolidadas que transformam-se diante dos, (im)pertinentes, “apud”; da provisoriedade de conclusões científicas, já não dependentes de serem verdades definitivas.

Pautados em uma história relativamente recente, os pesquisadores brasileiros vêm destacando-se e a investigação no campo da educação vem passando por importantes transformações desde seu início nas décadas de 1930, 1960 e em especial nas décadas de 1970 e 1980. Como se vê em Gouveia (1971), Mello (1983), Gatti (2001), André (2001) e Alves-Mazzotti (2001), as discussões nestas pesquisas giram em torno de temáticas variadas, como referenciais teóricos, abordagens metodológicas, relevância social, aplicabilidade e transferibilidade do conhecimento produzido, dentre outros elementos que permeiam o universo da pesquisa educacional. Nos inúmeros trabalhos publicados vê-se que a heterogeneidade de metodologias de investigação é uma constante tanto quanto a riqueza de interpretações do espaço escolar em suas mais diversas esferas (políticas públicas, formação de professores, currículo, ensino-aprendizagem, metodologias de ensino, etc.). Assim, com este artigo, pretende-se resgatar uma pequena parte do percurso histórico brasileiro com o objetivo de refletir sobre diferentes aspectos que permeiam a pesquisa no campo da educação,

mostrando a importância dos estudos que analisam a pesquisa educacional no país e ressaltando suas contribuições na formação dos novos pesquisadores. Além disso, discute-se especificamente a etnografia educacional que é uma modalidade que vem crescendo e que desperta nas proponentes deste trabalho, especial consideração.

Ao discorrer sobre as origens da etnografia e seus importantes expoentes (Mead, Malinowski & Geertz), Mattos (2011, p. 30) afirma que a Antropologia e a Educação

[...] parecem constituir um campo de confrontação no qual o compartilhamento do saber atribui àquela a condição de ciência e a esta a condição de prática. Dentro desta divergência primordial, os profissionais de ambos os lados se acusam e se defendem com base em pré-noções, práticas reducionistas e muita falta de conhecimento. Se há muitas coisas que nos separam — antropólogos e educadores —, há muitas outras que nos unem. O que nos une é anterior ao que nos separa e nele se inscreve o diálogo do passado, tanto quanto a possibilidade do diálogo do futuro.

A escola, historicamente, coaduna o espaço e o tempo de seus atores como encontro da vida cotidiana. Como se uma criança pudesse ser sempre representada por um uniforme e seu caderno, localizada na (nem sempre) colorida sala de aula, sentada nas carteiras enfileiradas, copiando da lousa, na expectativa do intervalo, do lanche e do sinal que anuncia a hora de ir embora. A naturalização do mundo da escola nos coloca no *ethos* previsto/exigido por Malinowski (Mattos, 2011) no início do século XX e nos defronta com a necessidade de pensarmos acerca das condições concretas de vida das novas gerações num espaço que cria suas regras, forma e conforma seus sujeitos, determina futuros, representa ao mesmo em que cria a nova sociedade.

## 1. Retrospectiva Histórica

De acordo com Gatti (2001), os primeiros trabalhos investigativos no campo da educação no Brasil começaram a surgir no início do século XX. Por se tratarem de iniciativas esporádicas e isoladas, estes trabalhos tiveram pouca visibilidade e relevância social. A pesquisa educacional só veio a ganhar força a partir dos anos 30, com a criação de instituições especializadas, tais instituições foram as grandes responsáveis por iniciar o trabalho de construção, sistematização e divulgação do pensamento educacional brasileiro.

No cerne dos interesses dos institutos e centros de pesquisa, estava a preocupação com a formação do pesquisador, visto que as universidades da época, em geral, deixavam a desejar neste aspecto. Para suprir tal deficiência, houve

um grande esforço no sentido de estabelecer parcerias entre ambos, oferecendo cursos de especialização em técnicas e métodos de investigação científica em educação, visando à formação de grupos coesos e equipes fixas, capazes de desenvolverem pesquisas de alto padrão e contribuírem na elaboração de uma política educacional para o país (Gatti, 2001; Gouveia, 1971). Este movimento teve grande importância para a implementação dos cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado que viria a ocorrer na década de 60, fomentando ainda mais as pesquisas neste campo de investigação.

Gouveia (1971) observa pelo menos três tendências temáticas e metodológicas que marcaram as pesquisas educacionais até a década de 1970, organizando-as em três períodos. No primeiro, referente à década de 1940 e parte da década de 1950, os estudos seguiam a vertente psicopedagógica, contemplando os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico, resultando na produção de trabalhos sobre linguagem infantil, testes para avaliar o nível mental, guias e manuais para orientar o ensino nas escolas.

O segundo, inaugurado na década de 1950, é marcado por estudos de natureza sociológica, que se ocupavam das relações entre condições culturais, educação escolar e o desenvolvimento da sociedade brasileira, abordando temas como relações de raça, mobilidade social, cultura local, regional e nacional, estrutura social da escola.

No terceiro período, que abrange as décadas de 1960 e 1970, nota-se a predominância dos estudos de natureza econômica, que teciam relações entre educação, desenvolvimento econômico, demanda profissional e formação de recursos humanos.

De acordo com André (2001) e Gatti (2001), até esta época, as pesquisas eram realizadas a partir da análise de elementos isolados, enfatizando o impacto de fatores extraescolares no desempenho dos alunos, priorizando o exame de questões genéricas, estudando os fenômenos com base em seu produto, realizando classificações, trabalhando com variáveis e sua mensuração. Segundo as autoras, a partir da década de 1970 e em especial na década de 1980, percebe-se uma ampliação das temáticas de estudo, aprimoramento das técnicas de coleta e análise de dados e adoção de referenciais teóricos mais críticos. Passou-se a questionar as antigas abordagens apontando para a necessidade de novos referenciais teórico-metodológicos que pudessem trazer um novo olhar sobre a realidade educacional brasileira. Ocorre então, um grande aumento do uso de abordagens qualitativas e interdisciplinares, integrando diferentes ciências como antropologia, sociologia, história, linguística e a filosofia no estudo das questões do campo educacional.

As pesquisas começaram a dar ênfase aos fatores intraescolares, aos processos e causas dos fenômenos, em contextos específicos, preocupando-se com as questões do cotidiano escolar, o currículo, as interações na sala de aula, a aprendizagem, disciplina, avaliação, dentre outros temas. Nesta época as teorias de inspiração marxista, socioconstrutivistas e com enfoque histórico-cultural ganhavam força e influenciavam fortemente as pesquisas. Modelos de investigação vindos de países como Estados Unidos, Inglaterra e França passaram a ser adotados. A pesquisa-ação, método em que investigador realiza sua pesquisa em colaboração com os participantes e descreve sua própria experiência em relação ao objeto estudado, os estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, análises de discurso, estudos de memória, histórias de vida e história oral, também tornaram-se populares (André, 2001; Gatti, 2001).

## **2. A Pesquisa Qualitativa e o Método Etnográfico**

Conforme relatado por Lüdke e André (1986), o estudo dos fenômenos educacionais foi por muito tempo realizado a partir de modelos das ciências físicas e naturais, sendo comparado a um fenômeno físico, passível de isolamento e análise laboratorial, cujas variáveis pudessem ser analisadas dissociadas, revelando situações de causa e efeito. Acreditava-se que a decomposição dos fenômenos educacionais em suas variáveis básicas, submetidas ao estudo analítico e se possível quantitativo, seria capaz de conduzir o pesquisador ao conhecimento desses fenômenos em sua totalidade.

Também era comum a crença de uma perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo, orientando os pesquisadores a prezarem pela objetividade, mantendo-se afastados de seu objeto de estudo, a fim de que suas ideias, valores e preferências não exercessem qualquer influência sobre os fatos e o conhecimento pudesse se revelar de forma imediata e transparente.

Outra ideia bastante disseminada era a da imutabilidade dos fatos e a possibilidade de produção de um conhecimento definitivo sobre os fenômenos educacionais. Este modelo de pesquisa era proveniente do paradigma positivista que teve sua origem no filósofo francês Auguste Comte, que defendia o estudo dos fenômenos sociais a partir de critérios utilizados pelas ciências físicas e naturais.

Percebeu-se então, que devido à sua complexidade, a maioria dos fenômenos educacionais não poderia ser submetida a este tipo de análise, afinal suas variáveis estão tão intrinsicamente ligadas que seria impossível determinar suas influências sobre os fenômenos, estudando-as de forma isolada. Compreendeu-se

que é impossível manter a neutralidade científica, separando completamente os dados e fatos de uma pesquisa, dos princípios, pressupostos e preferências, inclusive políticas, do pesquisador, já que é a partir de seu conhecimento e teoria acumulada que se constrói o conhecimento sobre os fenômenos estudados. Chegou-se à conclusão de que o fenômeno educacional só poderia ser compreendido dentro de um contexto social, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações, assumindo um caráter dinâmico que nega completamente a ideia de imutabilidade dos fatos (Lüdke; André, 1986).

Estas constatações levaram a uma grande insatisfação por parte dos pesquisadores e fizeram surgir a necessidade de um novo paradigma que se aplicasse ao campo da educação, ajudando a encontrar as respostas que necessitavam para os problemas educacionais no país. Assim se inicia a introdução de novas abordagens e métodos de investigação como uma tentativa de superação das falhas e limitações das pesquisas realizadas até então, tornando-se crescente o interesse pela pesquisa qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1982 apud Lüdke & André, 1986), a pesquisa qualitativa apresenta características tais como: 1. Tomar o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento, sugerindo o contato direto do pesquisador com o ambiente e situação estudada, observando a ocorrência natural dos fatos de acordo com o contexto, sem qualquer manipulação intencional. 2. Prezar pela coleta de dados predominantemente descritivos, contendo relatos ricos e detalhados acerca de pessoas, situações e acontecimentos, atentando para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, dos triviais aos mais excêntricos. 3. Preocupar-se muito mais com o processo do que com o produto, enfatizando a ocorrência do problema ou fenômeno nas atividades, procedimentos e interações cotidianas. 4. Valorizar o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, levando em consideração a perspectiva dos participantes acerca do problema estudado. 5. Analisar os dados tendendo a seguir um processo indutivo, evitando hipóteses pré-definidas, considerando que o processo de investigação define os rumos trabalho.

A emergência das pesquisas qualitativas confere um lugar especial ao pesquisador no sentido de que este passa a ser também o criador do objeto pesquisado. Na impossibilidade da presentificação dos fenômenos, será na descrição densa e no detalhamento exaustivo da escrita do pesquisador que a concreticidade da pesquisa terá ancoragem (Andrade, 2008, p. 10). A centralidade do pesquisador que observa e, desde já, cria/imagina/significa o universo observado, é destacada pela autora, que embasa-se em Vigotski, para considerar que a neutralidade nas pesquisas em ciências sociais precisa obrigatoriamente ser

problematizada. Neste sentido, qualquer 'simples' descrição é, desde o princípio, um exercício de significação da realidade e, por isso, não pode ser entendida fora do contexto de implicações que toda pesquisa qualitativa, portanto, infere. Machado (2010) analisa também o contexto das pesquisas etnográficas e sumariza o lugar do investigador etnográfico considerando que a viabilidade da pesquisa depende que o pesquisador tenha "[...] empatia com o grupo observado, como proletários, indígenas, professores, alunos, diretores e funcionários da escola, entre outros (André, 1995). Sobre essa questão, Mattos (2001) complementa, dizendo que o pesquisador deve comportar-se de modo a não se tornar comprometedor, invasor, discriminatório, opressor e excludente." (p. 170).

Como pano de fundo do transformar o espaço escolar ou o contexto educacional em objeto de investigação encontra-se, portanto, uma ação de interpretação subjetiva que deve, pela exigência acadêmica, ser cônica e plena de argumentos sólidos e teoricamente sustentados. Ou seja, é a pesquisa qualitativa que abarca as mais diversas formas de se fazer pesquisa educacional. E, dentre os diferentes tipos de metodologias qualitativas aplicadas à pesquisa educacional no Brasil, a etnografia merece destaque por inspirar um grande número de teses, dissertações e pesquisas, em especial, na década de 1980, quando se tornou bastante popular. Lüdke e André (1986) relatam que o interesse pela pesquisa de tipo etnográfico, em educação, emerge na década de 1970, até então, esta abordagem era de uso praticamente exclusivo de profissionais ligados à antropologia e à sociologia.

André (1997) afirma que o uso da etnografia foi motivado principalmente pelo estudo das questões de sala de aula que passou a ser compreendida como um espaço interativo, composto por uma grande multiplicidade de significados que fazem parte de um contexto sociocultural muito mais amplo que precisa ser considerado pelo pesquisador. A compreensão do que ocorre neste espaço requer a participação ativa do pesquisador, usando estratégias como observação, anotações de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações etc. E, mais do que isso, o pesquisador etnográfico precisa ter conhecimentos mínimos sobre sociologia e história; sobre como a sociedade foi historicamente sendo forjada, os jogos de poder instituídos, as formas de dominação naturalizadas nos cotidianos da vida; o lugar e o papel das instituições, a importância dos hábitos (Bourdieu), os campos de validação de conhecimento e do conhecimento produzido. Ou seja, é fundamental que se conheça e se reinterprete a *cultura* mais ampla, mais do que o recorte do contexto de alguns momentos de vivência dos sujeitos escola.

Outro tema que aproximou a etnografia da educação foi a avaliação curricular. Nesta nova abordagem, o currículo passou a ser analisado a partir do



contexto em que está inserido, levando em consideração os pontos de vista de todos os envolvidos no programa.

Quanto aos propósitos e usos da etnografia em educação, André (1997, p. 1) acrescenta:

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia-a-dia das escolas, isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a.

Foram inúmeras as contribuições trazidas pela etnografia à pesquisa em educação, em especial para o estudo da prática escolar, dentre elas pode-se citar o estudo das variáveis de um fenômeno a partir de sua inter-relação, deixando de lado a análise de partes isoladas; a adoção de uma postura mais aberta e flexível por parte do pesquisador, permitindo-lhe detectar novos aspectos do fenômeno estudado; a valorização dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações, trazendo novos sentidos à pesquisa; a descoberta de aspectos importantes do dia-a-dia das escolas através do trabalho sistemático e prolongado no campo, inaugurando uma nova linha de estudos denominada "pesquisas do cotidiano escolar"; o estabelecimento de relações entre a microestrutura (escola) e a macroestrutura (contexto sociocultural). E ainda, "possibilitou a identificação de "bons professores", revelou "práticas escolares bem-sucedidas", desvelando possibilidades dentro das condições e limitações do trabalho pedagógico das escolas públicas brasileiras" (André, 1997, p. 1).

Segundo André (1997), a pesquisa etnográfica também foi alvo de muitas críticas, a maioria decorrente do uso inadequado da abordagem. O desconhecimento dos princípios básicos da etnografia, a falta de clareza sobre o papel da teoria na pesquisa e a dificuldade para tratar teórica e metodologicamente a questão da objetividade-participação, estão entre os principais problemas apontados. O uso equivocado da abordagem etnográfica teve como consequência a produção de estudos meramente descritivos que reproduziam a realidade sem analisá-la criticamente à luz da teoria, dando margem para interpretações marcadas por pré-conceitos, pré-suposições e observações do senso comum.

### **3. Críticas e proposições acerca da pesquisa educacional brasileira**

Com a pesquisa educacional ganhando destaque no universo científico e acadêmico, houve também o crescimento de pesquisadores preocupados com a

qualidade e rigor com que os estudos que estavam sendo desenvolvidos. Vários trabalhos foram desenvolvidos no sentido de oferecerem um panorama do que estava sendo produzido. Para Alves-Mazzotti (2001), destacam-se os estudos realizados por Gouveia (1971, 1976), Gatti (1983), Cunha (1979, 1991), Mello (1983) e Warde (1990) que abrangem um período de mais de cinquenta anos de pesquisa.

Segundo Alves-Mazzotti (2001, p. 40), os principais problemas apontados pelos autores citados são:

- (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou "exploratórios"; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teóricos-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

Para a autora, estes problemas estão inter-relacionados e derivam principalmente da pobreza teórico-metodológica frequentemente constatada. A falta de domínio dos conhecimentos já produzidos na área tem conduzido a uma exacerbada valorização da prática e aplicabilidade imediata dos resultados sem qualquer reflexão. Muitas pesquisas deixam de realizar duas importantes tarefas como tecer o pano de fundo dos problemas investigados e dialogar com estudos anteriormente realizados (Alves-Mazzotti, 2001).

A autora ressalta que a descrição minuciosa dos contextos e sujeitos da pesquisa é importante mas não suficiente, sendo necessário uma análise profunda as situação estudada, a fim de identificar padrões, dimensões e relações que favoreçam a construção de modelos explicativos e um quadro o teórico consistente, garantindo a transferibilidade e a acumulação de conhecimento sobre um determinado fenômeno. Defende ainda o desenvolvimento de teorias próprias que possibilitem a aplicabilidade deste conhecimento, auxiliando na resolução dos problemas presentes na realidade educacional brasileira. Para isso, é fundamental que os pesquisadores assumam um compromisso com a produção de conhecimentos confiáveis, deixando de lado as improvisações e modismos, buscando relevância e qualidade em suas pesquisas.

André (2001) também reconhece os inúmeros problemas presentes na pesquisa educacional brasileira e critica os pesquisadores que se preocupam apenas com o produto final da pesquisa e sua utilidade social, supervalorizando a prática em detrimento da teoria, para ela encontrar o ponto de equilíbrio entre os dois aspectos, ainda é um desafio. A proposta da autora está na melhoria das condições de produção do trabalho científico (formação dos pesquisadores, bolsas e financiamentos), no estabelecimento de critérios para avaliar

pesquisas da área e o debate constante sobre eles, buscando a qualidade e o rigor científico.

Gouveia (1971, p. 4-5), critica a “flutuação” por diferentes temas e enfoques em tão curto espaço de tempo e a busca de soluções imediatas para os problemas educacionais, alertando para o prejuízo do desenvolvimento da pesquisa no sentido de não “colher os frutos de uma tradição de trabalho suficientemente amadurecida”, não favorecer a realização de projetos interdisciplinares e produzir dados momentaneamente satisfatórios mas que não podem explicar a causa dos fenômenos e tão pouco prevenir ou controlá-los. Assim, defende a autonomia dos institutos de pesquisa em relação aos interesses políticos e governamentais, o fortalecimento das pesquisas nas universidades, o aperfeiçoamento dos pesquisadores e projetos colaborativos entre diferentes representantes dos ramos das ciências humanas.

Gatti (2001, p. 71) critica o imediatismo quanto à escolha dos problemas de pesquisa, a aplicabilidade direta das conclusões, o estudo superficial e aparente dos fenômenos, os recortes excessivamente limitados e o empobrecimento teórico, pois acredita neste modo de fazer pesquisa as perguntas mais complexas e de espectro mais amplo não são trabalhadas. Para ela: “A busca da pergunta adequada, da questão que não tem resposta evidente, é que constitui o ponto de origem de uma investigação científica”. A autora acredita que é preciso colocar perguntas densas, buscar hipóteses consistentes, antecipar problemas cuja eclosão não está visível e esta dinâmica de trabalho só será possível em uma pesquisa contínua que envolva um grupo de pesquisadores permanentes que se debruçam sobre determinados temas, durante um longo período de tempo.

Cunha (1979 apud Mello, 1983) critica algumas tendências presentes na pesquisa educacional brasileira como o estrangeirismo, o tecnicismo, o sistemismo e o idealismo, concepções importadas de outros países sem uma reflexão mais profunda de suas bases filosóficas e políticas. Este tipo de prática leva à redução do objeto da pesquisa educacional a aspectos estritamente técnicos-operativos, à organização das relações entre educação e sociedade em sistemas, fomentando o discurso sobre um modelo de educação ideal, criticando a existente, sem propor ações efetivas para promover mudanças.

Nas palavras de Mello (1983, p. 68):

Volúvel tematicamente e enviesada metodologicamente, a pesquisa educacional tem se mostrado incapaz de contribuir de modo efetivo para uma real transformação da nossa educação e, conseqüentemente, da realidade social com a qual essa educação interage. Entre as causas mais próximas dessa situação têm sido apontados o modismo, o academicismo dos que fazem pesquisas, e o descompromisso do pesquisador com as questões sociais e políticas.

A autora corrobora a existência dos problemas apontados anteriormente e acredita que o tipo de pesquisa produzida no Brasil pode ser explicada a partir de seu contexto histórico e social. Para ela a maioria destes problemas decorre da inexistência de esquemas teóricos interpretativos consistentes a respeito da natureza da própria educação, faltando aos pesquisadores um modelo teórico que considere a especificidade da educação sem esquecer-se de sua complexidade. A crítica levantada pela autora coaduna com o apontado por Martins (1997) com base em Wolcott (1991), quando este afirma que o que caracteriza a etnografia não é apenas a descrição densa e o adentrar o espaço munido de "instrumentos para observar/participar". Fazer uma pesquisa etnográfica demanda um profundo conhecimento dos meandros culturais que sustentam as ações, e os hábitos do grupo estudado. Neste mesmo sentido é que André (1997) esclarece que os "estudos de tipo etnográfico", ou seja, inspirados nos preceitos da investigação antropológica, tem prevalecido nas pesquisas ditas etnográficas no Brasil.

A ausência de um referencial próprio da educação faz com que os pesquisadores adotem modelos de áreas como a psicologia, a sociologia ou economia, restringindo a educação a apenas uma dimensão que a constitui. Mello (1983) acredita que uma teoria abrangente poderia integrar diferentes temas e contextos dando ao pesquisador uma noção de totalidade do fenômeno educacional.

Assim, ao invés de analisar ora as questões psicopedagógicas, ora as sociológicas, econômicas, técnicas ou curriculares, há que se definir um quadro teórico que abarque todas as esferas da educação, analisando-as segundo o contexto histórico, social e político, estabelecendo todas as relações possíveis. Desta forma, "a superação das falhas da pesquisa educacional depende de conseguirmos entender claramente a natureza da própria educação, e seu papel, potencial e limites na transformação social da sociedade brasileira hoje" (Mello, 1983, p. 69).

## **Conclusões**

Foi objetivo deste texto, portanto, revisitar o passado, conhecer a gênese e os caminhos da pesquisa educacional no Brasil, compreendendo-a em seu contexto social, político e cultural, concebendo que tal estudo parece ser tarefa imprescindível aos novos pesquisadores. Ao analisar criticamente os estudos já produzidos, à luz de autores consagrados, buscou-se compreender os percalços da pesquisa qualitativa no Brasil, questionando paradigmas, avistando novas possibilidades de pesquisa, buscando vislumbrar o que ainda não foi feito.

Neste sentido, buscou-se entender as motivações que estiveram por trás de cada escolha temática, teórica ou metodológica, as finalidades com que as

pesquisas foram produzidas e seus impactos ao longo da história, considerando que isso traz à tona a reflexão sobre a responsabilidade e o poder que está nas mãos do pesquisador. Pensar sobre a questão da objetividade/subjetividade nas pesquisas em educação mostra a impossibilidade do total distanciamento do investigador de seus valores, ideais e preferências, alertando para o fato de quão tendenciosa uma pesquisa pode ser. Tais considerações questionam o papel do pesquisador, a importância e a relevância das pesquisas feitas bem como alerta para o fato de que estas pesquisas, quando publicadas, podem servir de exemplo, podem influenciar políticas públicas, podem libertar ou dominar, promover a igualdade social ou acentuar ainda mais a desigualdade, formar criticamente ou alienar. Ou seja, há que se considerar que o pesquisador em educação precisa saber-se responsável pelos impactos e as implicações das suas escolhas metodológicas, da qualidade de suas análises, das relevâncias que atribui e dos modelos que, mesmo implicitamente, apresenta.

Conhecer as diferentes nuances de um método tido por muitos como ideal, revela a importância de conhecer seus fundamentos, de aprimorar sua técnica, aplicando-o de modo consciente, a fim de evitar o uso equivocado e a produção de dados duvidosos. Ter consciência que os fenômenos, dados e fatos não são imutáveis demonstra a necessidade de um exercício investigativo contínuo e do debate constante, a fim de compreendê-los além de sua aparência considerando o contexto sócio-histórico-cultural em que se encontram.

Outro ponto importante refere-se ao desenvolvimento de projetos de pesquisa interdisciplinares e em diálogo com contribuições de referenciais teóricos de outras áreas do saber e de outros países, sem esquecer-se da necessidade da construção de um quadro teórico próprio da educação que seja adequado à realidade brasileira. Nisso reside a importância, destacada por diversos autores citados no texto, do reconhecimento da cultura como condição para interpretações mais profundas. Sobre isso Pino (2005, p. 211) afirma que “[...] *ver* e *perceber* são modos diferentes de funcionar de uma mesma função. *Ver* é função natural de órgãos formados ao longo da evolução; *perceber* é função desenvolvida pelos homens, portanto *cultural*, concomitantemente à constituição nele da *consciência* do mundo, dos outros e de si mesmo”.

Como disse o filósofo George Santayana (1863-1952), “quem não conhece sua história está condenado a repeti-la”, assim, deve-se sempre voltar ao passado, dialogando com estudos realizados, dando ouvidos às vozes que alertam sobre os riscos a que os pesquisadores estão submetidos, evitando os erros cometidos, buscando rigor e qualidade nas pesquisas, entendendo que a construção do conhecimento sobre o campo educacional é uma tarefa coletiva e de longo prazo.

## Referências Bibliográficas

- Alves-Mazzoti, A. J. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 39-50. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf> , consultado em 25/11/2014].
- Andrade, J. J. (2008). *Modos de conhecer e os sentidos do apre(e)nder: um estudo sobre as condições de produção do conhecimento*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- André, M. (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Cadernos CEDES*, 18(43), 46-57. [Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621997000200005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32621997000200005&script=sci_arttext) , consultado em 02/12/2014].
- André, M. (2001). Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 51-64. [Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>, consultado em 20/11/2014].
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Cunha, L. A. (1979, maio). Os descaminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. *Anais do Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação*, MEC/CAPES, (pp 3-15). Brasília: DF
- Cunha, L. A. (1991). Pós-graduação em educação: ponto de inflexão? *Cadernos de Pesquisa*, 7, 63-80.
- Gatti, B. A. (1983). Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*, 44, 3-17.
- Gatti, B. A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, 113, 65-81. [Disponível em <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Implica%C3%A7%C3%B5es-e-perspectivas-da-pesquisa-educacional-no-Brasil-contempor%C3%A2neo-a04n1131.pdf>, consultado em 20/11/2014].
- Gouveia, A. J. (1971). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 1, 1-48. [Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741971000100001&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741971000100001&script=sci_arttext), consultado em 25/11/2014].
- Gouveia, A. J. (1976). Pesquisa em educação no Brasil: de 1970 pra cá. *Cadernos de Pesquisa*, 19, 75-79.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Martins, A. F. (1997). A etnografia na educação: Reflexões sobre a metodologia adotada em pesquisas no âmbito do ensino fundamental. *Linhas Críticas*, 3(34), 61-68.
- Mattos, C.L.G., & Castro, P.A. (Orgs.). (2011). *Etnografia e educação: conceitos e usos* [online]. Campina Grande: EDUEPB. [Disponível em [books.scielo.org/id/8fcr](http://books.scielo.org/id/8fcr), consultado em 19/01/2016].

- Mello, G. N. (1983). A pesquisa educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 67-72. [Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/579.pdf>, consultado em 01/12/2014].
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez Editora.
- Warde, M. J. (1990). O papel da pesquisa na pós-graduação em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 73, 65-75.

**Miriam Navarro de Castro Nunes**

Departamento de Educação, Informação e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.  
Email: miriam.nc@hotmail.com

**Joana de Jesus Andrade**

Departamento de Química, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP.  
Email: joanajandrade@gmail.com

**Correspondência**

Miriam Navarro de Castro Nunes  
Avenida Bandeirantes, 3900 – Vila Monte Alegre  
CEP 14040-901  
Ribeirão Preto-SP

Data de submissão: Março de 2015  
Data de avaliação: Novembro de 2015  
Data de publicação: Julho 2016