



# Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação

Jefferson Mainardes  
Maria Inês Marcondes

**RESUMO – Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação.** O artigo discute a etnografia crítica, destacando as suas origens, conceituação, contribuições, implicações para a pesquisa em educação, bem como os desafios que esta abordagem metodológica coloca para os pesquisadores. Especial referência é feita aos estágios da pesquisa qualitativa crítica desenvolvidos por Carspecken (1996). Os autores argumentam que a metodologia etnografia crítica possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em educação, uma vez que destaca a necessidade do estabelecimento de relações com o sistema social mais amplo e a problematização de questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional.

**Palavras-chave: Etnografia Crítica. Etnografia. Pesquisa Educacional.**

**ABSTRACT – Thoughts on Critical Ethnography and its Implications for Educational Research.** This paper discusses essential aspects of critical ethnography, highlighting its origins, conceptualization, contributions, and implications for research in education, as well as the challenges that this methodological approach poses to researchers. Particular reference is made to the stages of critical qualitative research developed by Carspecken (1996). The authors argue that the critical ethnography methodology has significant potential to strengthen research in education, since it highlights the need for the establishment of relations with the wider social system and the problematization of issues related to social reproduction, inequality, and oppression, both inside and outside the educational system.

**Keywords: Critical Ethnography. Ethnography. Educational Research.**

## Introdução

Nosso objetivo, neste artigo, é apresentar os aspectos essenciais da etnografia crítica, bem como suas contribuições e implicações para a pesquisa em educação. Tendo em vista o fato de que a literatura disponível em Língua Portuguesa sobre etnografia crítica é ainda escassa, quando comparada com a literatura disponível em língua inglesa, por exemplo, este artigo pretende contribuir para a ampliação do debate sobre essa abordagem de pesquisa<sup>1</sup>.

A etnografia crítica vem sendo reconhecida como um gênero de pesquisa relevante em diversas áreas, tais como: educação, linguagem, saúde, nutrição, sociologia do trabalho, entre outras, e tem sido empregada principalmente em estudos sobre processos de escolarização em diferentes classes sociais ou para grupos minoritários; estudos culturais; educação comparada; pesquisas sobre desigualdades sociais; contextos de reprodução, de opressão e/ou de violência; possibilidades de empoderamento e de superação de situações e contextos de adversidade e de opressão; estudos sobre gênero, raça, sexualidade e minorias (Masemann, 1982; Canagarajah, 1993; May, 1994; Dei et al., 1997; Trueba, 1999; Trueba; McLaren, 2001; Kohn, 2001; Carspecken; Walford, 2001; Duncan, 2002; Georgiou; Carspecken, 2002; Chang, 2005; Cook, 2005; Robertson, 2005; Hardcastle et al., 2006; Hatzfeld, 2007; Anderson, 2008; Mkandawire-Vallmu et al., 2009). Na língua inglesa, a literatura sobre etnografia crítica é vasta e alguns manuais de pesquisa qualitativa e publicações de introdução à pesquisa em Ciências Sociais têm incluído capítulos e sessões sobre etnografia crítica (Anderson, 1989; LeCompte et al., 1992; Quantz, 1992; Carspecken; Apple, 1992; Thomas, 1993; Carspecken, 1996; Schwandt, 1997; Denzin; Lincoln, 2003; Madison, 2005).

As pesquisas desse gênero buscam compreender as relações entre as questões investigadas e o sistema social mais amplo, com o objetivo de apreender a totalidade de suas determinações, bem como de desvelar sistemas de dominação, opressão, ideologia e discursos com a finalidade de contribuir para que tais situações sejam alteradas. Desse modo, os pesquisadores que empregam essa abordagem procuram desenvolver pesquisas que possam fortalecer grupos e pessoas em situação de marginalização e opressão, bem como propor intervenções possíveis nos contextos políticos e sociais. Com tais características, a etnografia crítica possui muitos elementos que podem contribuir para as pesquisas no contexto educacional brasileiro e possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa nessa área.

## Etnografia Crítica: origens e conceituação

Hammersley e Atkinson (1995) consideram a etnografia como um método ou um conjunto de métodos. Geralmente o etnógrafo participa, em níveis diferenciados, na vida cotidiana das pessoas por um período longo de tempo, com a finalidade de entender o mundo em que vivem. As metodologias críticas têm

expandido o sentido convencional da etnografia ao adicionarem propósitos políticos explícitos (Thomas, 1993). Schwandt (1997) diz que a etnografia crítica refere-se aos estudos engajados na crítica cultural, ao examinarem as questões políticas, sociais e econômicas mais amplas, focalizando aspectos relacionados às formas de opressão, conflito, disputas e poder. Esses estudos criticam as visões das etnografias tradicionais, algumas vezes caracterizadas como paroquiais, românticas, politicamente conservadoras e de visão limitada. Ainda segundo o mesmo autor, os estudos de etnografia crítica com muita frequência, embora não necessariamente, baseiam-se na teoria marxista ou pós-marxista.

Os etnógrafos críticos geralmente investigam lugares sociais, processos sociais e produtos culturais com o objetivo de desvelar desigualdades e, em última instância, contribuir para a resolução de problemas profundos da realidade social. A etnografia crítica foi inicialmente utilizada para referir-se à pesquisa educacional fundamentada nas teorias críticas de educação, teorias feministas e teorias neo-marxistas. Este termo passou a ser utilizado por pesquisadores reconhecidos a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, principalmente a partir das publicações do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Reino Unido<sup>2</sup> (Carspecken, 1996). No entanto, segundo Cook (2005), a etnografia crítica tem suas raízes na Escola de Chicago (década de 1910), onde etnógrafos convencionais foram *críticos de seu tempo*, pesquisando populações socialmente marginalizadas, mudando o foco da pesquisa de um indivíduo ou grupo patológico para uma análise das minorias e da dominação cultural.

A conceituação e as origens da etnografia crítica têm sido objeto de extensivo debate (Gall; Gall; Borg, 1999; Carspecken, 2001; Cook, 2005). Carspecken (2001) explica que ainda não há um consenso sobre o conceito de etnografia crítica, como ela deve ser conduzida, como fundamentá-la e em que aspectos ela é distinta de outras formas de pesquisa social qualitativa. Segundo Springwood e King (2001), a etnografia crítica é constituída por uma série de projetos coincidentes e concorrentes que têm por base disciplinas como a Antropologia, a Educação, a Sociologia e a Comunicação, além de áreas de concentração interdisciplinares ou recém-emergentes, tais como os estudos de gênero, a teoria *queer*, a cultura visual e os estudos da cultura branca. É de se notar que os pesquisadores dessas áreas entendem a etnografia crítica de maneiras diversas, precisamente porque distintos arcabouços teóricos, condições materiais e possibilidades sociopolíticas têm guiado os esforços destinados a criar a etnografia crítica (Thomas, 1993; Carspecken, 1996, 1999; Clough, 1998; Chang, 2005; Madison, 2005). Kincheloe e McLaren (2003) apresentam uma visão ao mesmo tempo abrangente e específica do pesquisador etnográfico como alguém

[...] que tenta usar o próprio trabalho como forma de crítica social ou cultural e que admite determinados pressupostos: o de que todo pensamento é mediado pelas relações de poder construídas histórica e socialmente; o de que os fatos nunca podem ser tomados isoladamente do universo dos valores ou retirados de uma inscrição ideológica; o de que a relação entre conceito e objeto e entre

significante e significado nunca é estável ou fixa e é geralmente mediada por relações sociais determinadas pela produção e consumo capitalistas; o de que a língua é essencial na formação da subjetividade (percepção consciente ou inconsciente); o de que em qualquer sociedade alguns grupos têm privilégios e que a opressão que caracteriza as sociedades contemporâneas alcança sua máxima expressão quando os subordinados aceitam o seu *status* social como natural, o de que a opressão tem muitas faces e que atentar para apenas uma delas costuma ocultar as interconexões das mesmas e, finalmente, o pressuposto de que as práticas de pesquisa convencionais implicam na reprodução dos sistemas de opressão social, racial e sexual (Kincheloe; McLaren, 2003, p. 140).

Anderson (1989), ao traçar o desenvolvimento da etnografia crítica na área de educação, indica que esta vem sendo debatida desde o final da década de 1960 e início da década de 1970. Carspecken (2001) explica que a etnografia crítica surgiu como um gênero livre da pesquisa educacional. Segundo ele, o termo tornou-se corrente na década de 1980, tendo sido empregado em 1989, por Peter McLaren no livro *Life in schools* (McLaren, 1989)<sup>3</sup>. A partir do final dos anos 1980, modos de pensamento pós-modernos também se tornaram uma influência importante em muitos daqueles que chamaram seus trabalhos de etnografia crítica (Lather apud Carspecken, 1996). Na década de 1990, pesquisadores e teóricos das áreas de Antropologia, Sociologia e, naturalmente de estudos culturais, passaram a utilizar esse termo para descrever seus trabalhos.

Para Carspecken (1996), uma teoria metodológica implícita do que viria a constituir a chamada *etnografia crítica* pode ser encontrada dentro daquelas importantes etnografias críticas produzidas inicialmente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham. Segundo Carspecken, o importante estudo de Paul Willis, *Learning to Labour* (1977)<sup>4</sup>, apresenta uma versão implícita da distinção sistema/mundo vivido no seu centro, bem como uma teoria implícita de *práxis*, semelhante ao modelo de ação significativa que é um conceito relevante nas pesquisas realizadas por Carspecken e seu grupo, tanto no aspecto epistemológico, como na análise de dados. Embora o tipo de pesquisa atualmente considerado *etnografia crítica* seja influenciado por muitos outros aspectos, além das pesquisas realizadas em Birmingham, as contribuições do trabalho de Paul Willis são preservadas dentro da teoria desenvolvida por Carspecken e seu grupo como importantes no esforço de buscar combiná-las, de forma coerente, com outras raízes importantes da etnografia crítica hoje, tais como, a teoria feminista, temas pós-modernos, teoria social construtivista e trabalho antropológico influenciado por Paulo Freire (Carspecken, 1996).

Na introdução do livro de Carspecken (1996), Michael Apple, editor da coleção, diz que diversas pesquisas têm sido chamadas de críticas, sendo que um ponto comum desses trabalhos é uma preocupação profunda e permanente com todas as realidades adversas que caracterizam a vida de muitas pessoas na sociedade. Apple destaca que Carspecken (1996) descreve os princípios norteadores que fundamentam a pesquisa qualitativa crítica: compromisso de desvelar desi-

gualdades sociais e de oferecer elementos teórico-práticos que efetivamente contribuam para a transformação social. Assim, os pesquisadores críticos “[...] preocupam-se com a teoria social [e cultural] e algumas de suas questões básicas que têm sido enfrentadas desde o século XIX. Essas questões incluem a natureza da estrutura social, poder, cultura e ação humana” (Apple, 1996, p. X).

Os trabalhos de Carspecken e seu grupo de orientandos e pesquisadores da Universidade de Houston<sup>5</sup> enfatizaram a etnografia crítica em seus aspectos metodológicos, sem o objetivo de convencer os demais pesquisadores a endossarem tal metodologia. O objetivo desse autor e seu grupo era tornar explícita a falta de uma metodologia comum e definir o significado do adjetivo *crítica* nesse tipo de pesquisa e, ainda, estimular o debate e discussão sobre a questão teórica e metodológica da etnografia crítica.

Carspecken (1996) esclarece que não tem sido a metodologia a responsável por gerar as semelhanças entre as etnografias críticas. O que tem caracterizado as pesquisas da etnografia crítica são as orientações de valor (princípios norteadores) dos autores e suas proposições sobre os sistemas sociais patriarcais, capitalistas e pós-capitalistas. Etnógrafos críticos “[...] geralmente pesquisam lugares sociais, processos sociais e patrimônios culturais como livros didáticos, filmes e videogames/jogos eletrônicos com o objetivo de revelar desigualdades sociais” (Carspecken, 1996, p. 4). Esses pesquisadores basicamente iniciam sua pesquisa com a suposição de que as sociedades contemporâneas possuem desigualdades sistêmicas complexamente mantidas e reproduzidas pela cultura. Eles se opõem a essas desigualdades, que definem como uma característica estrutural da sociedade, e desejam conduzir pesquisas que deem suporte para a eliminação dessas desigualdades.

Carspecken (1996) considera a etnografia crítica como uma forma de ativismo social. Os pesquisadores que se utilizam dessa abordagem consideram a sociedade contemporânea injusta, desigual e opressora para muitas pessoas e grupos e assumem que desejam contribuir para que esse quadro seja transformado. Dessa forma, a etnografia crítica desafia o *status quo* e os poderes dominantes na sociedade, buscando articular a frequentemente desconsiderada posição dos oprimidos e enfrentar as estruturas de domínio que fundamentam o racismo, a visão sexista e a sociedade de classes com o objetivo de permitir a todos aproveitarem os frutos de uma cidadania plena e completa (Cook, 2005).

Para Thomas (1993), os etnógrafos críticos buscam descrever, analisar e abrir ao escrutínio os centros de poder, as agendas ocultas e as pressuposições que limitam ou reprimem a compreensão das injustiças e contextos de desigualdade. Para Thomas (1993), os etnógrafos são criadores ativos ao invés de sujeitos passivos de narrativas ou eventos. A etnografia exige um envolvimento pessoal ou intelectual com os sujeitos. O pesquisador parte do estudo da literatura e reflexão sobre questões mais amplas como uma forma de selecionar os tópicos que serão incluídos na pesquisa. As fontes de pesquisa podem ser uma pessoa, um grupo, documentos ou qualquer artefato que incorpore significados culturais. Na etapa de interpretação e análise de dados, Thomas (1993) explica que o pesquisador busca identificar os meios pelos quais os símbolos da cultura criam

relações assimétricas de poder, limitações ideológicas, crenças, normas e outras forças que distribuem os bens de forma desigual de forma a manter algumas pessoas em situação de desvantagem para beneficiar outros ou para restringir a participação social e política mais completa das pessoas em situação de desvantagem.

Madison (2005) considera que a etnografia crítica parte do compromisso do pesquisador em analisar as injustiças de um contexto particular. Para a autora, responsabilidade ética refere-se a um sentido de dever e compromisso baseado em princípios morais da liberdade humana e do bem-estar e, por conseguinte, compaixão com o sofrimento dos seres humanos. O pesquisador sente uma obrigação moral de contribuir para mudar as condições em direção a uma maior liberdade e equidade. O etnógrafo crítico busca desvelar aspectos aparentes, romper com o *status quo* e tornar explícito o funcionamento obscuro de poder e controle. Madison (2005) considera, com base em Glesne (1999) e Spradley (1979), que os procedimentos para as pesquisas qualitativas são basicamente os mesmos: definição da seleção do problema, formulação de hipóteses, coleta de dados, elaboração de relatórios. No entanto, o desafio da pesquisa etnográfica crítica é contribuir para a elaboração de um conhecimento emancipatório, bem como de discursos de justiça social. Um aspecto importante destacado por Madison é a perspectiva dialógica e cooperativa da etnografia crítica, uma vez que ela exige um profundo e contínuo diálogo com o outro: “[...] a etnografia crítica é sempre um encontro com o (s) outro (s) no qual há negociação e diálogo em direção a significados viáveis e substanciais que podem fazer a diferença no mundo do outro” (Madison, 2005, p. 9). A etnografia crítica pressupõe um pesquisador intimamente envolvido com os participantes na construção do conhecimento.

Quantz (1992) define etnografia crítica como uma forma de projeto empírico associado com o discurso crítico. Assim, o pesquisador utiliza métodos específicos de pesquisa de campo (observações, entrevistas etc.) que lhe permitam representar a cultura, a consciência ou as experiências de pessoas que vivem em relações de poder assimétricas. Quantz indica ainda que quando a etnografia não está fundamentada nas relações materiais da história, a etnografia pode tornar-se uma apresentação romântica de estilos de vida exóticos, uma narrativa de subculturas da sociedade.

## **As Contribuições de Carspecken para a Etnografia Crítica**

Entre os autores que apresentam contribuições para a etnografia crítica destaca-se Carspecken (1996), que propôs uma abordagem metodológica composta por cinco estágios que serão indicados posteriormente. As primeiras contribuições de Carspecken para a teoria, metodologia e prática da etnografia crítica foram apresentadas em 1992, em um texto elaborado em coautoria com Michael Apple (Carspecken; Apple, 1992). Na época, os autores referiam-se à pesquisa qualitativa crítica. De fato, os princípios e a metodologia da etnografia

crítica são válidos para outras abordagens de pesquisa qualitativa, tais como: a pesquisa participante, a pesquisa-ação, o estudo de caso. Já no texto de 1992, foram apresentados os cinco estágios da pesquisa qualitativa crítica e as características que distinguem a abordagem crítica de outras abordagens. Segundo os autores, os pesquisadores críticos geralmente são pessoas politicamente engajadas e que desejam contribuir, por meio de suas pesquisas, na luta contra a desigualdade e dominação. Assim, alguns dos principais referenciais orientadores do investigador crítico são o diálogo com o processo de pesquisa e o diálogo entre pesquisador e pesquisados.

Segundo Kincheloe e McLaren (2003), as tradições de pesquisa crítica diferem de outros tipos de pesquisa (pesquisas descritivas, de natureza positivista ou baseadas em abordagem lineares) por reconhecerem que proposições de verdade são sempre discursivamente situadas e imbricadas em relações de poder. As metodologias críticas (etnografia crítica, pesquisa-ação, pesquisa feminista) geralmente têm como objetivo intervir nas estruturas sociais e possuem intenções explicitamente emancipatórias. Nesse tipo de pesquisa, frequentemente as questões buscam investigar quais interesses têm sido atendidos e quem teria poder para desencadear processos de transformação.

Para construir uma abordagem metodológica que incorpora os princípios básicos da pesquisa qualitativa crítica, Carspecken desenvolveu um modelo composto por cinco estágios que incluem: observação e descrição; análise de dados de observação; geração de dados dialógicos; análises para descobrir relações entre indivíduos, grupos e sistemas; uso do sistema de relações para explicar as conclusões (achados) da pesquisa (Anexo 1). No entanto, esse pesquisador adverte que esses cinco estágios não devem ser vistos como um processo cíclico rígido. O pesquisador poderá avançar de um estágio para outro e repetir estágios já realizados à luz de resultados obtidos nas análises preliminares. Assim, os estágios indicados por Carspecken devem ser entendidos como ponto de partida para a definição da pesquisa e não como etapas rígidas, o que seria incongruente com os princípios da etnografia crítica.

Antes de percorrer os cinco estágios, algumas etapas preliminares devem ser levadas em consideração. Após o pesquisador interessar-se por um determinado lugar social, grupo de pessoas ou problema social, há necessidade de se elaborar uma lista de questões que podem ser gerais, amplas e flexíveis. Essas questões não precisam ser muito precisas, pois poderão ser modificadas durante a pesquisa. Em seguida, deve-se definir uma lista de temas específicos a serem examinados. Pode incluir a especificação de rotinas sociais a serem estudadas de forma mais ou menos aprofundada; a especificação de documentos, leis, produtos midiáticos e outros a serem examinados; e, ainda, a definição dos sujeitos a serem entrevistados. Finalmente, Carspecken recomenda que o pesquisador explore e reflita sobre seus próprios valores antes de iniciar o trabalho de campo, uma vez que os potenciais leitores de relatórios de pesquisa podem questionar os dados, análises e conclusões da pesquisa e, em alguma medida, questionar os valores que estão subjacentes à análise. Durante o pro-

cesso de pesquisa, o pesquisador pode descobrir seus próprios vieses. Outros métodos indicados para isso são sessões de discussão dos resultados de pesquisa com outros pesquisadores e com os próprios participantes da pesquisa.

Os primeiros três estágios desse esquema metodológico geralmente focalizam um lugar social ou um grupo cultural. Os dois últimos estágios se preocupam com as complexas relações existentes entre o local ou grupo focalizado com vários outros grupos e lugares sociais. Estas relações têm a ver com um sistema de fatores. No quarto estágio, a ideia é descobrir um sistema específico de relações, tal como a relação entre a escola e a comunidade local ou, por exemplo, a relação entre a cultura dos jovens e a mídia popular. No quinto estágio, a ideia é considerar os achados da pesquisa em relação a teorias gerais da sociedade, ou seja, com o sistema social mais amplo, tanto para explicar o que foi descoberto nos quatro primeiros estágios, como para alterar, desafiar e refinar teorias macrossociológicas (Carspecken, 1996).

O primeiro estágio da pesquisa qualitativa crítica é a construção de registros primários de dados monológicos. O pesquisador realiza observações naturalistas e um registro primário é feito a partir de anotações, de gravações, inclusive de vídeos. Envolve também o registro de notas de campo e diários. Essas notas deveriam conter os comportamentos, atividades e fragmentos de diálogos dos sujeitos observados. Os dados coletados desta forma são *monológicos* porque o pesquisador *conversa* sozinho quando faz esses registros primários. Nesse estágio, o pesquisador não envolve as pessoas que participam da pesquisa.

O segundo estágio é o da análise reconstrutiva preliminar. Nesse estágio, o pesquisador começa a análise dos dados coletados no primeiro estágio por meio de uma série de técnicas que visam a determinar padrões de interação, seus significados, relações de poder, papéis sociais, sequências interativas, evidências de significados incorporados, estruturas intersubjetivas etc. A análise é reconstrutiva porque busca articular os temas culturais e o sistema de fatores que não são observáveis e que, geralmente, não se encontram articulados pelos próprios sujeitos (*actors*). Essa análise é chamada de *reconstrutiva* pelo fato de buscar reconstruir linguisticamente as ações construídas pelas pessoas em um nível não-discursivo. Essa reconstrução contém sempre um elemento de incerteza ou indeterminação e limites que o pesquisador deve descobrir e elucidar.

A geração de dados dialógicos constitui o terceiro estágio. Nesse estágio, o pesquisador deixa de ser a única voz como no registro primário. Aqui, a ideia é a de conversar intensamente com os sujeitos da pesquisa aplicando técnicas de entrevista e discussão em grupos. Os dados gerados nesse estágio são gerados com as pessoas e não são apenas sobre as pessoas, como no estágio primário. Trata-se de um estágio crucial para a pesquisa qualitativa crítica, porque democratiza o processo de pesquisa e *dá voz* aos pesquisados. Esses novos dados poderão desafiar as informações coletadas no primeiro estágio e analisadas no segundo.

No quarto estágio (*Descobrir o sistema de relações*), busca-se examinar as relações entre o lugar social do foco de investigação e de outros lugares sociais específicos que estão relacionados. Por exemplo, estudos sobre interações

na sala de aula geralmente demandarão o exame do lar e da cultura da vizinhança, bem como a cultura dos professores. Isso pode envolver entrevistas com pais e membros da comunidade, observações em parques, observações de reuniões e de outros contextos. Essas observações podem ser registradas em diários de campo, sem a preocupação de descrições muito densas.

O quinto estágio é designado por Carspecken como *Usando o sistemas de relações para explicar os achados (findings)*. Nesse estágio, o nível de inferência aumenta consideravelmente, uma vez que se busca explicar os achados nos estágios anteriores com referência ao sistema social mais amplo. Uma variedade de conceitos torna possível relacionar a análise reconstrutiva com teorias de sistemas. Se bem sucedido, um pesquisador crítico será capaz de sugerir razões pelas quais as experiências e formas culturais sejam reconstruídas, relacionando-as com classe, gênero, raça e estruturas políticas da sociedade. Frequentemente é este quinto estágio que realmente dá a um estudo a sua relevância e faz com que ele seja uma contribuição real à mudança social.

Esses dois últimos estágios exigem um referencial sobre o sistema social. De acordo com Carspecken (1996), os pesquisadores críticos têm fundamentado suas pesquisas no referencial marxista (o modelo base-superestrutura), no modelo da reprodução cultural (Paul Willis), no modelo dos circuitos culturais (Richard Johnson)<sup>6</sup>, entre outros. Em resumo, na pesquisa qualitativa crítica, o pesquisador precisa de um referencial teórico que permita a compreensão do sistema social mais amplo, bem como a totalidade das determinações e relações da questão de pesquisa que está sendo investigada. Sem uma teoria consistente sobre o sistema social mais amplo e um esforço do pesquisador em apreender essas relações, dificilmente a realidade a ser investigada poderá ser desvelada e adequadamente compreendida.

Embora Carspecken tenha indicado que os estágios da etnografia crítica não constituem um processo cíclico rígido, há o risco de que alguns pesquisadores interpretem que esses estágios são lineares e estanques. Uma crítica que pode ser mencionada é a de que o estabelecimento de relações com o sistema social mais amplo é uma condição essencial e inerente ao processo de pesquisa e de exposição de seus resultados. Tal crítica pode ser feita com base na perspectiva crítico-dialética a qual pressupõe a análise do sistema de mediações envolvido no objeto pesquisado por meio do estudo do conjunto de relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (Kuenzer, 1998).

## **Contribuições da Etnografia Crítica**

Em primeiro lugar, argumentamos que os princípios da etnografia crítica (e mesmo as etapas sugeridas por Carspecken) podem contribuir para o fortalecimento das pesquisas em educação, uma vez que demandam um engajamento do pesquisador com a realidade pesquisada e a permanente busca de sua compreensão em uma perspectiva de totalidade. Embora o ponto de partida sejam fenômenos singulares ou

particulares, os pesquisadores precisam analisá-los com base no sistema social mais amplo, ou seja, objetivam o desenvolvimento de conceitos, teorias e princípios explicativos de caráter universal. É importante destacar que o processo etnográfico inclui também a *imaginação etnográfica* (Willis, 2000), ou seja, o uso da criatividade humana para produzir algo novo com relação à realidade investigada, o que prescinde o emprego de uma teoria da estrutura social da escola e do sistema social mais amplo. A observação participante e as entrevistas são fundamentais, porém, é válido destacar que o espírito crítico da imaginação sociológica indica a necessidade de se evitar o *fetichismo do método e da técnica* (Mills, 1965)<sup>7</sup>. Assim, a pesquisa etnográfica crítica demanda uma preocupação não apenas com a técnica, mas também com implicações mais profundas, tais como, as teorias que fundamentam a pesquisa, o nível de reflexividade do pesquisador e a necessária perspectiva de historicidade dos fenômenos investigados. Argumentamos ainda que a etnografia crítica contribui para o fortalecimento das pesquisas em educação, na medida em que pressupõe o emprego consciente e reflexivo de conceitos/categorias, tais como: igualdade/desigualdade, justiça social/injustiça, inclusão/exclusão, emancipação/submissão, seletividade/não-seletividade, educação não-sexista/educação sexista, antirracismo/racismo, imperialismo/anti-imperialismo, entre outros conceitos/categorias que, muitas vezes, são empregados de forma acrítica e a-histórica nas pesquisas do campo da educação<sup>8</sup>. Na etnografia crítica, esses conceitos/categorias precisam ser vistos em sua relação dialética (e não apenas como opostos e antagônicos), problematizados, aprofundados e explicitados de forma consistente, pois subsidiarão o processo de análise e estabelecimento de relações com o sistema social. Em outras palavras, o etnógrafo crítico almeja chegar à essência dos fenômenos e compreendê-los em sua totalidade, ainda que uma totalidade relativa, pois essa abordagem de pesquisa demanda uma imersão no campo de pesquisa, uma permanência longa nesse campo, bem como um tempo expandido para a análise<sup>9</sup>.

Em segundo lugar, destacamos que a etnografia crítica demanda o estabelecimento de relações colaborativas e dialógicas entre o pesquisador e sujeitos envolvidos. Uma significativa parte das pesquisas etnográficas objetiva não apenas investigar um contexto específico, mas contribuir para o empoderamento dos sujeitos envolvidos e a transformação possível da realidade investigada. Além das contribuições mencionadas até aqui, o fato dos etnógrafos críticos assumirem o desafio de desvelar vozes que têm sido silenciadas, bem como de situações de desigualdade e exclusão, pode ser considerado um aspecto relevante e os relatórios e publicações dessa natureza constituem-se em contribuições significativas para a compreensão da realidade e, mesmo, no processo de formação de professores e pesquisadores.

Uma outra contribuição da etnografia crítica refere-se à sua ampla abrangência, uma vez que pode ser empregada em uma variedade de contextos, tais como a investigação de processos de escolarização dos alunos da classe trabalhadora (acesso, condições de oferta, processos de aprendizagem, processos de exclusão); as condições de trabalho dos professores e do funcionamento das escolas; a situação de grupos minoritários dentro e fora da escola; as possibilidades e limites das políticas ditas inclusivas, democráticas e

emancipatórias; o impacto e consequências materiais das políticas e reformas educacionais sobre as classes sociais, sobre os professores e sua identidade, sobre o trabalho docente etc. Embora as pesquisas possam tomar apenas um desses temas como foco de análise, na realidade, tais temas estão intrinsecamente relacionados e desafiam os pesquisadores para estabelecer as relações, nexos causais e princípios explicativos que determinam tais inter-relações.

É importante destacar também que as temáticas mencionadas acima comportam uma série de subdivisões. Por exemplo, a pesquisa sobre os processos de escolarização dos alunos da classe trabalhadora pode envolver: a) a análise global das formas pelas quais a escola lida com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos e em que medida as práticas escolares permitem ou não a igualdade na apropriação do conhecimento (Patto, 1990) ou b) a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem de uma disciplina específica (Barton, 2001). O ponto comum dessas duas possibilidades mencionadas, no entanto, refere-se aos princípios norteadores da etnografia crítica que, nesse caso, poderiam ser conceitos, tais como, construção de uma sociedade democrática, não-seletiva e não-excludente; necessidade de superação da seletividade no processo de distribuição social do conhecimento pelo sistema escolar (Duarte, 2006). Para exemplificar um pouco mais, do ponto de vista da etnografia crítica, a análise de políticas educacionais contemporâneas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a Provinha Brasil, o Programa Pró-Letramento, o PDE Escola, a política de Educação Inclusiva, a organização da escolaridade em ciclos, entre outras, precisam ser examinadas não apenas em termos de seus possíveis avanços mas, sobretudo, com relação às suas consequências materiais e impacto sobre as classes sociais no que tange a efeitos de segunda ordem (Ball, 1994), ou seja, seu impacto nos padrões de acesso, oportunidades e justiça social. Em outras palavras, na etnografia crítica, não há espaço para a legitimação de políticas. Ao contrário, os pesquisadores necessitam reunir muitos dados e evidências, analisando-os de modo altamente reflexivo, tendo em vista que tais políticas podem ser apenas aparentemente adequadas e viáveis para grupos sociais desprivilegiados, quando na verdade apenas parcialmente contribuem para a superação real e efetiva dos problemas que originaram essas mesmas políticas. Além disso, a análise dessas políticas demanda a compreensão de que a alteração do quadro de crise social depende de ações mais amplas e abrangentes, ou seja, da construção de projetos coletivos a longo prazo, que extrapolam as mudanças e projetos voltados prioritariamente para o sistema educacional.

## **Alguns Exemplos da Aplicação Empírica da Etnografia Crítica**

As pesquisas desenvolvidas por Maria Helena Souza Patto (1985, 1990, 1997) sobre o chamado *fracasso escolar* de crianças da classe trabalhadora podem ser citadas como exemplo de pesquisas etnográficas críticas. A autora, com base no materialismo histórico e dialético, denunciou a cumplicidade ideológica da Psicolo-

gia no processo de seleção das crianças, uma vez que, por muito tempo, a Psicologia, através de seus diagnósticos e instrumentos de testagem, ignorando os fatores historicamente determinados do fracasso escolar, definia os alunos como capazes ou incapazes de aprender, a partir de seus recursos internos individuais. Assim, a Psicologia analisava a criança com base em suas faltas e deficiências, culpando-as individualmente pelo fracasso. Para Patto, “[...] o que aparece como natural é social; o que aparece como a-histórico é histórico; o que aparece como relação justa, é exploração; o que aparece como resultado de deficiências individuais de capacidade é produto de dominação e desigualdade de direitos determinada historicamente” (Patto, 1997, p. 57).

No livro *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1990), que se tornou um importante marco na área da educação e da psicologia, a autora anunciou novas possibilidades de como os pesquisadores das áreas de educação e psicologia escolar podem pesquisar e intervir no campo educativo. A autora apresenta discussões teóricas e análises de dados empíricos que desnaturalizam o processo de exclusão de crianças dos anos iniciais de escolarização. A pesquisa de Patto foi realizada em uma escola municipal da periferia da cidade de São Paulo, no início da década de 1980. A pesquisadora observou uma classe de 1ª série formada por alunos *repetentes fracos* e utilizou-se da história de reprovação escolar de um grupo de alunos para demonstrar como o fracasso escolar era produzido e como a escola lidava com esses alunos. O emprego de descrições, narrativas e historietas é uma estratégia bastante recomendada nos relatórios de pesquisa etnográfica, com o objetivo de apresentar evidências dos fatos constatados na pesquisa empírica. Como resultados de sua pesquisa, Patto (1990) apresenta conclusões bastante incisivas: a) as explicações do fracasso escolar, baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural, precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem; b) o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos; c) o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo; d) a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico. Apesar de desvelar um contexto complexo de adversidade e submissão, a autora finaliza o livro de forma otimista indicando que na própria escola pesquisada está a “matéria-prima da transformação possível” (p. 352):

Um trabalho grupal que se proponha caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar “polir as arestas” e propor-se melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de “relações humanas” conciliadoras; ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma,

possam redimensionar as relações de força aí existentes. Para isso, não é preciso que algum iluminado traga a verdade para os integrantes do grupo, sejam eles educadores, pais ou alunos; basta oferecer-lhes espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência e para que cada participante possa, como propõe Heller (1972), “tornar-se indivíduo na medida em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, ‘socializa’ sua particularidade” (p. 80), condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujo conteúdo axiológico seja historicamente positivo (Patto, 1990, p. 352).

A pesquisa de Patto, mencionada acima, pode inspirar pesquisas sobre como a escola lida com os desafios cotidianos de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar<sup>10</sup>. O desafio de pesquisas dessa natureza é estabelecer relações entre a situação e condições do processo de escolarização com o sistema social mais amplo, com o objetivo de identificar os processos de reprodução e delinear as possibilidades e as transformações possíveis.

Um outro exemplo de etnografia crítica é a pesquisa realizada por Dei et al. (1997) em uma escola canadense. Na época, as taxas de evasão eram um dos problemas mais críticos no Canadá. Os autores, com base em uma pesquisa de três anos, buscaram criar um novo referencial para compreender a evasão. Os autores sugerem que raça, classe, gênero e outras formas de diferença social podem afetar como a educação é oferecida. Para os estudantes afro-canadenses, cujas taxas de evasão eram desproporcionalmente elevadas com relação a outros grupos, a raça era o elemento principal que levava à evasão. Os pesquisadores realizaram entrevistas com mais de 150 estudantes negros. O estudo envolveu também grupos focais e entrevistas com professores, gestores e jovens brancos. Ao examinarem como as estruturas institucionalizadas e os processos de escolarização levavam esses jovens a se evadirem da escola, os pesquisadores concluíram que a evasão é resultado de um processo desenvolvido ao longo do tempo, influenciado por uma série de experiências intra e extraescolares. Os estudantes abandonam a escola quando não encontram outras alternativas após uma série de eventos. A pesquisa explora os fatores intraescolares que levavam os estudantes à evasão, entre os quais se destacam: a baixa expectativa dos professores com relação aos estudantes afro-canadenses, tratamento diferenciado para os alunos desse grupo, ocorrências de conflitos entre os gestores escolares e alunos negros que não eram devidamente respeitados. Uma grande parte das queixas dos alunos referia-se ao conteúdo do currículo que era bastante distanciado da vida e interesses dos alunos. Estas e outras conclusões sugerem que os estudantes negros enfrentavam um dilema. Por um lado, os estudantes negros e seus pais reconheciam a importância da conclusão dos estudos para a empregabilidade e ascensão social; por outro, suas interpretações dos conteúdos escolares e do tratamento que recebiam os levava a abandonar a escola. Os autores aconselham que a educação pública precisaria oportunizar o crescimento pessoal e acadêmico, bem como instrumentos que permitam a ascensão social. Quando isso é negli-

genciado ou negado a um grupo social específico, educadores, pais, comunidade, líderes e os próprios estudantes precisam identificar as causas e lutar para que esse quadro seja alterado.

As pesquisas mencionadas foram realizadas nas décadas de 1980 e 1990, respectivamente. Embora os contextos investigados tenham sofrido alterações significativas ao longo do tempo, deve-se destacar que pesquisas com esse enfoque contribuíram para uma compreensão crítica da exclusão, do fracasso escolar, da evasão escolar, discriminação racial e as possibilidades de sua superação. No contexto atual, do mesmo modo, a etnografia crítica faz-se necessária e possui um potencial significativo para auxiliar no desvelamento da reprodução de desigualdades, bem como do surgimento de novas formas de desigualdade e exclusão. Para Bernstein (1998, p. 83), o que fundamenta o trabalho de um sociólogo é o fato de ele conseguir “[...] uma compreensão empírica sobre como a sociedade trabalha e particularmente como esta pode ser diferente”. Assim, o delineamento e a construção de alternativas transformadoras pressupõem o conhecimento da realidade, e a etnografia permite que esta seja compreendida de forma abrangente, principalmente quando o pesquisador dispõe de instrumental teórico e um cuidadoso trabalho empírico.

## Os Desafios Colocados pela Etnografia Crítica

Em vez de indicar as dificuldades para a realização da etnografia crítica, desejamos indicar alguns dos desafios que ela impõe aos pesquisadores. Um primeiro desafio se refere ao tempo que o pesquisador precisa destinar para a pesquisa, algo que é comum para a etnografia em geral. Para obter um conjunto significativo de dados e evidências, o pesquisador precisa permanecer no campo de pesquisa o tempo suficiente para a obtenção de dados que lhe permitam desenvolver análises rigorosas e criativas. O próprio relatório da pesquisa etnográfica, com suas *descrições densas*, análises originais e conclusões mais universalistas, próprias do que Wright Mills (1965) chama de *artesanato intelectual*, bem como o conceito de *imaginação etnográfica* (Willis, 2000), demanda um tempo mais prolongado para a sua produção.

Um segundo desafio refere-se ao controle da tensão subjetividade e objetividade, uma vez que as análises e conclusões do pesquisador precisam ser devidamente fundamentadas não apenas nos valores que orientam a sua pesquisa, mas em teorias que ofereçam uma sintaxe conceitual capaz de gerar descrições empíricas precisas e sem ambiguidades (Bernstein, 1999). Em outras palavras, os etnógrafos críticos precisam assumir o desafio de conciliar o rigor acadêmico com seus compromissos políticos<sup>11</sup>.

Um outro desafio refere-se à reflexividade ética. Como qualquer outro relatório de pesquisa, os resultados e conclusões têm implicações éticas na medida em que podem legitimar ou intensificar condições, políticas, relações de poder ou discursos (Gewirtz; Cribb, 2006) que são incompatíveis com os princípios e valores que

em geral os etnógrafos críticos assumem. Gewirtz e Cribb (2006), ao argumentarem em favor do aumento da reflexividade ética e da necessidade dos sociólogos encontrarem maneiras de, conscientemente, empregar rigor na descrição e na explicação, bem como nos valores que fundamentam as pesquisas, indicam que a reflexividade ética engloba os seguintes elementos: a) ser explícito, tanto quanto possível, sobre os pressupostos de valor e os julgamentos valorativos que fundamentam ou que estão incorporados em cada estágio da pesquisa; b) estar preparado para oferecer uma defesa dos pressupostos e julgamentos valorativos, na medida em que eles podem não ser compartilhados por outros, ou na medida em que eles podem não terem sido suficientemente problematizados pelos outros; c) reconhecer e, se possível, responder às tensões entre os diversos valores que estão incorporados em nossas pesquisas; d) levar a sério os julgamentos práticos e os dilemas das pessoas que estamos pesquisando e e) assumir a responsabilidade pelas implicações éticas e políticas da nossa pesquisa. Os elementos sugeridos por Gewirtz e Cribb contribuem para que os valores assumidos pelo pesquisador tornem-se explícitos e que os resultados e conclusões da pesquisa possam ser compreendidos dentro desses limites.

## **Considerações Finais**

Neste artigo, apresentamos as origens e conceituação de etnografia crítica, seus aspectos metodológicos, aplicações, contribuições e desafios. Embora diversas pesquisas educacionais realizadas no Brasil se constituam em análises críticas, buscamos indicar que a etnografia crítica é uma abordagem de pesquisa ainda pouco debatida na literatura sobre pesquisa no Brasil e que ela possui um potencial significativo para fortalecer a pesquisa em nosso país. As explicações a respeito dos valores que a orientam, os estágios apresentados por Carspecken (1996) e os exemplos de pesquisas indicados (Patto, 1990; Dei et al., 1997; Barton, 2001), oferecem elementos que podem desencadear reflexões e descobertas de novos caminhos para pesquisadores que realizam ou desejam realizar trabalhos etnográficos. Do nosso ponto de vista, a etnografia crítica possui muitos elementos promissores e que podem contribuir para análises mais amplas da realidade educacional, uma vez que os fatos constatados na pesquisa precisam ser analisados à luz do sistema social mais amplo, com um compromisso mais explícito de desvelar desigualdades, reprodução social, injustiças sociais, formas de opressão etc. Dessa maneira, ao apresentar leituras da realidade social e educacional realizadas com lentes questionadoras e críticas, a pesquisa educacional, principalmente quando realizada com propósitos político-emancipatórios, pode ser vista como uma forma de ação, a qual pode ter efeitos no mundo social, e não mais apenas como algo puramente acadêmico (Gewirtz, Cribb, 2009). Essa discussão assume especial relevância em um contexto no qual a relação entre a pesquisa e a pós-graduação (no qual a maior parte das pesquisas brasileiras é realizada) com a Educação Básica e a realidade social do país tem sido questionadas. Para

tornar-se uma forma de ação, a linguagem empregada pelo pesquisador emerge como um elemento fundamental, na medida em que os conceitos, categorias e conclusões precisam ser acessíveis ao público em geral, com conclusões mais universalizantes e conceitos precisos e fundamentados.

*Recebido em outubro de 2010 e aprovado em junho de 2011.*

## Anexo 1

<b>Quadro 1: Cinco estágios da pesquisa qualitativa crítica definidos por Carspecken</b>			
Estágio	Descrição	Coleta de dados	Análise
1	Construção de registros primários: o que está acontecendo?	Pesquisa de campo: observação naturalística, dados monológicos, reflexão	Reconstrução cultural (“etic”)*
2	Interpretação do pesquisador	Análise reconstitutiva primária	Reconstrução cultural (“etic”)
3	Geração de dados dialógicos (estágio colaborativo)	Pesquisa de campo: observação participante, interação, entrevistas, reflexão	Reconstrução cultural (“emic”)
4	Descrição do sistema de relações (contexto mais amplo)	Descoberta do sistema de relações entre locais, lugares e culturas	Análise de sistema (“etic”)
5	Explicação dos sistemas relacionais	Ligação dos achados da pesquisa com macroteorias (explicação)	Análise de sistema (“etic”)

Fonte: Harcastle et al., 2006, p. 153.

\* Os termos “*emic*” e “*etic*” são abreviaturas de *phonemic* e *phonetic*. A abordagem “*emic*” encoraja a escuta atenta dos sujeitos, com o objetivo de compreender as categorias nativas dos significados, que deve preceder comparações com outras culturas. “*Etic*” significa o uso de categorias pré-estabelecidas para organizar e interpretar dados em vez do uso de categorias reconhecidas dentro da cultura que está sendo estudada. Um ponto de partida “*etic*” pode ser considerado externo e distante da cultura que está sendo observada (Damen, 1987; Mainardes, 2009).

## Notas

1 Deve-se destacar que as obras consideradas fundamentais sobre etnografia estão disponíveis em Português (Malinowski, 1976, 1997; Geertz, 1989, 1997 e Clifford, 1998). No que se refere à etnografia crítica há um acesso mais limitado a textos em

- Português (Willis, 1991; McLaren, 1997), principalmente de textos que apresentem questões conceituais e metodológicas sobre a etnografia crítica. Com relação às aplicações da etnografia na pesquisa em educação merecem destaque as contribuições de Lüdke e André (1986); André (1995) e Viégas (2007). No cenário internacional, destaca-se a coleção *Studies in Educational Ethnography* (JAI/Elsevier), coordenada por Geoffrey Walford e que conta atualmente com 11 volumes (por exemplo, Walford, 2001; Carspecken; Walford, 2001; Walford, 2002; Troman; Walford, 2005).
- 2 Centre for Contemporary Cultural Studies – University of Birmingham.
  - 3 Na introdução do livro *Rituais na escola* (McLaren, 1991), Henry Giroux diz que o enfoque etnográfico de McLaren tem vários pontos fortes. “Em primeiro lugar é eminentemente político por natureza. Combina uma atenção ao detalhe, com um modo de análise que revela como as experiências escolares são organizadas dentro de relações específicas de poder. Em segundo lugar, McLaren desenvolve sua etnografia dentro de um discurso teórico que apropria criticamente, combina métodos e insights da teoria do ritual e desempenho, por um lado, e a nova sociologia da educação, pelo outro” (p. 18). “Constitui um ponto positivo o fato da análise que McLaren faz da dominação cultural e da resistência, não estar situada somente dentro do discurso da crítica. Pelo contrário, ele emprega o discurso da possibilidade também, apontando as muitas maneiras pelas quais as dinâmicas da produção cultural podem fornecer aos professores e educadores os instrumentos para desenvolver uma pedagogia crítica” (p. 19 e 20).
  - 4 Obra publicada em Português com o título de *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (Willis, 1977). Em trabalho de campo realizado na década de 1970 em uma escola inglesa, Willis tentou mostrar como um grupo de jovens da classe trabalhadora (sexo masculino, brancos, de classe operária, sem qualificações e destinados ao trabalho manual) criava uma contracultura escolar caracterizada pela oposição à autoridade, rejeição à conformidade e forte incorporação do racismo e discriminação sexual. O autor sugere que esses jovens, ao criarem essa contracultura escolar e ao diferenciarem-se de pares mais conformistas, preparavam-se para um futuro de trabalho manual que era aspirado por eles. As crenças desses jovens sobre a sua superioridade em relação aos demais e o seu otimismo com relação ao trabalho manual os levavam a uma condição objetiva de trabalho que parecia ser mais uma cilada do que propriamente liberação. Ao desconsiderarem a escola, esses jovens contribuíam para a reprodução social através dela. Implicitamente, o autor aponta para a necessidade do engajamento dos educadores para que a transformação social seja possível, a partir de alianças profundamente orgânicas com a classe operária.
  - 5 Atualmente, Carspecken é professor da Indiana University – Bloomington – EUA.
  - 6 O livro *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education* (Apple, 1986), publicado no Brasil com o título *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação* (Apple, 1995), é um exemplo de emprego do modelo de circuitos culturais. Nesse livro, o autor mostra como as complexas intersecções do poder econômico, político e patriarcal têm induzido a produção e distribuição de livros didáticos e documentos de políticas nos Estados Unidos.
  - 7 O termo *imaginação sociológica* foi cunhado pelo sociólogo americano Charles Wright Mills, em 1959, para descrever o tipo de insight oferecido pela sociologia. A imaginação sociológica é a habilidade de discernir a relação entre as forças sociais de larga

- escala e as ações individuais. Inclui, portanto, tanto a capacidade de identificar as relações entre biografias individuais e mudanças históricas quanto a capacidade de identificar como as causas sociais operam na sociedade. Wright Mills propõe que a atitude geralmente hermética, burocrática, formalista e instrumental da sociologia seja substituída pelo *artesanato intelectual*. Esta prática artesanal caracteriza-se pelo domínio do pesquisador de todo o processo de conhecimento, desde a definição dos temas, passando pela organização dos arquivos e chegando à exposição dos resultados. Tal artesanato intelectual permitiria tanto criar as condições para o conhecimento da realidade, quanto liberar a imaginação sociológica de modo a torná-la permeável a novas questões e possibilidades de resposta. As ideias de Wright Mills instigam os pesquisadores à criatividade e busca permanente de rigor e originalidade.
- 8 Além do emprego consciente e reflexivo de tais conceitos, destacamos que esses próprios conceitos demandam um estudo teórico aprofundado no contexto da etnografia crítica. Martins (1997) e Sen (2008) são exemplos de discussões teóricas que buscam reexaminar o conceito de desigualdade.
- 9 A citação de Lucien Goldmann, feita por Patto (1990), serve para ilustrar a complexidade do processo de pesquisa e o papel do pesquisador: “O pesquisador deve sempre esforçar-se para apreender a realidade total e concreta, mesmo que saiba não poder alcançá-la, a não ser de maneira parcial e limitada; para isso, deve empenhar-se para integrar ao estudo dos fatos sociais a história das teorias a respeito desses fatos, bem como para ligar o estudo dos fatos da consciência à sua localização histórica e à sua infraestrutura econômica e social” (Goldmann apud Patto, 1990, p. 8).
- 10 Em um outro texto, Patto (1985), destaca a contribuição dos fatores intraescolares para a produção do fracasso escolar e indica alguns mitos sobre as características dos alunos das classes subalternas: o mito da deficiência da linguagem, o mito da desnutrição como causa do fracasso escolar, o mito da carência afetiva, o mito da evasão escolar, o mito da gratuidade do ensino público. Consideramos que textos dessa natureza representam contribuições importantes para a compreensão da realidade escolar e são extremamente úteis no processo de formação de professores.
- 11 Tal conciliação envolve um complexo debate sobre os fins da pesquisa, fatos e valores na pesquisa, a reflexividade ética, discussões sobre rigor e neutralidade na produção do conhecimento e vínculos estruturais da ideologia orientada pela ciência (por exemplo, Mészáros, 2009). Uma síntese dessa discussão é realizada por Gewirtz (2007); Gewirtz e Cribb (2006, 2009), Mészáros (2009), entre outros.

## Referências

- ANDERSON, Gary L. Critical Ethnography in Education: origins, current status, and new directions. **Review of Educational Research**, v. 59, n. 3, p. 249-270, 1989.
- ANDERSON, Kimberly S. **War or Common Cause?: a critical ethnography of language education policy, race, and cultural citizenship**. Charlotte: IAP-Information Age Pub., 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael W. **Teachers and Texts: a political economy of class and gender relations in education**. London, New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

- APPLE, Michael W. Series Editor's Introduction. In: CARSPÉCKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research**: a theoretical and practical guide. London: Routledge, 1996. P. IX-XII.
- APPLE, Michael W. **Trabalho Docente e Textos**: economia política das relações de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. **Education Reform**: a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BARTON, Angela Calabrese. Science Education in Urban Settings: seeking new ways of práxis through critical ethnography. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 8, p. 899-917, out. 2001.
- BERNSTEIN, Basil. Novas Contribuições de Basil Bernstein (Entrevista à Mercè Espanya e Ramón Flecha). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 7, p. 82-88, jan./abr. 1998.
- BERNSTEIN, Basil. Vertical and Horizontal Discourse: an essay. **British Journal of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.
- CANAGARAJAH, Athelstan Suresh. Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: ambiguities in student opposition to reproduction through ESOL. **Tesol Quarterly**, v. 27, n. 4, p. 601-626, 1993.
- CARSPÉCKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research**: a theoretical and practical guide. London: Routledge, 1996.
- CARSPÉCKEN, Phil Francis. There is no Such Thing as "Critical Ethnography": a historical discussion and an outline of one critical methodological theory. In: MASSEY, Alexander; WALFORD, Geoffrey (Org.). **Explorations in Methodology**. Samford: JAI Press, 1999. P. 29-55. (Studies in Educational Ethnography, v. 2)
- CARSPÉCKEN, Phil Francis. Critical Ethnographies from Houston: distinctive features and directions. In: WALFORD, Geoffrey; CARSPÉCKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. P. 1-26.
- CARSPÉCKEN, Phil Francis; APPLE, Michael. Critical Qualitative Research. In: LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSLE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992. P. 507-554.
- CARSPÉCKEN, Phil Francis; WALFORD, Geoffrey (Org.). **Critical Ethnography and Education**. London: JAI/Elsevier, 2001. (Series Studies in Educational Ethnography, v. 5)
- CHANG, Yin-Kun. Through Queers' Eyes: critical educational ethnography in queer studies. **Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies**, v. 27, n. 2, p. 171-208, 2005.
- CLIFFORD, James. **A Experiência Etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CLOUGH, Patricia Ticineto. **The End(s) of Ethnography**: from realism to social criticism. New York: Peter Lang, 1998.
- COOK, Kay E. Using Critical Ethnography to Explore Issues in Health Promotion. **Qualitative Health Research**, v. 15, n. 1, p. 129-138, jan. 2005.
- DAMEN, Louise. **Culture Learning**: the fifth dimension in the language classroom. Reading: Addison Wesley Publishing Company, 1987.

- DEI, George J. S.; MAZZUCA, Josephine; McISAAC, Elizabeth; ZINE, Jasmin. **Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school.** Toronto: University of Toronto Press, 1997.
- DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Handbook of Qualitative Research: theories and issues.** 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2003.
- DUARTE, Newton. A Pesquisa e a Formação de Intelectuais Críticos na Pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, jan./jun. 2006.
- DUNCAN, Garret Albert. Beyond Love: a critical race ethnography of the schooling of adolescent black males. **Equity & Excellence in Education**, v. 35, n. 2, p. 131-143, maio 2002.
- GALL, Joyce; GALL, Meredith; BORG, Walter R. **Applying Educational Research: a practical guide.** 4. ed. London: Longman, 1999.
- GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **O Saber Local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- GEORGIU, Doris; CARSPACKEN, Phil Francis. Critical Ethnography and Ecological Psychology: conceptual and empirical explorations of a synthesis. **Qualitative Inquiry**, v. 8, n. 6, p. 688-706, dez. 2002.
- GEWIRTZ, Sharon. A Reflexividade Ética na Análise de Políticas: conceituação e importância. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 1, p. 7-12, jan./jun. 2007.
- GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. What to do About Values in Social Research: the case for ethical reflexivity in the sociology of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 1, p. 141-155, 2006.
- GEWIRTZ, Sharon; CRIBB, Alan. **Understanding Education: a sociological perspective.** Cambridge: Polity Press, 2009.
- GLESNE, Corrine. **Becoming Qualitative Researchers: an introduction.** New York: Longman, 1999.
- HAMMERSLEY, Martyn; ATKINSON, Paul. **Ethnography: principles in practice.** London: Routledge, 1995.
- HARDCASTLE, Mary-Ann; USHER, Kim; HOLMES, Colin. Carspecken's Five-stage Critical Qualitative Research Method: an application to nursing research. **Qualitative Health Research**, v. 16, n. 1, p. 151-161, jan. 2006.
- HATZFELD, Nicolas. A Critical Examination of the Work Intensification Question: ethnography and history on the Peugeot-Sochaux assembly line. **Sociologie du Travail**, v. 49, p. e1-e15, 2007.
- KINCHELOE, Joe; McLAREN, Peter. Rethinking Critical Theory and Qualitative Research. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Org.). **Handbook of Qualitative Research: theories and issues.** 2. ed. Thousand Oaks CA: Sage, 2003. P. 279-314.
- KOHN, Lawrence. A Critical Ethnography of the Professional Community in a Restructured School: recognizing diverse views. In: CARSPACKEN, Phil Francis; WALFORD, Geoffrey. **Critical Ethnography and Education.** London: JAI/Elsevier, 2001. P. 119-152.

- KUENZER, Acácia Z. Desafios Teórico-metodológicos da Relação Trabalho-educação e o Papel Social da Escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: perspectivas do final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LECOMPTE, Margaret Diane; MILLROY, Wendy L.; PREISSLE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992.
- LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli Eliza D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5. ed. São Paulo: EPU, 1986.
- MADISON, D. Soyini. **Critical Ethnography**: method, ethics and performance. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- MAINARDES, Jefferson. Pesquisa Etnográfica: elementos essenciais. In: BOURGUIGNON, Jussara A. (Org.). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009. P. 99-123.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Um Diário no Sentido Estrito do Termo**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MARTINS, José de Souza. **Exclusão Social e Nova Desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.
- MASEMANN, Vandra Lea. Critical Ethnography in the Study of Comparative Education. **Comparative Education Review**, v. 26, n. 1, p. 1-15, 1982.
- MAY, Stephen. **Making Multicultural Education Work**. Bristol: Longdunn Press, 1994.
- McLAREN, Peter. **Life in Schools**: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York: Longman, 1989.
- McLAREN, Peter. **Rituais na Escola**: em direção a uma economia de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.
- McLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MÉSZÁROS, István. **Estrutura Social e Formas de Consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.
- MILLS, Charles Wright. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.
- MKANDAWIRE-VALHMU, Lucy; RODRIGUEZ, Rachel; AMMAR, Nawal; NEMOTO, Keiko. Surviving Life as a Woman: a critical ethnography of violence in the lives of female domestic workers in Malawi. **Health Care for Women International**, v. 30, p. 783-801, 2009.
- PATTO, Maria Helena S. A Criança da Escola Pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada? **Projeto IPÊ**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 1985.
- PATTO, Maria Helena S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PATTO, Maria Helena S. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 47-62, 1997.

- QUANTZ, Richard. A. On Critical Ethnography (with Some Postmodern considerations). In: LeCOMPTE, Margaret D.; MILLROY, Wendy L.; PREISSE, Judith. **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego: Academic Press, 1992. P. 447-506.
- ROBERTSON, Terry. Class Issues: a critical ethnography of corporate domination within the classroom. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 3, n. 2, out. 2005.
- SCHWANDT, Thomas A. Dictionary of Qualitative Inquiry. 2. ed. London: Sage, 1997.
- SEN, Amartya. **Desigualdade Reexaminada**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- SPRADLEY, James P. **The Ethnographic Interview**. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1979.
- SPRINGWOOD, Charles Fruehling; KING, C. Richard. Unsettling Engagements: on the ends of rapport in critical ethnography. **Qualitative Inquiry**, v. 7, n. 4, p. 403-417, 2001.
- THOMAS, Jim. **Doing Critical Ethnography**. Newbury Park: Sage, 1993.
- TROMAN, Geoff; WALFORD, Geoffrey. **Methodological Issues and Practices in Ethnography**. Oxford: JAI/Elsevier, 2005. (Series Studies in educational ethnography, v. 11)
- TRUEBA, Enrique T. Critical Ethnography and a Vygotskian Pedagogy of Hope: the empowerment of Mexican immigrant children. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 12, n. 6, p. 591-614, 1999.
- TRUEBA, Enrique T.; McLAREN, Peter. Critical Ethnography for the Study of Immigrants. In: TRUEBA, Enrique T.; BARTOLOMÉ, Lilia I. (Org.). **Immigrant Voices: in search of education equity**. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. P. 37-73.
- VIÉGAS, Lígia S. Reflexões sobre a Pesquisa Etnográfica em Psicologia e Educação. **Diálogos Possíveis**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 102-123, jan./jun. 2007.
- WALFORD, Geoffrey. **Ethnography and Education Policy**. London: JAI/Elsevier, 2001. (Series Studies in educational ethnography, v. 4)
- WALFORD, Geoffrey. **Debates and Developments in Ethnographic Methodology**. London: JAI/Elsevier, 2002. (Series Studies in educational ethnography, v. 6)
- WILLIS, Paul. **Learning to Labor: how working class kids get working class jobs**. New York: Colombia University Press, 1977.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Porto Alegre: Artes Médica, 1991.
- WILLIS, Paul. **The Ethnographic Imagination**. London: Polity, 2000.

Jefferson Mainardes é mestre em Educação (Universidade Estadual de Campinas), doutor em Educação (Institute of Education-University of London). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG). Coordenador do PPGE/UEPG e Coordenador do Fórum Sul de Programas de Pós-Graduação. Editor da Revista Práxis Educativa.  
E-mail: jefferson.m@uol.com.br

Maria Inês Marcondes é doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). Professora do PPGE da PUC/Rio. Coordenadora do PPGE - PUC/Rio.  
E-mail: mim@puc-rio.br