



# PESQUISA CONTRASTIVA E ESTUDOS MULTICASOS

Da crítica à razão comparativa  
ao *método contrastivo* em  
ciências sociais e educação



Roberto Sidnei Macedo



# **PESQUISA CONTRASTIVA E ESTUDOS MULTICASOS**

Da crítica à razão comparativa  
ao *método contrastivo* em  
ciências sociais e educação

# UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

*João Carlos Salles Pires da Silva*

Vice-reitor

*Paulo Cesar Miguez de Oliveira*

Assessor do Reitor

*Paulo Costa Lima*



## EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

*Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

Conselho Editorial

*Alberto Brum Novaes*

*Angelo Szaniecki Perret Serpa*

*Caiuby Alves da Costa*

*Charbel Niño El-Hani*

*Cleise Furtado Mendes*

*Evelina de Carvalho Sá Hoisel*

*José Teixeira Cavalcante Filho*

*Maria do Carmo Soares de Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

ROBERTO SIDNEI MACEDO

# **Pesquisa Contrastiva e estudos multicasos**

**Da crítica à razão comparativa ao *método  
contrastivo* em ciências sociais e educação**

Salvador  
EDUFBA  
2018

2018, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e Projeto Gráfico

**Josias Almeida Jr.**

Imagem da capa

**Dante Galeffi**

Revisão

**Lia Simões Nery**

Normalização

**Tatiely Neves**

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Macedo, Roberto Sidnei.

Pesquisa contrastiva e estudos multicaseos : da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação / Roberto Sidnei Macedo.- Salvador: EDUFBA, 2018.  
141p.

ISBN: 978-85-232-1787-7

1. Etnologia – Pesquisa. 2. Ciências sociais – Método. comparativo. 3. Pesquisa social. I. Título.

CDD - 300.1

CDU - 303

Ficha elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br)

[edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

## AGRADECIMENTOS

Reconhecidos agradecimentos a Jacques Ardoino, René Barbier, Clifford Geertz e Jerome Bruner. Fontes fecundas que nos deixaram recentemente.

Nosso carinho e gratidão à Professora Maria José Firmino, que, de forma entusiasta e sensível, lançou seu olhar solidário em direção às indisciplinadas narrativas desta obra e suas ideias nascentes.



# Sumário

- 9** **Apresentação**
- 15** **Introdução**
- 25** **Capítulo I**  
Da pesquisa comparativa à pesquisa contrastiva: inflexões epistemológicas, metodológicas e heurísticas
- 33** **Capítulo II**  
Epistemologia e rigor contrastivos
- 63** **Capítulo III**  
Comparação e contraste: itinerâncias epistemológicas e metodológicas da pesquisa antropológica
- 79** **Capítulo IV**  
Método Contrastivo e descolonização dos saberes
- 85** **Capítulo V**  
A Etnopesquisa Contrastiva: proposições metodológicas
- 95** **Capítulo VI**  
Da singularidade do Método Contrastivo Multiexperencial
- 101** **Capítulo VII**  
Etnopesquisa-ação/etnopesquisa-formação contrastivas
- 107** **Capítulo VIII**  
Considerações conclusivas de uma Etnopesquisa Contrastiva em Educação Infantil
- 125** **Capítulo IX**  
Consignas e pautas para a formação do pesquisador em Etnopesquisa Contrastiva
- 129** **Considerações finais**
- 133** **Referências**



# APRESENTAÇÃO

Jesus Maria Sousa<sup>1</sup>

Em resposta ao honroso desafio de proceder à Apresentação desta obra, não podia deixar de me inspirar na alusão belíssima que Roberto Sidnei Macedo faz à Tradução, ao debater sobre a produção irredutível da singularidade, referindo que ela congrega em si “dinâmicas interativas entre os diferentes interlocutores de uma situação”, pois “o discurso de base antropológica, mesmo quando se quer descritivo, está sempre em situação de tradução.”

É assim que me sinto ao fazer a Apresentação deste livro, consciente de que a minha Tradução não poderá nunca refletir o pensamento do outro, mas tão só permitir “*o diálogo, a mediação e o compromisso entre o horizonte de significações inscritos dentro da cultura do observado e do observador*”, nas palavras do autor. Portanto, a leitura que faço, qual interpretação, terá de ser necessariamente subjetiva, filtrada por experiências e referências pessoais, académicas e profissionais que se têm vindo a registar no meu percurso de vida, confirmando assim a máxima

---

1 Jesus Maria Sousa, natural da Beira, Moçambique, é Professora Catedrática da Universidade da Madeira (UMa) e responsável pela linha de pesquisa em Currículo do Centro de Investigação em Educação (CIE-UMa), sendo diretora do curso de Doutoramento em Currículo e Inovação Pedagógica. Graduada em Filologia Germânica pela Universidade de Lisboa, Mestre em Análise e Organização do Ensino pela Universidade do Minho e Doutora em Lettres et Sciences Humaines pela Université de Caen, França, integra o Conselho Consultivo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, tendo também feito parte do Conselho Administrativo da Association for Teacher Education in Europe (ATEE). Foi vice-reitora da UMa e é atualmente avaliadora externa de programas de formação na República da Lituânia.

proverbal italiana que diz que o *traduttore* é sempre um *traditore*, ou seja, alguém que trai e que deturpa o sentido do texto original. Com esta declaração prévia de interesses, passemos então à minha Apresentação-Tradução.

Debatendo-me, por profissão, quase diariamente, com as questões que a pesquisa no campo social e especificamente educacional nos coloca a todos nós, cientistas sociais, não só no âmbito do trabalho de orientação de mestrandos e doutorandos, como também no labor da própria investigação que desenvolvemos, em tensão permanente entre o rigor metodológico, ainda presumidamente exclusivo dos métodos quantitativos, por um lado, e o reconhecimento da enorme complexidade dos fenómenos sociais, por outro, eis que surge esta obra marcada pela radicalidade a que já nos tem habituado o Professor Roberto Sidnei Macedo, com o título de *Pesquisa contrastiva e estudos multicasos*.

A formação francófona que nos une, a do deleite intelectual da discussão filosófica de conceitos à primeira vista herméticos, pela exploração do sentido das palavras até ao seu âmago, que me deixava extasiada e ao mesmo tempo perplexa nos primeiros “Séminaires de Formation Doctorale” na Universidade de Caen, França, nos já idos anos noventa do século passado, deixou-me de imediato curiosa sobre o significado de Pesquisa Contrastiva. Porquê Contrastiva?

Conhecendo a linha sempre coerente que Roberto Sidnei Macedo tem imprimido à sua produção científica e reconhecendo o seu contributo inestimável às pesquisas etnográficas que acontecem de um e de outro lado do Atlântico, com os conceitos de “etnopesquisa multirreferencial” (2000), “etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação” (2010) e “etnopesquisa implicada” (2012), a sua base teórica apoia-se, do meu ponto de vista, essencialmente nas epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade, como grande ponto de partida, cujos arautos são dois incontornáveis monstros sagrados na

academia francesa (Edgar Morin e Jacques Ardoino), às quais alia a dialética hegeliana, a sociologia weberiana, a fenomenologia social de Alfred Schutz, o interacionismo simbólico de George Herbert Meade o de Herbert Blumer, para desembocar na etnometodologia de Harold Garfinkel. E, como se isto não bastasse, para culminar este coquetel conceptual, Roberto Sidnei Macedo traz de forma extremamente pertinente o olhar crítico das epistemologias do sul e das teorias pós-coloniais relativamente ao saber e às formas de aceder ao conhecimento, ou seja, o olhar crítico sobre os métodos de investigação particularmente no campo das ciências sociais e humanas que é o nosso.

Num discurso sagaz, o autor vai jogando todos os argumentos na defesa implacável, sem tibiezas nem compromissos, da especificidade do campo de pesquisa social, indelevelmente marcado pela subjetividade que busca, em processo permanente e nunca terminado, compreender determinada realidade do ponto de vista dos seus nativos, apreendendo em conjunto (com-preender) com os *insiders* o verdadeiro significado dessa mesma realidade. Qual a natureza do nosso constructo de estudo, afinal? É possível explicar essa realidade a partir do olhar externo, que se mantém assepticamente frio, estranho, e neutro para não se deixar contaminar pelo ambiente impuro? Consegue esse investigador alisar as dobras (*ex-pliers*), pondo a nu o que elas escondiam de obscuro e complexo, tornando essa realidade opaca numa realidade transparente? Deve ele, pesquisador social, explicar ou compreender?

Costumo dizer aos meus alunos que, quando sabemos que vamos receber a visita de um estranho em nossa casa, de certeza que nós damos uma arrumada, sacudimos as almofadas, organizamos os jornais que se encontram caoticamente espalhados pelo chão, compramos flores para enfeitar a sala, despejamos os cinzeiros, isto é, o tal estranho que vem saber como vivemos não fica a saber como de facto vivemos, mas como

queremos que ele pense que vivemos. Apenas uma estada longa, em imersão no campo e em comunhão com os sujeitos de pesquisa, permitirá que esse visitante estranho passe a ser considerado um membro seu, de dentro, com quem se lida sem cerimônias, sendo isso apenas possível através de um processo moroso, muitas vezes até doloroso, de adoção pela comunidade pesquisada. Doloroso porque nos obriga, enquanto acadêmicos, a abdicar das nossas próprias referências identitárias, ainda que temporariamente, para compreendermos a realidade onde estamos mergulhados com as referências do outro, a partir do olhar etnográfico. (SOUSA, 2017) Como diz Roberto Sidnei Macedo neste livro, “um dos grandes desafios do pesquisador nas suas atividades cotidianas na pesquisa de campo, na observação participante, é enfrentar o seu próprio etnocentrismo, se abrir para o outro.”

E é neste particular que esta obra vem preencher uma lacuna até agora existente na metodologia das ciências sociais, separando bem as águas no que diz respeito aos estudos de casos múltiplos (por exemplo, STAKE, 2006), e os de abordagens etnográficas. Vejamos como.

Se o estudo de caso único, de uma maneira geral, se encontrava epistemológica e metodologicamente bem discutido pela academia (YIN, 2014), podendo ser quantitativo, misto, ou qualitativo, e, neste âmbito, enveredar pelo estudo de caso etnográfico, já nos estudos de casos múltiplos ou estudos multicasos, no dizer de Roberto Sidnei Macedo, corre-se o risco de esta metodologia ser arrastada pelo turbilhão das lógicas comparativas, de inspiração evolucionista e hierarquizante, de uns mais do que outros, a partir de padrões estabelecidos *a priori*, conducentes em última análise, e uma vez que se trata de cultura(s), à colonização de saberes e modos de acesso a eles, pela presunção da superioridade cultural, neste caso, do pesquisador.

Como vemos, daí resultaria a impossibilidade de realizar estudos de casos múltiplos com o método etnográfico, pois não se pode comparar o incomparável, dada a irredutibilidade de cada cultura. Dizer que se faz comparações em etnografia seria um pecado capital.

Ora a proposta da Etnopesquisa Contrastiva trazida por Roberto Sidnei Macedo vem dar resposta a este dilema, quando realça as singularidades das realidades experienciais de cada caso, colocando-as em relação umas com as outras, de forma a contrastá-las, e não compará-las com base em padrões pré-estabelecidos. A Etnopesquisa Contrastiva procura antes compreender o que aproxima e o que distingue essas singularidades, para daí se chegar a uma outra singularidade, que ele designa de singularidade relacional.

É esta singularidade que Roberto Sidnei Macedo procura ilustrar no último capítulo do livro, resgatando dois estudos de casos da sua pesquisa de doutorado para realçar os contrastes entre duas realidades curriculares de educação infantil, uma enquanto participante observador e outra como observador participante, utilizando a terminologia de Gold (1958) para distinguir os seus níveis de implicação nos dois casos de pesquisa.

De forma retrospectiva, ele consegue aí vislumbrar os primeiros contornos da Etnopesquisa Contrastiva que procura agora com este livro inaugurar, apesar de nessa altura não ter ainda bem a consciência dessa *nuance*, confirmando assim o processo sempre inacabado de ligação intrínseca e recursiva entre a teoria e o método. O método gerou a teoria, como a teoria já consolidada permanece sujeita a dúvidas e a interpeleções provenientes do trabalho no terreno. Lançaria por isso, como ponto de partida para o tal diálogo indiciado nas primeiras linhas desta Apresentação, uma questão de fundo: os dois estudos de casos apresentados foram realizados em simultâneo ou em sequência?

Como se pode constatar, este livro promete grande reflexão e debate, num processo de regeneração teórica a que Roberto Sidnei Macedo estará naturalmente aberto, pois como diz Morin (1990, p. 310), “uma teoria não é o conhecimento, ela permite o conhecimento; uma teoria não é um ponto de chegada, é a possibilidade duma partida”.

Funchal, agosto de 2018

# **INTRODUÇÃO**



A totalidade é a não-verdade.<sup>1</sup>

(MORIN, 1992, p. 93)

Três inspirações moveram-me em direção à escrita desta obra e à conceituação/proposição do Método Contrastivo vinculado à etnopesquisa.<sup>2</sup> A primeira nasceu a partir das inquietações dos nossos estudantes de pós-graduação quanto à realização de estudos multicascos e abordagens multiexperienciais em face da complexidade requerida pelo Método Contrastivo. A segunda adveio da tensão epistemológica e metodológica construída pela relação entre a tradição da pesquisa comparativa de inspiração evolucionista e a inflexão relacional e singularizante da ideia de uma Etnopesquisa Contrastiva,<sup>3</sup> inaugurada como concepção no seio do meu grupo de pesquisa.<sup>4</sup> Quanto à terceira, inspirou-se na minha sensibilidade em face das inquietações crítico-antropológicas da pesquisadora Sílvia Michele Macedo de Sá, no que concerne às suas interpelações sobre as bases epistemológicas e metodológicas de caris evolucionista e simetrizante da pesquisa comparativa em antropologia e seus efeitos colonialistas. Transversalizavam essas inspirações e inquietações que nos aproximavam, ou seja, o convencimento de que a comparação evolucionista simplifica e essencializa, muitas vezes coloniza e

---

1 No original: “La totalité, c’est la non-vérité”.

2 Modalidade de pesquisa qualitativa, singularizada e orientada pelas contribuições da teoria etnometodológica e pela epistemologia multirreferencial. (MACEDO, 2000, 2010, 2012) Tem seu desenvolvimento e sua consolidação realizados no Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação (FORMACCE), PPGE FACED/UFBA.

3 Vale a pena ressaltar que o método contrastivo não se limita à etnopesquisa, podendo ser utilizado em quaisquer pesquisas qualitativas que trabalhem com multicascos e/ou abordagens investigativas multiexperienciais.

4 FORMACCE PPGE FACED/UFBA

exclui, ao passo que o Método Contrastivo trabalha para não perder a singularidade e a complexidade das realidades humanas nas suas heterogeneidades irredutíveis.

Na sua origem, a palavra contrastar vem do verbo *contrastare* que, em latim, numa das suas variações importantes, aparece com o sentido de “resistir”. Da perspectiva das minhas apropriações, recontextualizo esse sentido a partir da ação *dereexistir*, na medida em que compreendo a singularidade que reexiste sempre como potência singularizante, generativa, portanto, em face das minhas opções epistemológicas acionalistas e etnoconstitutivas. (MACEDO, 2016) Evidencia-se, assim, uma perspectiva heterárquica de construção do conhecimento que pode encetar possibilidades de compreensões relacionais entre singularidades. Vale dizer que, enquanto itinerância heurística, o relacional é fonte rica em transduções (LOURAU, 1975), ou seja, acontecimentos e emergências surgem tão somente do fenômeno em si e suas relações acontecimentais. Dessa forma, quando duas entidades se encontram num certo nível de interação, nem todas as propriedades da nova entidade são necessariamente uma consequência lógica, previsível e predizível das propriedades dos seus componentes. (MACEDO, 2016)

Tenho a ressaltar que, revisitando a literatura disponível no campo das pesquisas qualitativas implicadas,<sup>5</sup> tanto me preocupa a ausência de uma crítica propositiva e consistente à visão evolucionista da pesquisa comparativa, quanto me preocupa também a presença em obras importantes de recaídas no positivismo lógico, nas quais a comparação se reduz à necessidade de validação, da demanda em estudar correspondências lineares entre fenômenos e da preocupação diante de algum poder de generalização perdido na realização de pesquisas qualitativas, principalmente no âmbito dos estudos de caso ou multicaso,

---

5 Atribui-se essa denominação às diversas pesquisas qualitativas que têm na implicação sua pauta epistemológica maior e que se constituem através de um tipo de per-tencimento compreendido como um modo de se criar saberes. (MACEDO, 2012)

como se nessas pesquisas houvesse uma premência em confessar certa culpa diante da perda de alguma totalidade. (YIN, 2010) Um equívoco que irei explicitar ao longo desta obra.

No campo das ciências da educação, por uma influência do conservadorismo político-epistemológico e da regulação das grandes avaliações de desempenho produzidas por muitas políticas de governo no Brasil e no mundo, vivemos um retorno da valorização dos métodos estandardizados/homogeneizantes e, por consequência, de políticas deontológicas, numa luta declarada contra conquistas socioepistemológicas, nas quais pesquisar-com a diferença vem sendo a inspiração propositiva maior. De forma epistemologicamente fundamentada, voltarei a esse assunto, especificamente, no capítulo II.

Vale a pena frisar, ainda, que numa Etnopesquisa Contrastiva, a partir dos princípios epistemológicos e metodológicos da etnopesquisa multirreferencial (MACEDO, 2000), vinculando-os às exigências de se trabalhar com a “descrição densa” (GEERTZ, 1989), com a “pertinência do detalhe” (LAPASSADE, 1989), com a “objetivação intercrítica” (ATLAN, 1993), bem como a partir da complexa disponibilidade para se pesquisar-com os etnométodos dos atores sociais (GARFINKEL, 1976; COULON, 1993; MACEDO, 2000), se requer muito tempo e um trabalho hermenêutico refinado, em face da pesquisa ter que se realizar através de densas e complexas ações de descrição e compreensão. Inclui-se, nessas preocupações, a especificidade metodológica da nova etnografia,<sup>6</sup> muito atenta aos termos da singularidade e seu movimento de implicação, singularização/diferenciação.

Ademais, quando a pesquisa se propõe a ser uma Etnopesquisa-ação ou uma Etnopesquisa-formação contrastiva (MACEDO, 2010), há uma demanda de tempo e trabalho mais

---

6 Termo utilizado pelo etnógrafo da educação Patrick Boumard (1989), para caracterizar um tipo de etnografia influenciada pelas inquietações e contribuições teóricas da Análise Institucional francesa, das epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade.

(in)tenso ainda, bem como uma complexidade ampliada, até porque a ação vinculada à pesquisa requer também uma compreensão refinada dos etnométodos dos saberes que se tornarão “saberes em uso”, visando produzir mudanças que compõem o próprio compromisso heurístico, acionalista e constitutivo da pesquisa. Nesses casos, trata-se de múltiplos e relacionais atos de pesquisa, acrescidos de um esforço heurístico que emerge do trabalho contrastivo, vinculado ao processo de mudança planejada e estudada de alguma realidade através dos resultados da pesquisa. Assim, é fundamental estar ciente e projetar o tempo, a logística e disponibilidade necessários para se realizar pesquisas com essas configurações.

No caso da especificidade do Método Contrastivo, a fulcralidade da inflexão por ele produzida toma a experiência, a singularidade e o movimento relacional como fundantes da sua concepção, desenvolvimento e conclusões heurísticas. Essa perspectiva de pesquisa projeta-se epistemologicamente no contemporâneo, produzindo inflexões criativas social e culturalmente importantes, conquistadas pelo que se denomina de epistemologia complexa (MORIN, 1992), epistemologia multirreferencial (ARDOINO; BERGER, 2003), epistemologias sagradas (CHRISTIANS, 2006), epistemologias do sul e ecologia dos saberes. (SANTOS, 2010) Entre nós, neste mesmo veio, desenvolvemos a ideia de rigores outros (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009) e de epistemologias implicadas. (MACEDO, 2012) De alguma forma, essas perspectivas epistemológicas criaram o lastro e as inspirações nascentes para o que denomino nesta obra de Etnopesquisa Contrastiva, tipo de pesquisa que, por exemplo, suporta a incomensurabilidade, a incompatibilidade e a ininteligibilidade, porque sabe lidar epistemologicamente com as incompletudes e a diferença em relação. Através da tradução intercítica, essas epistemologias lidam e sabem lidar com “preocupações comuns, aproximações complementares e contradições inultrapassáveis”. (SANTOS,

2010, p. 53) Nesse mesmo veio, faz-se necessário saber quais são as intenções das traduções e quem são os tradutores e seus etnométodos.

No que concerne à compreensão transingular dos estudos multicasos/multiexperienciais, trazida pela Etnopesquisa Contrastiva aqui proposta, alude a uma visão aberta e relacional das experiências que emergem de caso(s) estudado(s), rejeitando as perspectivas factuais e insulares. Essa *démarche* compreensiva implica em reconhecer que existimos em relação, que o real é relacional, como em parte já adiantara a dialética hegeleana, as teorias sociointeracionistas de Schutz (1986); Mead (1934); Blumer (1969) e Garfinkel (1976). Essas teorias preconizam que as ações humanas se constroem fundamentalmente através de relações simbolicamente constituídas. Nesses termos, já trazem consigo esse potencial relacional. Assim, a compreensão transingular é transcultural, porta o entendimento de que as culturas vivem em contato dentro delas e entre elas, produzindo suas diferenças e identificações.

Vale lembrar que as ressonâncias epistemológicas, metodológicas e heurísticas desta obra não se limitam às características estritas da Etnopesquisa Contrastiva. Como uma modalidade de pesquisa qualitativa, a Etnopesquisa Contrastiva aqui explicitada amplia e enriquece as configurações conceituais desse tipo de investigação, ampliando e propondo para esse subcampo da metodologia da pesquisa em ciências antropológicas e da educação novos conceitos e denominações outras, o que Hall (2000, p. 104), inspirado em Derrida, concebe como uma virada a partir de “conceitos-chave sob rasura”, tensionados em momentos de experimentações criativas na busca de conceitos “bons para pensar”. Mesmo sabendo que a tradição metodológica das pesquisas qualitativas ainda persiste na utilização de conceitos como “construção do objeto de pesquisa”, “coleta de dados”, “triangulação de fontes e dados”, “generalização analítica”, “análise de dados”, estou colocando esses, entre outros

conceitos, “sob rasura”, propondo, por conseguinte, conceituações outras. Assim, nessa mesma sequência, proponho as concepções de constructo da pesquisa, produção de informações e compreensões, pluralização relacional de fontes e transingularização. Ao longo desta obra, essas opções serão explicitadas.

Quanto ao movimento deste livro, no capítulo I argumento sobre as distâncias entre a Pesquisa Comparativa e a Pesquisa Contrastiva, construindo, desde já, pistas tanto para a compreensão desta, quanto para o entendimento das tensões produzidas quando pensada em relação à Pesquisa Comparativa de base evolucionista. Nesse mesmo capítulo, já construo inflexões epistemológicas mais densas vinculadas ao que denomino de uma Etnopesquisa Contrastiva. No capítulo II, faço um esforço para caracterizar uma epistemologia que inspire a Etnopesquisa Contrastiva e lhe possibilite reflexões sobre o que denomino de um rigor e uma heurística contrastivos. Quanto ao capítulo III, construído a partir da experiência etnográfica da antropóloga Sílvia Michele Macedo de Sá, essa pesquisadora explicita uma itinerância histórica e explicitativa de como a antropologia contribuiu e contribui para compreendermos os caminhos epistemológicos e metodológicos da pesquisa comparativa e a inflexão investigativa contrastiva. No que concerne ao capítulo IV, estabeleço uma relação fundamentada entre o método contrastivo e o processo de descolonização, explicitando como esta perspectiva metodológica atua para produzir experiências de pesquisa de possibilidades emancipacionistas. No capítulo V, entro no mérito metodológico da Etnopesquisa Contrastiva e suas especificidades. No que se refere ao capítulo VI, abordo o método contrastivo multiexperencial, pautado em como a etnopesquisa na sua perspectiva multirreferencial prioriza o trabalho de investigação com a experiência, produzindo a sua heurística do âmbito das múltiplas vozes. No capítulo VII, procurei criar argumentos sobre como podemos nos apropriar da Etnopesquisa Contrastiva, ao realizarmos uma

Etnopesquisa-ação e uma Etnopesquisa-formação. No capítulo VIII, apresento um exemplo de Etnopesquisa Contrastiva em educação, oportunizando um movimento reflexivo epistemológico e heurístico sobre sua itinerância metodológica. No IX e último capítulo, preocupo-me em apresentar consignas e pautas formativas vinculadas à formação do pesquisador, a partir dos processos identitários da Etnopesquisa Contrastiva.

Trata-se de capítulos que se conectam como anéis partidos como configurações relativamente autônomas, compondo uma obra em nove movimentos. Mobilizam-se para aprofundar pautas conceituais, epistemológicas, dispositivos metodológicos, experiências de pesquisa e reflexões formativas, numa dinâmica relacional que, ao final, visa responder a três questões fulcrais: do que trata e como se faz uma Etnopesquisa pautada num método contrastivo? Quais os sentidos da concepção de estudos multicasos, abordagens multiexperienciais e transingulares que emergem como centralidades nesse tipo de pesquisa? Que consignas e pautas formativas podem ser propostas para a formação do pesquisador implicado à Etnopesquisa Contrastiva?



## **CAPÍTULO I**

Da pesquisa  
comparativa  
à pesquisa  
contrastiva: inflexões  
epistemológicas,  
metodológicas e  
heurísticas



Inventar o outro é se compreender como ser vivo num mundo no qual podemos, por contraste com o outro, desenhá-lo contornos.<sup>1</sup>

(KILANI, 1994, p. 15, tradução nossa)

[...] mas sei que, por mais que tenha feito, não cheguei nem perto do fundo da questão. Aliás, não cheguei próximo do fundo de qualquer questão sobre a qual tenha escrito. A análise cultural é intrinsecamente incompleta, e o que é pior, quanto mais profunda menos completa.

(GEERTZ, 1989, p. 75)

Instado pelo viés epistemológico das etnociências, pela teoria etnometodológica e pela crítica aos estudos comparativos de orientação evolucionista, fui percebendo a necessidade de, na formação de jovens pesquisadores em ciências antropológicas e da educação, explicitar os problemas epistemológicos, éticos, metodológicos e políticos das pesquisas comparativas. Nessa perspectiva de pesquisa, em geral, a diferença não assume uma pré-ocupação compreensiva e heurística. Faz-se necessário enfatizar que no comparativismo perde-se os termos da singularidade, com prejuízos significativos para a compreensão do movimento relacional das experiências. A fulcralidade das minhas preocupações está tanto em demonstrar como as comparações pautadas num padrão ideal de realidade desperdiçam as singularidades dos contextos e suas capacidades de singularizar e singularizar-se, quanto em reforçar a ideia de que estudos multicase – ou quaisquer outras pesquisas – devem deixar para trás “as malas” das generalizações essencialistas de uma

---

1 No original: *Inventer l'autre, c'est se comprendre soi-même comme vivant dans un monde dont on peut, par contraste avec de l'autre, dessiner les contours.* (KILANI, 1994, p. 15)

ciência que se constituiu a partir de uma marcada tendência padronizante e, consciente ou não, colonialista.

Busca-se, assim, na Etnopesquisa Contrastiva, compreender singularidades singularizantes em relação, nas suas aproximações, distanciamos e diferenciações. Possibilita-se, portanto, a desconstrução dos abstracionismos e das simplificações cultivadas pelas ciências de caris hierarquizante. Como um projeto histórico, essas ações epistemológicas e metodológicas reforçam alterações descolonizantes no que concerne às relações com os saberes e suas políticas de sentido.

O comparativismo científico de base evolucionista, por exemplo, inaugurou um tipo de pesquisa afeita às explicações essencialistas que, fundamentalmente, partem de modelos teóricos, empíricos e socioculturais para conhecer singularidades outras e seus etnométodos. Não raro, descuidam-se da perspectiva de que toda pesquisa, na sua concepção e contexto, é um “estudo de caso” (GEERTZ, 1989), ou seja, é construída nos seus movimentos singulares e singularizantes, a partir de uma certa realidade situada, tanto temporal, quanto culturalmente, na qual habitam, desde o seu nascedouro, intenções que implicam visões de ciência, de mundo, de sociedade, de homem, de mulher, de formação, com as quais as pesquisas se organizam e propõem seus dispositivos de produção de informações e compreensões. Ademais, dispositivos, como prolongamentos da capacidade do pesquisador pensar sua própria pesquisa, são estruturantes e propositivos no que concerne aos seus resultados e conclusões, por mais que esse detalhe importante seja quase sempre invisibilizado pelas formações metodológicas. Sendo assim, em geral, as pesquisas comparativas acabam perdendo os termos da singularidade porque querem comparar o que é irreduzível, incomparável, ou seja, apagam, nas suas conclusões, a diferença.

[...] é necessário dirigirmos as luzes sobre pontos cegos da antropologia moderna, a saber: do lado do 'objeto' do

conhecimento, perceber a ausência de uma conceitualização do outro, que aparece frequentemente como uma construção *ad hoc* pela necessidade de comparação; e do lado do 'sujeito' do discurso, compreender a ausência de interrogação sobre o enunciador e sobre as relações que ele estabelece com aquele que enuncia. [...] Não há fato sociológico fora do quadro de referência no qual se coloca aquele que interpreta.<sup>2</sup> (KILANI, 1992, p. 266, tradução nossa)

Respondendo a própria indagação por ele formulada, Stake (2011, p. 38) questiona: por que a comparação é tão ineficiente? Nos diz que em parte atende à vontade de defensores e noticiários, segundo o autor, “[...] a maioria das notícias mundiais e das descobertas científicas é baseada em comparações”. Nesses termos, conclui ser muito difícil evitar que as simplificações e reduções de diferenças complexas se transformem em estereótipos. Perceboque o autor contrapõe a comparação à emergência complexa das realidades e preocupa-se criticamente com a qualidade e a validade das generalizações.

Os países comparam seus sistemas educacionais com base em testes padronizados, isso é simplista [...] Os Estados Unidos ficaram em 28º lugar no teste PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), uma comparação constrangedora (McGRAW, 2007). Muito mais critérios, muito mais fatores, muito mais histórias deveriam ser relatadas e exigidas. Todo este constrangimento para os EUA deve estar na medida certa, mas deveríamos saber mais daquilo que um indicador afirma. Seja a estatística válida ou não, qualquer comparação baseada em uma única estatística é um convite para interpretações inválidas. (STAKE, 2011, p. 38)

---

2 No original: [...] Il nous faut diriger la lumière sur les points aveugles de l'anthropologie moderne, à savoir: du côté de l'objet' de la connaissance, sur l'absence d'une vérité conceptualisation de l'autre, qui apparaît souvent comme une construction *ad hoc* pour les besoins de la comparaison; du côté du 'sujet' du discours, sur l'absence d'interrogation sur l'énonciateur et sur les rapports qu'il entretient avec l'énonciataire. Je dirai qu'il n'y a pas de fait sociologique en dehors du cadre de référence dans lequel se place celui qui interprète. (KILANI, 1992, p. 266)

Se queremos aproximar compreensivamente realidades, imaginando que são construções sociais e culturais relacionais e, ao mesmo tempo, singulares, o que temos que construir como compreensão são aproximações por identificação, complementarismos analíticos, distanciamos por diferenças marcantes e em disputa, ou mesmo hibridizações, construindo diferenças outras pela forma generativa com que as relações se efetivam.

Foi dessa forma que a linguística contrastiva fundou um subcampo de estudos e investigações mostrando que as línguas são indexicalizadas às suas bacias culturais. A linguagem, portanto, não pode ser dissociada dos seus contextos sociais e culturais, mesmo que no movimento relacional sofram descontextualizações e recontextualizações. Nesse caminho de entendimento, ao estudarmos as línguas, teremos que deixar de lado os estudos comparativos que partem de padrões linguísticos.

No Brasil, o antropólogo Oliveira (2000) é o autor que mais se destaca ao usar a perspectiva contrastiva quando desenvolve a noção de “fricção interétnica”, levando à construção do conceito de “identidade contrastiva”, como elemento chave da identidade étnica. O autor afirma que a identidade social “[...] supõe relações sociais tanto quanto um código de categorias destinado a orientar o desenvolvimento destas relações”. (OLIVEIRA, 2000, p. 5) Esse código se manifesta como sistema de contrastes, ou seja, a identidade é construída em relação ao outro, a partir da experiência de contato de um grupo com outro. Um indivíduo ou grupo indígena afirma a sua etnia contrastando-se com alguma outra etnia. Um membro de um grupo indígena não tem sua pertinência tribal a não ser quando posto em confronto com membros de outra etnia. Em isolamento, o grupo tribal não tem necessidade de qualquer designação específica. (OLIVEIRA, 2000, p. 36) Esse é o cerne da especificidade relacional da Etnopesquisa Contrastiva. O processo identitário, portanto, se configura como um fenômeno relacional. Então, como se chega a uma Etnopesquisa Contrastiva, se necessária?

Considerando que a identidade é construída por uma experiência sempre na relação entre diferentes e na criação da diferença, segundo uma concepção contrastante e não simétrica de identidade. Nesses casos, os dispositivos de investigação terão que acolher e se inspirar nas suas configurações, a partir da emergência singular do fenômeno estudado, porque heurísticamente constitutiva. Com essa construção, o que será evidenciado é tudo que esse encontro entre realidades vividas e refletidas produzirá. Cabe nas investigações contrastivas o uso de dispositivos de produção de informação e compreensão de perspectiva fenomenológica, articulados a perspectivas construcionistas. Poderia falar aqui, portanto, que uma Etnopesquisa Contrastiva não acolhe comparações por padrões *a priori* constituídos, e sim contrastes entre realidades experienciais. Enfim, experiencialidades em relação. (MACEDO, 2015)

Por concluir, faz-se necessário frisar que o contraste em uma pesquisa é uma decisão e uma construção do pesquisador, é sua intenção, seu planejamento e sua hermenêutica específica que formam e efetivam esta construção heurística. É, em realidade, um prolongamento da capacidade do pesquisador de compreender e interferir compreensivamente em realidades e criar novas, compromissado com construções heurísticas legitimadas por um rigor outro (MACEDO, PIMENTEL, GALEFFI, 2009), desaguando na heurística contrastiva da sua pesquisa. Portanto, o contraste conquistado é uma criação da pesquisa e a elaboração do seu constructo, legitimados por uma necessidade socialmente referenciada sobre situações e experiências com as quais necessitamos produzir compreensões relacionais e transgulares em movimentos generativos. Acrescento, ainda, que podemos experimentar o Método Contrastivo em qualquer pesquisa para qual utilizamos o esquema das múltiplas vozes para compormos sua heurística.



## **CAPÍTULO II**

Epistemología e rigor  
contrastivos



A análise cultural é intrinsecamente incompleta, quanto mais profunda, menos completa. É uma ciência estranha, cujas afirmativas mais marcantes são as que têm a base mais trêmula [...].

(GEERTZ, 1989, p. 26)

## **Síntese introdutória**

Posso falar de uma epistemologia contrastiva ao olhar para as especificidades metodológicas da Etnopesquisa Contrastiva? Como existe no comparativismo uma epistemologia inspirada no evolucionismo, no positivismo lógico e no experimentalismo, há no Método Contrastivo uma construção epistemológica que fundamenta e explicita suas opções de método, pautada na perspectiva das teorias da complexidade, da multirreferencialidade, na filosofia fenomenológica, nas bases teóricas do interacionismo simbólico e da etnometodologia, vinculados ao viés político da descolonização dos saberes.

Emerge, transversalizando essa bacia epistemológica multirreferencial, o que se denomina de uma epistemologia clínica, pautada na disponibilidade para escutar sensivelmente a experiência, a singularidade e seus múltiplos, complexos e singularizantes movimentos e, quando necessário, experimentar “generalizações analíticas” (PAQUAY; CRAHAY; KETELE, 2006), ou como prefiro denominar, transingularidades. Contrastar, dessa perspectiva, é aproximar diferenças generativamente e nas suas múltiplas relações, conquistar uma certa heurística contrastiva, ou seja, compreensões, explicitações e proposições construídas pelo movimento contrastivo. Acontecem, nessa jornada epistemológica

e heurística, especificidades metodológicas capazes de captar fenômenos contrativos.

## Um rigor contrastivo

Posso falar de um rigor contrastivo tomando como referência a Etnopesquisa Contrastiva? Na obra *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas*, de Macedo, Pimentel e Galeffi (2009), começamos uma jornada de argumentos em favor e sobre o rigor visando à qualidade nas pesquisas qualitativas, afirmando, ademais, a especificidade epistemológica e metodológica dessas pesquisas. Não é diferente em relação às Etnopesquisas Contrastivas. Não há como buscar nos modelos evolucionistas, positivistas e cartesianos o rigor necessário a uma Etnopesquisa Contrastiva, nem imaginar que, nessa pesquisa, não há necessidade de se afirmar a singularidade da sua perspectiva de rigor. Assim, é fundante desse rigor requerido, que ele apareça fundamentalmente como diferença, como singularidade singularizante, em termos do pensar-fazer pesquisa.

Se a ideia de rigor nas Etnopesquisas Contrastivas é constituída fundamentalmente por uma perspectiva sistêmica, circunstancializada e, principalmente, relacional, esta não se enquadra em formas padronizadas, contábeis e purista de se constituir rigor. Aqui está uma das suas políticas de sentido mais importantes. Ademais, faz-se necessário enfatizar que pautas de rigor das Etnopesquisas Contrastivas afrontam e interpelam os modos comparativistas de se produzir conhecimento, nos quais a verdade é produzida a partir de padrões metodologicamente consolidados. Vejamos as provocações epistemológicas de Kilani (apud CIFALI; GIUST-DESPRAIRIES, 2006, p. 38):

A beleza da construção, a coerência, não são suficientes, é o seu efeito que importa: efeito do real, efeito de verdade, efeito verossímil; efeito produzido por uma pessoa, um grupo, uma cultura. O efeito de verdade não é justo *a priori*, ele se revela justo na sua temporalidade, na sua capacidade de ser retomado

pelo outro para construir a sua própria compreensão de si e do mundo.

Enfim, o rigor nas Etnopesquisas Contrastivas está totalmente identificado com as epistemologias clínicas, experienciais, cerne epistemológico dos métodos multiexperienciais. Temos a enfatizar que não há impossibilidades relacionais nesse aspecto. Em realidade, nasce aqui uma outra singularidade. Uma singularidade relacional. A questão é: como conquistar rigor num Método Contrastivo? Uma afirmação construída a partir do estudo de caso em si é um exemplo interessante. Um estudo de caso para ser rigoroso e pertinente (não separo essas duas perspectivas no campo do rigor científico) terá que realizar fecundas construções relacionais a partir de seus contextos constitutivos, do contrário, será uma redução compreensiva e heurísticamente insustentável. Nesse mesmo veio é que elegi para a Etnopesquisa Contrastiva, em todas as suas bifurcações, a ação metodológica de compreender relacionalmente como uma pertinência heurística fulcral e um ato de rigor relevante, até porque uma das origens da palavra “compreensão” vem do latim *praetenere*, logo, apreender em conjunto, criar relações, conjugar.

Nesse sentido, a Etnopesquisa Contrastiva “compreende compreensões” num movimento relacional detalhado e, ao mesmo tempo, relacionalmente ampliado, para assim conquistar sua heurística contrastiva.

Tais argumentos transversalizam a consciência do rigor, na qual métodos narrativos, descritivos, abertos, dialógicos, disponíveis à compreensão da experiência e do acontecimento, implicados numa intercítica (in)tensa que busca objetivar, produzem, de forma relacional e transingular, a pertinência e a relevância da qualidade heurística desejada. Habita nessa *démarche* de rigor a ideia de que, quanto mais relacional e transingular a pesquisa contrastiva se tornar, mais rigor e qualidade conquistará.

Há aqui, de forma intensificada e ampliada, um rigor que presta muita atenção aos dispositivos hermenêuticos que relacionam, conectam, conjugam, entretecem, sem cair nas tentações das analogias e conclusões integrativas, bem como dos consensos resignados, nos quais a diferença em relação é pasteurizada, perdendo, por conseguinte, sua potência generativa.

## **A propósito do viés relacional do estudo de caso unissingular**

Uma das atitudes vinculadas ao rigor qualitativo nos estudos de caso unissingulares é evitar que seja imaginado e construído a partir de uma perspectiva insular, ou seja, na qual não se buscam as conexões vinculadas ao caso estudado. Ao contextualizar o caso, fundamental é buscar compreender as relações que se estabelecem e que, de toda forma, criaram ou criam as condições para que a realidade pesquisada seja o que é. Essa é uma forma de não simplificar o caso à sua emergência reduzida a um cotidiano sem relações, como se isso pudesse existir. Se tomarmos o caso como uma construção social relacional, temos a oportunidade de compreendê-lo com e a partir das relações que ele estabelece ou estabeleceu, tendo acesso, por conseguinte, à complexidade da sua emergência. A síntese compreensiva é que o caso é uma construção social relacional. Buscar compreender essas relações sem perder os termos da sua singularidade é sua característica única e singular. Isso significa entrar na sua rica emergência constitutiva irrepitível, feita de uma composição de experiências e acontecimentos indexicalizados às suas bacias socioculturais.

O estudo de caso unissingular, como um dispositivo valoroso, tem sua pertinência na medida em que nos possibilita, por um recorte único de uma realidade e do aprofundamento contextual desta e seus movimentos, estudá-la através de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2002), de uma “descrição densa” (GERRTZ, 1989), da “pertinência dos detalhes” (LAPASSADE,

1989), de uma atenção refinada face às “bacias semânticas” (DURAND, 1989) que emergem da cultura e seus fluxos, da “indexicalização das ações” (GARFINKEL, 1976); de uma compreensão singular e singularizante, se fazendo *in situ*, em ato, *en train de se faire, en train de se créer*. Implica em captar as suas relações relevantes pesquisando com atores sociais que “definem situações” e portam etnométodos para compreender e interferir na vida cotidianamente. (MEAD, 1934; GARFINKEL, 1976) A intenção aqui cultivada e sistematizada do estudo de caso unissingular tem como foco principal possibilitar o acesso a uma experiência sociocultural única, sua complexidade e seus mistérios infindáveis.

Na obra de Paul Ricoeur intitulada *O único e o singular*, configurada por uma longa entrevista concedida a Edmond Blattchen, o autor nos diz:

[...] as convicções pessoais ou de uma comunidade não devem jamais ser impostas a todos. É isso que uma das comunidades cristãs pode, por exemplo, oferecer à discussão de todos, dizendo: ‘Eis o meu credo. O que vocês fizerem dele é um problema singular de vocês’. (RICOEUR, 1999, p. 66)

Esse conjunto de argumentos oferece a Etnopesquisa Contrastiva uma fonte de inspirações valorosa, na medida em que realça o aspecto relacional como um indicador de qualidade nas pesquisas multicasos e multiexperienciais.

## **Um pensar complexo transversalizando a pesquisa**

Tratar em termos heurísticos com a singularidade e com a diferença, bem como com a possibilidade de compreendê-las em relação, é entrar numa das especificidades do pensar complexo. Para Morin (1999, p. 40), é Hegel que faz emergir a complexidade no pensamento filosófico quando introduz “a contradição e a transformação no coração da identidade”.

O pensar complexo rejeita os essencialismos redutores, as simplificações, os consensos integrativos que linearizam e, por consequência, acabam perdendo os termos das singularidades e dos seus movimentos, entretecidos às suas indexalizações históricas e culturais e suas experiências acontecimentais. Se o método contrastivo abre-se a uma heurística que se produz no encontro entre singularidades, suas diferenças e processos de diferenciação, os padrões simplificadores que orientam as pesquisas a eles vinculadas não alcançam essa complexidade e padecem de um pensamento simplificador como, por exemplo, a comparação evolucionista nas ciências antropológicas, que, acima de tudo, produz compreensões por homogeneização hierarquizante, muitas vezes de cunho etapista, como vem fazendo a maioria das ciências psicossociais funcionalistas consolidadas na primeira metade do século XX.

Posso adensar essa discussão quando no escopo das Etnopesquisas identifica-se o método como uma construção ineliminavelmente perspectival, tanto do âmago dos etnométodos ditos científicos quanto do âmago dos etnométodos advindos dos diversos saberes culturais fora da construção acadêmico-científica. Essa compreensão nos diz que todo método e seus dispositivos de produção de compreensão são um prolongamento da capacidade do pesquisador interpretar e interferir nas realidades. Essa visão resulta do acolhimento do sujeito como fonte ineliminável de conhecimento, com todas as suas implicações técnicas, profissionais, existenciais, culturais, éticas, estéticas e desiderativas.

É nessa bacia cultural de alta complexidade que a Etnopesquisa Contrastiva entra, sem qualquer ilusão de que sua racionalidade irá eliminar as experiências singulares. Seu *ethos*, seu caris, sua ética, sua epistemologia e sua política acolhem, de forma densa, as epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade, para daí emergir o método que cultiva e pratica. É nesses termos que compreende o que se configura

como uma pesquisa heterárquica e uma ciência aberta e implicada ao mesmo tempo.

É com Ardoino e Peretti (1998) que a complexidade é percebida, não fazendo parte dos objetos, mas do nosso olhar propriamente dito. Ademais, para esse epistemólogo das ciências da educação, a articulação requerida pela multirreferencialidade significa articular sem confundir, sem elaborar fusões, sem unificar elementos reconhecidos explicitamente heterogêneos, excluindo assim a distinção. É assim que o purismo, a decomposição e a transparência, categorias analíticas fundantes da racionalidade científica moderna, não são pleiteados pelo pensar complexo. A implicação e a alteração, por exemplo, resultado da presença do sujeito e seus atos, vão contrariar a ideia de *corps purs*. Nesse sentido, a Etnopesquisa Contrastiva não alimenta a ilusão de busca de uma essência pura, portanto excludente. O contrastivo não pasteuriza, realiza compreensões, apesar de e com as contradições, as ambivalências, os paradoxos, as derivas, as heterogêneses em movimento, enfim. Trata-se de uma *démarche* de pesquisa epistemologicamente impura. Uma tensa provocação às intolerâncias epistemológicas.

## **A pertinência da epistemologia complexa e multirreferencial**

Do ponto de vista da Etnopesquisa Contrastiva, o aporte epistemológico multirreferencial é acolhido na medida em que esta epistemologia tem como uma das suas inspirações fulcrais a compreensão da irreduzibilidade dos saberes e a incompletude ineliminável das suas emergências. Dessa forma, qualquer tentativa de unicidade e de alcance de uma suposta totalidade perfeita está fora de propósito.

Assumindo plenamente a hipótese da complexidade, até mesmo da hipercomplexidade da realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial propõe uma leitura plural de seus objetos, sob diferentes pontos de

vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24)

[...] Na medida em que os homens empreendem e realizam projetos, juntos eles interagem. O vínculo social torna-se, desse modo, um dos seus objetos práticos. A problemática do poder que aí se associa sempre interessa tanto à vivência dos indivíduos, dos sujeitos, quanto ao funcionamento do corpo social, das organizações e das instituições, ou às relações interpessoais de dominação, de submissão, de interdependência, tecendo a cotidianidade do agir [...] Aparentemente, é uma língua única, a língua veicular nacional, que serve para elaborar, trocar, transmitir, expressar, traduzir, mobilizar afetos, ideias, opiniões, crenças. Na verdade, são linguagens muito diferentes umas das outras, pelos modelos que implicam, até mesmo em razão de suas visões de mundo subjacentes, que coexistem e se justapõem através de tudo o que nos parece mais banal aceitar como óbvio.

A exuberância, a abundância, a riqueza das práticas sociais proíbem concretamente sua análise clássica por meio da decomposição-redução. Esta é provavelmente uma das razões da reabilitação contemporânea do termo complexidade. (ARDOINO, 1998, p. 25 - 26)

Imaginando a impossibilidade do alcance de alguma totalidade perfeita, a multirreferencialidade não espera lutos em face da falta ou da perda quando se trata de construção ou elaboração de saberes, porque as reconhece como fazendo parte do trabalho humano do ato de conhecer, o que lhe impõe a necessidade de praticar um certo “complementarismo” através de processos de conjugação e articulação, sem realizar, entretanto, qualquer tipo de simplificação ou redução. Ademais, a falta é percebida como potência criativa e não somente ausência de alguma coisa.

Em contrapartida, poderíamos esperar que o problema da multirreferencialidade fosse posto de forma diferente, no âmbito

universitário e científico, com pesquisas capazes de eleger objetos de investigação, com vistas à produção de conhecimentos novos a partir de um saber preexistente. Lá onde a maior parte das outras ciências são bem sucedidas em aperfeiçoar, em simplificar os ‘dados’ da experiência através de ‘recortes’ apropriados para ‘construir fatos’, aqui são sempre práticas, acontecimentos, situações e testemunhos, enleados de subjetivações, de intenções e de ações individuais e coletivas, que constituirão a matéria rica e diversificada à qual o pesquisador especializado, como ator profano, somente poderá incansavelmente se referir. Além disso, por mais importante que possam ser, na sua gênese, os processos de produção de conhecimento, o saber desse modo elaborado deve, assim mesmo, ser reconhecido como distinto e suscetível de ser doravante interrogado nele mesmo e por ele próprio. Em suma, o que se quer dizer quando se coloca no plural as ciências do homem, da sociedade, ou as ciências da educação? Seus objetos podem, em consequência, ser heurística e proveitosamente observados, descritos, questionados, representados, a partir de perspectivas múltiplas, heterogêneas entre elas... isto seria elaborar o luto da ambição monista que marca, em geral, a ciência e a filosofia ocidentais. (ARDOINO, 1998, p. 29)

Tomando os desafios epistemológicos de uma pesquisa contrastiva e o complexo movimento que realizam seus dispositivos metodológicos em direção à compreensão de heterogeneidades relacionais *en train de se faire, en train de se créer*, indexicalizadas relacionalmente às suas bacias culturais, a elaboração epistemológica multirreferencial emerge como uma fonte significativa para as suas inspirações e procedimentos.

## **Negatricidade e alteração ou a diferença no movimento constitutivo da pesquisa**

Neologismo construído por Ardoino de dentro da sua epistemologia multirreferencial, a negatricidade nos direciona para pensar a diferença em movimento produzindo alteração, de onde emerge a nossa capacidade de, em interpretando como uma pauta da própria condição do existir, desjogar o jogo do

outro. É por esse veio que forjei a noção de *singularidade singularizante*, ou seja, experiências singulares são enactantes, são sempre constitutivas, mais, implicadamente, etnoconstitutivas.

Do latim *alter*, o outro, etimologicamente a alter-ação é nociónada como um processo a partir do qual o sujeito muda, move-se interativamente, intersubjetivamente. Para Jacques Ardoino, a alteração se refere à duração como história, enquanto Cornelius Castoriadis vem propor a alteração como criação daquilo que não existe ainda, essencialmente ligado ao tempo, dentro da produção do fazer social e histórico; gênese social da “Instituição Imaginária da Sociedade” (CASTORIADIS, 1995), mas, também, invenção do sujeito que se faz através de sua práxis.

Enquanto a alteridade se refere à singularidade de um ser que se apresenta como diferença, a alteração tem a ver com a negatividade. Trata da relação transformadora quando atores se encontram. Tal perspectiva nos conduz à percepção do ser do homem como um ser que se altera ao se autoeco-organizar, envolvendo a si próprio, outras pessoas, outros seres e suas ambiências.

Nesse âmbito, temos que nos perguntar: qual é a configuração desses processos e dispositivos feitos para alterar? Qual é a configuração da alteração que se produz nas relações aí instituídas? Em toda experiência que altera há poderes que movem o próprio processo de alteração e lhe imprime uma configuração ética, política, cultural, libidinal. É assim que, na experiência com o saber, a reflexibilidade deverá acompanhar todo e qualquer processo de alteração. De forma pertinente, Josso (2004, p. 34) fala em “alteridades questionantes”.

Estar aberto para acolher a diferença que altera é uma das consignas epistemológicas e metodológicas mais importantes da Etnopesquisa Contrastiva.

## O acontecimento e a produção irreduzível da singularidade

A singularidade do acontecimento em qualquer situação específica que possa emergir carrega consigo a especificidade acontecimental, e na forma de diferir reforça, mais ainda, a singularidade irreduzível de realidades pesquisadas. Nesses termos, aumentam mais ainda as dificuldades e os prejuízos das construções comparativas que tendem para homogeneização e acabam por apagar a diferença e as suas construções relacionais.

Na sua obra *Renascimento do Acontecimento*, Dosse (2013) nos diz que o acontecimento é ao mesmo tempo Esfinge e Fênix, ou seja, mistério e (re)começo. Para Deleuze (2009, p. 56), “o acontecimento é a possibilidade da presença (virtualidades) em atualizações diversas e ao mesmo tempo únicas (significados), que determinam o efeito do real”.

Sabe-se que foi Leibniz que se constituiu no grande teórico do acontecimento. No seu pensamento, a possibilidade de divergência singular de um acontecimento torna possível sem necessariamente estar diretamente relacionada com o acontecimento que lhe é anterior.

É Deleuze (2009), ainda, que encontra na singularidade a propriedade do acontecimento. Essa “distribuição nômade”, à qual se refere Deleuze, explica justamente a energia potencial de uma singularidade ao se atualizar em acontecimentos múltiplos. Para esse filósofo do acontecimento “não perguntaremos, pois, qual é o sentido de um acontecimento: *o acontecimento é o próprio sentido*”. (DELEUZE, 2009, p. 61, grifo do autor)

Assim, as singularidades se fazem, desfazem-se, movem-se e são agrupadas em um processo de autounificação móvel e deslocada, na medida em que são atualizadas em múltiplos acontecimentos.

Dessa forma, a singularidade pode ser entendida em função da sua existência (enquanto energia potencial), mas

também nas suas repartições, que se prolongam e se estendem nas atualizações dos acontecimentos. É relevante, no entanto, compreender, que há um mundo infinito de singularidades. Há sempre um espaço que condensa e precipita as singularidades, como um tempo que completa progressivamente o acontecimento por fragmentos de acontecimentos futuros e passados.

Em Foucault (1972), por exemplo, a verdade é indissociável da singularidade do acontecimento. Aquilo qualificado de verdadeiro não habita um já-aí; é produzido como acontecimento num espaço e num tempo específicos. No espaço, na medida em que não pode ser válido em qualquer lugar; no tempo, porque algo é verdadeiro num tempo propício, num *kairós*. (FOUCAULT, 1972)

Para Badiou (1988), pode-se afirmar que a dimensão imanente, criadora do acontecimento, refere-se ao fato de que “ele próprio atesta que é um termo do acontecimento que ele é”. (BADIOU, 1988, p. 200)

O acontecimento depende de uma ontologia temporal, dado que o tempo marca todas as coisas com um coeficiente de circunstancialidade. Dessa forma, a natureza accidental, aleatória, improvável, singular e temporal do acontecimento depende da circunstância segundo a qual ele é considerado. Nesses termos, o método experimentado e experienciado vive também sua condição acontecimental porque nunca está pronto.

Assim, são as constituições das organizações novas, as associações, as mudanças, as progressões e as regressões que constituem aspectos originais da problemática apresentada pelo acontecimento. (MORIN, 1999, p. 46)

O acontecimento é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair. Suplemento incerto, imprevisível, dissipado, apenas aparece. Nomeia o não sabido da situação.

Ainda em Morin (1999), a noção de acontecimento depende de uma temporalidade ontológica. Qualquer elemento pode ser considerado um acontecimento na medida em que se considera situado na irreversibilidade temporal, como uma manifestação ou atualização, isto é, em função do seu aparecimento, como uma função da sua singularidade. Nos termos do autor, há sempre ambivalência entre acontecimento e elemento. Se não há elemento puro, – qualquer elemento está associado ao tempo – não há tampouco acontecimento puro, porque ele se inscreve numa circunstância. Assim, a noção de acontecimento é sempre relativa. O acontecimento é sendo. Atravessa corpos. O nosso, todos. No reverso, dizer o acontecimento é dizer sempre outra coisa. O acontecimento resiste à redução linguística, analítica. (SILVA, 2016, p. 6)

Vale ressaltar que, imbricados, acontecimento e emergência se constituem. É a propriedade não funcional aparecendo subitamente para se desenvolver num outro nível. Podem estar num estágio embrionário de desenvolvimento, preparando-se para surgir num instante posterior. Acolher compreensivelmente a emergência significa acolher os problemas e as perturbações. Faz-se necessário, assim, saber lidar com a intuição, com as itinerâncias e as errâncias compreensivas numa pesquisa.

Podemos dizer que essas qualidades emergentes podem ser constatadas empiricamente sem serem dedutíveis logicamente. Elas retroagem ao nível das partes e podem estimulá-las a exprimir suas potencialidades.

Vale salientar, ainda, que quando duas entidades se combinam num outro nível de integração, nem todas as propriedades da nova entidade são necessariamente uma consequência lógica ou predizível das propriedades dos componentes. (MACEDO, 2016)

Conforme os argumentos de Serres, por exemplo, o caos, a desordem, são o que há de mais provável. Se existe um fundo das coisas e do mundo, é o barulho de fundo. Uma ordem, uma

forma qualquer são, inversamente, pouco prováveis. A velha distinção do fundo e da forma, tão pouco pertinente nos domínios em que fora aplicada, reaparece aqui sob a definição de ruído da informação, da desordem e da ordem, do provável e do improvável. Dentre a nuvem de fundo ou a desordem estocástica, acontecimentos tais como uma ligação particular ou atômica, fusão de uma molécula, ou a construção de uma rede cristalina, tornam-se logo altamente improváveis. “A formação, conceito usualmente citado, não é uma operação usual, é, ao contrário, um acontecimento raro”. (SERRES, 1990, p. 158-159)

Tomando o acontecimento como uma singularidade irrepetível, irreduzível e inerente a qualquer situação, pode se constituir na singularização de uma realidade e das experiências daí advindas. Nesses termos, qualquer tentativa de enquadramento comparativo da heterogeneidade que emerge dessas realidades acaba apagando a riqueza heurística que a singularidade como diferença produz. Acaba, diria mais, não evidenciando a autenticidade pela qual se constitui uma realidade qualquer. No contraste heurísticamente construído, não apagamos experiências e acontecimentos, criamos a possibilidade de torná-los mais visíveis, dizíveis e relacionais.

## **Tradução e saber**

O discurso de base antropológica, mesmo quando se quer descritivo, está sempre em situação de tradução. Assim, o diferente aparece como o lugar da descoberta: permite o diálogo, a mediação e o compromisso entre o horizonte de significações inscritas dentro da cultura do observado e do observador. Assim, a tradução não é assimilação do outro em si, mas apreciação da distância entre si e o outro. “Não é jamais definitivo ou uma cópia fiel, mas sempre uma modificação do original”. (KILANI, 1992, p. 14) Em síntese, a tradução compreende

dinâmicas interativas entre os diferentes interlocutores de uma situação.

Dessa forma, a tradução como movimento dinâmico entre o dentro e o fora, o idêntico e o diferente, a proximidade e a distância, revela o aspecto fundamental do saber que se realiza se não no exterior do objeto. Para Kilani (1992), compreender o outro e compreender a si mesmo, de maneira contrastada, como uma forma de vida, um mundo possível construído a partir das semelhanças e das diferenças, “nos abre para uma antropologia das possibilidades”. (KILANI, 1992, p. 15) Possibilidades compreendidas por Santos (2010) a partir de uma tradução eminentemente intercultural.

## **A experiência e a perspectiva multiexperiencial**

Importante compreender que a experiência humana é ir-reduzível, é um fenômeno mediado por múltiplas referências, dessa forma, é inexplicável por modelos que se pretendem universalizantes e que se formam no comparativismo. Como tal, não se oferece a comparações. Nesse sentido, a sua *singularidade singularizante* só é alcançável por pesquisas que primem e cuidem dos termos da sua singularidade. (GEERTZ, 1989) Se aproximada de outras experiências e formas outras de criação de saberes, não se deixa alcançar por analogias, mas, tão somente, por perspectivas contrastivas. Dessa forma, só a disponibilidade para a “escuta sensível” (BARBIER, 2002) e a compreensão indexicalizada (GARFINKEL, 1976) poderá possibilitar acesso aos seus sentidos e elaborações. Os saberes da experiência resultam do vivido pensado. Acrescente-se que a compreensão da experiência só se fará por atos de compartilhamento de sentidos e significados. Tendo como fonte fulcral a vivência singular dos sujeitos na sua emergência existencial e sociocultural, a experiência se estrutura como um denso e complexo processo de subjetivação de tudo que nos acontece, que

nos passa, mediado por desejos, escolhas e intenções conscientes ou não, lúcidas ou erráticas, plasmados num certo tempo, mas, também, tocada intensamente pela impermanência.

Expressando-se, a experiência produz, invariavelmente, o estranhamento, porque dá corpo e potência à diferença em ato e à sua capacidade de produzir alteridade e, de forma mais impactante e significativa, criação de alterações, mediante a presença do outro e sua inerente capacidade de nos deslocar. Está na base dos processos de autorização porque, se fazendo autora de si, a experiência não precisa de autoridades para se fazer como tal, porque indisciplinada como configuração lógica. Dessa forma, a experiência é sempre criação.

Nesses termos, foi necessário formular um campo epistemológico específico e dispositivos metodológicos singulares capazes de alcançar essa complexidade humana, assim como a criação de rigores outros (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009), porquanto o rigor clássico pautado no controle, na pretensão da transparência, no verificacionismo, é incapaz de se aproximar da singularidade e da complexidade que configuram a experiência humana. A experiência não se verifica, se compreende. Freud, mesmo ambicionando uma psicanálise próxima da ciência do início do século passado, nos disse que educar, governar e psicanalisar seriam tarefas impossíveis. Freud percebera, no início do século passado, quando a moral racional europeia vivia toda a sua potência, que a transparência total da experiência humana jamais seria conquistada por qualquer ciência. Nesses termos, contribuiu sobremaneira para o projeto contemporâneo de uma epistemologia que desconfia dos excessos iluministas e seus essencialismos. É que a descoberta do inconsciente freudiano torna-se um marco para contestação de uma racionalidade absoluta, sua argumentação sobre o desejo desloca a relação com o saber para âmbitos que vão muito além da segurança do *ethos* racional. É aqui também que a atitude clínica robustece o interesse pelo que a singularidade

das experiências humanas nos diz em termos da compreensão dessas experiências que, em geral, carregam consigo a indisciplina diante dos padrões esperados. É por isso que aceitamos a ideia de que, nesse cenário, o real pode mentir, pode trair. Um embaraço para o *ethos* e a moral de uma ciência fincada numa racionalidade normatizada e puritanista, encerrada numa certa identidade estável e protegida em relação à entrada da diferença nos processos heurísticos da pesquisa.

Nesse cenário de argumentos epistemológicos, se constituiu uma certa perspectiva e atitude de pesquisa fundada na abertura à singularidade, às re-existências, às irrupções e às intempestividades. Funda-se, nesse veio, o que Ardoino (2003) elabora na sua epistemologia multirreferencial como negatividade, como traição, ou seja, a emergência do outro como presença ineliminável, capaz de transgredir e trair expectativas, de desjogar o jogo esperado e rearranjar regras prescritas.

Como um tipo de investigação que prima por compreender a experiência, podemos afirmar que a etnopesquisa multirreferencial (MACEDO, 2000, 2007, 2012) porta pressupostos epistemológicos, bases teóricas e dispositivos de pesquisa que permitem não só perceber a experiência nos seus movimentos singulares e singularizantes, na forma como ela se expressa, mas também, e aqui está seu diferencial, disponibiliza-se em compreendê-la a partir da sua organização “própria e apropriada”, como gosta de se expressar nosso colega fenomenólogo Galeffi. A centralidade e a profundidade desse aporte estão na pesquisa com os etnométodos, conforme definidos pela etnometodologia, que configuram a experiência dos atores sociais, ou seja, a engenhosidade das formas, jeitos, estratégias e táticas pelas quais atores instituem suas experiências e, via suas inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades, criam suas realidades, para todos os fins práticos. Essa é uma diferença significativa em relação às abordagens que se limitam a falar sobre a experiência, e vive a amnésia epistemológica de falar com

a experiência. Nesses casos, a experiência torna-se inalcançável em face da sua irredutibilidade a qualquer tipo de modelo que pretenda explicar a sua elaboração e expressão. Tomando como referência esse argumento, uma modelagem tem que ser, acima de tudo, compreensiva, circunstancializada. Dessa forma, o que estou fazendo nesta obra é um esforço epistemológico, teórico e metodológico no qual tento encontrar caminhos aproximativos que me levem à sua compreensão.

É aqui que os dispositivos de produção de informações, ou seja, do trabalho de *compreender compreensões*, centram-se na narrativa como processo de comunicação da experiência e de constituição do próprio sujeito da experiência pela narração. Nesses termos, há um convencimento de que dizer é fazer, dizer é crer. Desafio importante para a preparação do jovem pesquisador das ciências antropológicas e da educação que, em geral, busca ingenuamente um mundo humano coerente, estável, transparente e purificado das ideologias, no qual, segundo Bruner (1999), habita o “puritanismo científico”. Muitas vezes, não sabem que, no registro das ciências antropológicas e da educação, o real mente. Temos, então, à nossa frente um “laboratório” a céu aberto cheio de incertezas e impurezas, com as quais, de forma inarredável, temos que aprender a pesquisar, e, por conseguinte, objetivar como uma aventura pensada. (MACEDO, 2015)

Assim, aproximar experiências, compreender experiencialidades em relação, é um dos desafios metodológicos e heurísticos que a Etnopesquisa Contrastiva, onde quer que se realize, encontrará. É aqui, também, que deverá constituir compreensões relacionais e transingulares.

### **Intercrítica: questão de ética, rigor e objetivação na etnopesquisa contrastiva**

Da perspectiva desta obra, entendo que é preciso cuidar de forma político-epistemológica de como a compreensão vai

ser produzida através de uma Etnopesquisa Contrastiva, garantindo a participação dos sujeitos envolvidos nas experiências e seus etnométodos. A proposta de pesquisa aqui desenvolvida vai ao encontro de algo fundante que é trabalhar com e a partir das experiências e realizações dos atores sociais, com e a partir das narrativas culturalmente implicadas e seus etnotextos,<sup>1</sup> para que os etnométodos impregnados de histórias socialmente singulares sejam realçados como basiladores, analisadores e reveladores de uma qualidade de pesquisa ética, política e heurísticamente diferenciada, porque ontológica, social e historicamente indexalizada.

Faz-se necessário pontuar que essa é uma das maneiras mais rigorosas de compreendermos como se instituem as regras, os códigos das práticas sociais, como insistia Lapassade (1989) a partir de suas pesquisas etnossociológicas. De partida, o trabalho investigativo com a experiência implicada constituirá o sentido maior do rigor qualitativo. Aqui está o salto ontológico, epistemológico, ético e político dessa derivação investigativa. Convoca-se o gosto em trabalhar com a inteligibilidade, a descritibilidade, a analisibilidade e a sistematicidade dos atores sociais, compreendidos como cronistas de si mesmo e dos seus mundos.

Ademais, a intercriticidade, como um movimento responsável e rigoroso de implicação e distanciação, é elevada de forma privilegiada à condição de dispositivo de objetivação e de alteração pertinentes. Lado a lado, criticamente entretecidas, sem qualquer hierarquização, as narrativas, inteligibilidades e outras realizações significativas dos atores sociais aparecem compondo com as narrativas acadêmicas um processo de compreensão e/ou de intervenção que não se limita a transformar a narrativa não objetivada academicamente em exemplos ilustrativos ou em *corpus* de legitimação da narrativa científica, ou em

---

1 Expressão que realça o interesse da etnopesquisa nos etnométodos que expressam e, ao mesmo tempo, constituem os textos e suas narrativas.

adornos do argumento do pesquisador acadêmico, ou ainda em “dados puros” etc.

A compreensão habermaseana de que a verdade científica emerge do discutível é elevada à condição de dispositivo científico, assim como o fecundo conceito de intercristica cunhado por Atlan (1993), com o qual este autor explicita sua rejeição às analogias, ao mesmo tempo em que reconhece a relatividade das morais e das culturas, que permitirão a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centros do mundo. Nesses termos, percebe no outro sua irreduzibilidade como único traço comum e, em verdade, universal.

Numa tensão intercristica, as inteligibilidades dos atores sociais são consideradas como modos de objetivar o mundo para todos os fins práticos que ali estão para compor um esforço em conjunto de compreensão/intervenção, em que o conhecimento elaborado pela pesquisa é uma das facetas importantes dessa atividade. Daí a pertinência do programa etnometodológico de Garfinkel (1976), ao partir da frase emblemática de que “o ator social não é um idiota cultural e nem poético”, tampouco um epifenômeno experiencial e prático. Nesses termos, não temos como querer achar analogias, conclusões integrativas e consensos resignados nas experiencialidades investigadas por uma Etnopesquisa Contrastiva.

## Transingularização

Para Geertz (1989, p. 18), qualquer generalidade pretendida pela descrição etnográfica “[...] surge da delicadeza de suas distinções, não da amplidão das suas abstrações”. Completa este etnógrafo que

Qualquer teoria geral de interpretação cultural não é codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; *não generalizar através dos casos, mas generalizar de dentro deles.* (grifo do autor)

Nesses termos, uma epistemologia contrastiva não pretende argumentar sobre qualquer necessidade ou possibilidade de generalização nomotética ou qualquer gênero de totalização. Aponta, por conseguinte, para a possibilidade de uma *transingularização* que produzirá compreensões transingulares, portanto.

No que se refere à possibilidade de generalização da compreensão através da pesquisa contrastiva, reafirmamos, está fora de questão uma generalização nomotética a partir dos ditames positivistas e causalistas, pois os saberes da experiência são irreduzíveis, não simplificáveis, nem se acomodam às naturalizações. Resistem, portanto, aos abstracionismos, aos essencialismos, aos excessos iluministas, ao viverem a singularidade da existência, das ações e realizações.

Paquay, Crahay e Ketele (2006), entretanto, falam de uma generalização analítica longe da ideia de uma “generalização naturalística” disseminada nos anos 1980 em obras sobre a pesquisa qualitativa. Nada é “natural” no mundo das relações humanas. No caso da generalização analítica, segundo Paquay, Crahay e Ketele (2006), as experiências nas suas diferenças irreduzíveis podem ser aproximadas e serem marcadas por identificações quanto aos seus temas/conteúdos. Com cuidados contextualistas, culturais, históricos, simbólicos, podemos produzir aproximações, marcar diferenças e realizar contrastes.

Nesse aspecto, as compreensões experienciais não se adequam a estudos comparativos e sim contrastivos, nos quais não perdemos os termos das singularidades e alcançamos, se possível, processos de identificação via temas/conteúdos produzidos pelas existencialidades envolvidas na pesquisa. Faz-se necessário frisar, dentro desse contexto de argumentos, que profissionais interessados em determinadas problemáticas tratadas pelas pesquisas da/com a experiência e seus resultados podem compreender e experimentar esses resultados a partir dos seus contextos através de experiências transingulares. Essa, poderíamos dizer, é uma forma de generalização por identificação que

não dispensa a apropriação analítica requerida, tomando como referência a perspectiva intersubjetiva das condições de produção do saber (PAQUAY; CRAHAY; KETELE, 2006), entendida aqui como um horizonte aberto de construções. Para esse autor, cada caso estudado deve ser considerado não como uma amostra, mas acima de tudo como um “laboratório social”, um microcosmo no qual podem ser examinadas e compreendidas as modalidades particulares de um fenômeno. Não se trata de generalizar tomando como base as relações de causalidade, mas de esquemas interpretativos. A resultante é uma explicitação por composição de esquemas diversos produzido de forma acitante, ou seja, via ações e seus significantes, o que denomino de pluralização relacional, em face, para nossos propósitos epistemológicos e metodológicos, dos limites semânticos do conceito de triangulação, aqui posto “sob rasura” como pretende Hall (2000).

Sobre a base da análise e da conceitualização desses fenômenos de agregação, um quadro compreensivo é proposto, bem como é suscetível de apreender os sentidos das situações, mesmo se um tal quadro deva assumir a parte da indeterminação irreduzível presente nas interações sociais.

## **Atravessamento e transversalidade**

Tomando como referência que o singular é anactante, ou seja, é também e, ao mesmo tempo, singularizante, instituinte, a transversalidade implica em compreender o caso-experiência vivendo de forma instituinte e conectiva diferentes experiências relacionais. Nesses termos, o método contrastivo está atento às transversalidades que surgirão da sua análise. Conceito criado nos âmbitos da Análise Institucional (GUATTARI, 2004; LAPASSADE, 1989; LOURAU, 1975), na transversalidade, o tema da subjetividade ganha lugar no discurso institucionalista, se materializa em dispositivos que permitem a circulação menos restritiva da palavra e de corpos, abrindo as relações para

múltiplas conexões potencializadoras de transformações da realidade dos grupos e das subjetividades, cerne das transingularizações. Da perspectiva da Análise Institucional, enquanto os atravessamentos têm um caráter reprodutivo, a transversalidade é eminentemente instituinte. Vive e habita também as transduções, ou seja, tudo que um encontro acontecimental produz. Compreender transingularizações numa Etnopesquisa Contrastiva é, ao mesmo tempo, um ato de rigor contrastivo, atualizado no âmbito de uma heurística contrastiva. Na transversalidade habitam as transingularizações.

### **Uma teorização circunstancializada**

É necessário se refletir que, a teoria, em realidade, é uma forma de prática, uma prática discursiva, deve ser tensionada por práticas outras por ela inspiradas ou não, bem como por experiências outras. A fecundidade de uma teoria é a disponibilidade para inspirar, como Bergson (1991) concebera, como movimento, uma disponibilidade para sua renovação e a renovação de práticas outras. A teoria deve ter, por conseguinte, gosto especial pela tensão criativa em relação aos seus constructos de análise e conceituações. Estou aqui me distanciando das várias dicotomias teoria-prática e afirmando que a teoria é, também, uma prática. Ademais, e *a fortiori*, está fora de questão qualquer visão hierárquica de teoria. Cultivo como centralidade, por exemplo, a ideia etnometodológica de que, para todos os fins práticos, via seus etnométodos, qualquer ator social elabora sistematizações do pensamento para compreender-intervir no mundo como, na sua diferença, o mundo acadêmico e científico o fazem. Essa é uma perspectiva acima de tudo ontológica. Emerge aqui uma visada heterárquica sobre a teoria, colocando sua construção nos âmbitos da singularidade e da diferença.

Dessa forma, não me apropriado da ideia de teoria como parte importante da racionalidade que o grego disseminou, como um ato da razão pura nem da perspectiva que, predominantemente,

a ciência de caris positivista concebeu, ou seja, como uma forma de descrever fenômenos e demonstrar leis reveladas a partir da observação metódica. Não tenho, pois, o verificacionismo como base de pesquisa para trabalhar com a teoria.

Esse argumento quer dizer que há uma *singularidade singularizante* na construção da teorização. Na minha experiência, a teoria se revela nas tensões dialógicas e dialéticas que encontros implicados a certas problemáticas produzem. Os sujeitos teóricos pleiteados aqui são também instituintes de um pensar *implicado e implicante* (MACEDO, 2012), ou seja, sistematizam um pensar etnometódico enredado aos seus vínculos existenciais e socioculturais com potência para constituir realidades. Assim, o referencial teórico que nos inspira não é esquema geométrico, espécie de organograma ou encaixe. É impulso criador, inspiração como movimento, implica em perspectiva(s). É perspectival, portanto.

Pertinentes também são as elaborações pós-estruturalistas construídas por Silva (1999), para quem há a crença de que a teoria descobre o real, e que há uma correspondência entre a teoria e a realidade (SILVA, 1999, grifo do autor). Assim, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética, logo, a teoria é uma representação, reflete, espelha a realidade. Da perspectiva desse autor, porém, a teoria está implicada na sua própria produção, na sua criação, e ele assume, então, que a teoria é um discurso, é um texto, porque produz, cria seu próprio objeto. Silva (1999) continua nos alertando que a teoria tem um papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. Em síntese, com Silva (1999) entendo que uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber alguma “realidade”.

Para Lopes (2015, p. 451), por exemplo, a importância do trabalho teórico é tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado.

É como estar sempre se perguntando: mas não poderia ser de outro modo? O que está possibilitando e sustentando a significação com a qual operamos e que nos subjetiva (nos faz ser ou ser identificado como sendo) de uma determinada maneira? Por que pensar desse modo que é apresentado como única possibilidade, como caminho universalizado e naturalizado, sem que sejam discutidas as condições contextuais que possibilitaram tal proposta? Não se trata de assumir uma posição como certa ou errada criando um novo fundamento, mas tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia. Não é uma questão de deve ou não deve, pode ou não pode. Remete à problematização, provoca outras possibilidades de pensar, conceber outras maneiras de objetivar, desestabilizar discursos, sabendo que isso implica estabilizar outros discursos e, portanto, cabe manter aberta a suspeição diante de toda estabilidade.

O que retiro dessa discussão é a necessidade de as teorias viverem tanto a plenitude da sua *poiésis*, ou seja, do seu movimento criativo, como a profunda e desafiante experiência de ser sempre uma construção ou composição circunstancializada. Esse é um movimento fulcral de uma pesquisa contrastiva, mais precisamente, de uma Etnopesquisa Contrastiva. Nesse caso, a teoria na pesquisa é, como nos ensinou Bergson, uma inspiração, movimento aberto e criativo.

Levando em conta a possibilidade de uma teorização a partir de uma Etnopesquisa Contrastiva, o caráter circunstancializado, relacional, transversalizado e generativo da teoria é trazido para dentro da sua produção conceitual e da sua sistematização.

## **A heurística**

No movimento de uma Etnopesquisa Contrastiva, não basta revelarmos aproximações e distâncias, diferenças e identificações, consensos possíveis e conflitos, acordos e disputas, mas realizar também o que Castoriadis (1995) nos desafiou a encontrar, ou seja, “aquilo que ainda não é”. Em Ardoino e

Berger (2003, p. 69), isso implica em cultivar a imaginação na pesquisa.

Enquanto não se souber reconverter as potencialidades e os recursos do imaginário em imaginação criadora, por meio, notadamente, da dinâmica própria e da dimensão significativa e vivificante dos projetos, a magia fantasmagórica, indiferente a toda realidade, indiscutivelmente manifestará sua esterilidade e suas compulsões de repetição como tantas perturbações da pulsão de morte.

Se é o encontro o fundante de uma Etnopesquisa Contrastiva, a espera desse encontro, epistemológica e metodologicamente construído, já nos diz das possibilidades da novidade. O encontro é, portanto, um ato de criação, porque processo poiético. Fonte rica em transduções. Nesses termos, o contrastivo será sempre generativo. Possibilidade de um acontecimento, da perspectiva deleuzeana, a emergência de um sentido outro.

## **A inspiração etnometodológica: o trabalho de compreensão com os etnométodos**

Faz-se necessário, de início, conceituar o que é a etnometodologia como a ciência dos etnométodos. Trata-se de uma teoria do social, que jamais deve ser vista como uma metodologia científica, nem como um método ou uma técnica de pesquisa, como é comum aparecer em algumas publicações metodológicas entre nós. Esse é um erro muito comum encontrado na literatura dedicada à pesquisa nas ciências antropológicas.

A etnometodologia trata teoricamente de como as pessoas constroem, pelas suas ações, seus etnométodos, constituídos nas relações interativas enraizadas na cultura. Crítica das sociologias que descartam os atores sociais porque os consideram, nas palavras de Garfinkel (1976), “idiotas culturais”, a etnometodologia quer teorizar sobre a processualidade da construção social e cultural da realidade pelos atores sociais. Inspira-se na

fenomenologia social de Alfred Schutz, na sociologia de Max Weber e no interacionismo simbólico de George Mead, bem como na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty e da linguagem de Wittgenstein.

É aí que o conceito de etnométodo assume uma importância fundante, na medida em que é concebido como a maneira, a forma, o jeito, as estratégias pelas quais os atores sociais, atribuindo sentido ao mundo, interativamente, para todos os fins práticos, interpretam e constroem realidades e a si próprios.

Inspirado em H. Meham, no que concerne à ideia de etnométodos, Coulon (1993) procura nos mostrar que a partir dessa perspectiva a vida social é vista como metodicamente realizada pelos seus membros, ou seja, aqueles que pertencem à comunidade linguística, à cultura e seu contexto. Nesses termos, nas características dessas realizações residem as propriedades dos fatos sociais da vida cotidiana. Assim, uma compreensão detalhada dos métodos dos membros para produzir e reconhecer seus constructos sociais, acontecimentos, atividades, serve igualmente para impor um certo conhecimento aos analistas sociais. É somente compreendendo como os membros constroem suas atividades que se podem realizar aproximações do que são essas realidades.

## **Uma síntese conclusiva**

Fazer referência a pesquisas multicasos/multiexperenciais já nos diz de uma epistemologia interessada na emergência do experiencial como irredutibilidade a ser compreendida relacionalmente. Aqui está sua radicalidade compreensiva, não explicativa. Essas explicitações vão implicar na preparação do pesquisador para trabalhar-com os etnométodos pelos quais os atores sociais compreendem e interferem nos seus mundos e, com isso, fabricam suas realidades, subsídio indispensável para a compreensão conquistada pela etnopesquisa.

Trata-se, portanto, de uma epistemologia socioexperencial e construcionista. No primeiro aspecto, está seu *arkhé* fundado na experiência, sua singularidade e potência singularizante, edificada nos encontros, no entre-nós; no segundo, sua radicalidade está vinculada a uma fenomenologia social constitutiva, que parte da compreensão de seres-sendo, constituídos nas relações consigo, com-o-mundo e com-o-outro. Dessa forma, uma Etnopesquisa Contrastiva privilegia aportes multiexperenciais com possibilidades transingulares. Sua objetivação é, ao final e ao cabo, resultante de encontros, ou seja, de tudo que os encontros heurísticamente produzem.

## **CAPÍTULO III**

Comparação e  
contraste: itinerâncias  
epistemológicas  
e metodológicas  
da pesquisa  
antropológica

Por Sílvia Michele Macedo de Sá<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Antropóloga e Doutora em Educação. Professora pesquisadora do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.



A tarefa do antropólogo é, portanto, jogar sobre o registro da ‘invenção do possível’, visto como uma prática contrastante, fazendo surgir configurações de sentidos tendo como pauta relacional a identidade e a diferença. (BORUTTI apud KILANI, 1992, p. 15)

## **Aproximações históricas e epistemológicas**

A Etnopesquisa Contrastiva, modalidade de pesquisa explicitada por esta obra, “[...] toma a experiência, a singularidade e o movimento relacional como fundantes da sua concepção, desenvolvimento e produção heurística”. Como afirma Macedo, autor desse argumento, o Método Contrastivo tem, em sua configuração e desenvolvimento, influências fulcrais do campo antropológico, especialmente no âmago das pesquisas etnográficas. Vale ressaltar que a etnografia lida com “práticas de sentidos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) relacionais. Essas práticas configuram múltiplas referências marcadas por seus diversos “pontos de vista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) e perspectivas, que acabam por constituir e transformar os sujeitos, envolvendo confiança, compromisso e implicação. Tais compreensões aproximam-se bastante das epistemologias multirreferenciais (ARDOINO, 2012) e intercíticas (ATLAN, 1994), pleiteadas pela Etnopesquisa Contrastiva. Assim, para compreendermos essas aproximações de forma mais refinada, falaremos ao longo deste capítulo sobre a antropologia e a etnografia e as suas possibilidades metodológicas e heurísticas, avaliadas como possibilidades significativas para a construção de uma Etnopesquisa Contrastiva.

Vale ressaltar que o campo antropológico comporta em si um entretencimento, ou seja, é constituído pela etnografia, pela

etnologia e pela antropologia, como uma espécie de totalização do conhecimento antropológico. Dessa forma, por uma coerência metodológica e compromisso explicitativo para entendermos as singularidades do trabalho de pesquisa na antropologia, descreveremos de maneira sintética algumas características dos estudos de caráter etnográfico e etnológico, bem como suas relações com a antropologia enquanto campo do saber. Por exemplo, no clássico *Antropologia Estrutural* (2012), de acordo com Lévi-Straus:

[...] Etnografia, etnologia, e antropologia não constituem três disciplinas diferentes, ou três concepções diferentes das mesmas investigações. São, na verdade, três etapas ou três momentos de uma mesma pesquisa, e a preferência por um dos termos exprime apenas a predominância da atenção voltada para um tipo de pesquisa, que nunca pode excluir as duas outras. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 503)

Ao se perguntar sobre quais são as relações e quais são as diferenças entre etnografia, etnologia e antropologia, Lévi-Strauss (2012) afirma que a primeira pergunta é relativamente simples de ser respondida. Ele diz que, em diversos países, existe certa unanimidade em relação à compreensão do que vem a ser a etnografia. De acordo com o autor, a etnografia, numa perspectiva clássica, “[...] corresponde aos primeiros estágios da investigação: observação, descrição e trabalho de campo (*fieldwork*)”. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 501) Uma espécie de estudo monográfico sobre um grupo culturalmente singular, em que seja possível reunir e acumular uma quantidade densa e qualificada de informações, mediante um processo de experiência própria. Porém, atualmente, salientamos que, com os novos tempos das pesquisas universitárias, assim como os desafios que as diferenças nos colocam, não são exigidos dos estudantes de antropologia estudos apenas sobre “objetos” e métodos clássicos da área. Uma infinidade de temas e contextos são demandados, tanto quanto a nossa curiosidade sobre a

compreensão da condição humana que nos mobiliza e desafia a todo momento no contemporâneo.

Ainda de acordo com Lévi-Strauss (2012, p. 501), etnografia “[...] inclui os métodos e técnicas relativas ao trabalho de campo, à descrição e à análise de fenômenos culturais particulares (quer se trate de armas, instrumentos, crenças ou instituições)”. Já a etnologia, acolhendo o trabalho etnográfico, segundo esse autor, poderia ser entendida como:

[...] um primeiro passo em direção à síntese. Sem excluir a observação direta, ela tende a conclusões suficientemente amplas, difícil de fundamentá-las exclusivamente num conhecimento de primeira mão. Tal síntese pode ser operada em três direções: geográfica, se se quiser integrar conhecimentos relativos a grupos vizinhos, histórica, se se visar reconstituir o passado de uma ou várias populações, e, finalmente, sistemática, se for isolado, e examinado com especial atenção um determinado tipo de técnica, de costume ou de instituição. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 502)

Esta é a perspectiva etnológica adotada à época pelo Bureau of American Ethnology da Smithsonian Institution, pela Zeitschrift fur Ethnologie e pelo Institut d’Ethnologie da Universidade de Paris. Porém, Lévi-Strauss (2012, p. 502) reforça que “[...] em todos os casos, a etnologia inclui a etnografia como procedimento prévio e constitui seu prolongamento”. Essa dualidade pautou por muito tempo o entendimento comumado em diversos países. Tal perspectiva perdurou em contextos nos quais as compreensões histórico-geográficas predominavam, pois não se considerava que a síntese poderia ser aprofundada ainda mais, ou seja, poderia avançar mais teoricamente.

Na academia francesa, assim como em outros contextos universitários, essa dualidade entre etnografia e etnologia se manteve, deixando a cargo de outras disciplinas – como a sociologia, a história, a filosofia e a geografia humana –

a continuidade para desenvolver e avançar para o estágio posterior da síntese. Assim, em vários países europeus, o termo “antropologia” foi relacionado de forma limitada à antropologia física. Já os termos “antropologia social ou cultural”, nos lugares em que são mencionados, como nos países anglo-saxões, “[...] estão ligados a uma segunda ou última etapa de síntese, que tem por base as conclusões da etnografia e da etnologia”. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 503) Atualmente, como Lévi-Strauss analisou previamente, existe uma expressiva preferência pela utilização do termo “antropologia”, em vez da divisão etnografia e etnologia, sendo assim, a antropologia é a definição mais qualificada para “[...] caracterizar o conjunto desses três momentos da investigação”. (LÉVI-STRAUSS, 2012, p. 508)

Para Matta (1981), as terminologias antropologia social, antropologia cultural ou etnologia estão relacionadas às tradições de estudos de certos países, mas essas denominações não devem ofuscar a singularidade do campo antropológico, pois todas têm uma mesma perspectiva:

[...] Antropologia é o estudo do homem enquanto produtor e transformador da natureza. E muito mais que isso: a visão do homem enquanto membro de uma sociedade e de um dado sistema de valores. Implica a perspectiva da sociedade humana enquanto um conjunto de ações ordenadas de acordo com um plano e regras que ela própria inventou e que é capaz de reproduzir e projetar em tudo aquilo que fabrica. (MATTA, 1981, p. 32)

A etnografia, que constitui o primeiro dos três estágios de uma investigação antropológica, no seu sentido mais pleno, só passou realmente a existir quando os pesquisadores tomaram consciência de que a sua *episteme* e o seu trabalho no campo são partes indispensáveis dentro do processo de pesquisa. Segundo Laplatine (1999), a revolução provocada pelo método etnográfico, no primeiro terço do século XX, acabou com a repartição das tarefas, até então habitualmente divididas entre

os observadores (viajantes, missionários, administradores), os quais tinham o papel subalterno de fornecer as informações, e o pesquisador erudito, que, na metrópole, era o responsável pela recepção, análise e interpretação dessas informações. Assim, a saída do gabinete e o processo de investigação realizado pelo pesquisador, como aprendente cultural, determinaram o nascimento da observação participante e da etnografia.

A etnografia ganhou *status* na antropologia, com os trabalhos dos alunos de Bronislaw Malinowski (1884-1942), com Alfred Radcliffe-Brown (1881-1955) e com Franz Boas (1858-1942), considerados os pais da antropologia moderna. Para muitos antropólogos, os trabalhos de caráter etnográfico constituíram os primeiros movimentos para subsidiar os futuros estudos comparativos entre povos e, para serem possíveis, os trabalhos etnológicos. Caracterizada com o *logos* da sua composição, a etnologia seria o estudo comparativo de trabalhos etnográficos

[...] que permitiria a elaboração mais consistente de temas comuns a esses povos. A partir daí se produziriam as bases de teorias mais amplas que, por sua vez, redundariam em teorias antropológicas propriamente ditas. (GOMES, 2008, p. 63)

A observação participante, que constitui uma condição fundamental para os estudos etnográficos, foi inicialmente utilizada como método por Malinowski (1884-1942) e está descrita em seu livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (1924). Malinowski foi um pesquisador polonês formado em física que desenvolveu pesquisas com povos que não eram de origem europeia. Na Inglaterra, Malinowski aproximou-se de antropólogos em universidades e conseguiu o investimento para a sua primeira expedição para uma das ilhas da Micronésia. Nesse contexto, acontece a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), e por ser judeu polonês foi deslegitimado como pesquisador pela

Inglaterra, sendo de certa forma abandonado na região que estava pesquisando por quase dois anos.

Nessa situação delicada e sem incentivos, o pesquisador adotou novos procedimentos de pesquisa, deixando as entrevistas e questionários em seu acampamento; iniciando, então, observações *in loco*, bem como participando das atividades cotidianas dos nativos. Os líderes e velhos trobriandeses, antes entrevistados na sua barraca, passaram a ser acompanhados por Malinowski de dentro da sua cultura. Essa experiência prolongada com os “nativos” rendeu um trabalho fulcral sobre o método de observação participante, que se tornou uma referência basilar para todos os antropólogos e estudantes dessa área, assim como de outras áreas das ciências antropológicas.

Além do livro *Os argonautas do Pacífico Ocidental* (1924), o diário de campo de Malinowski sobre a sua experiência de campo foi publicado após sua morte, com o título *Um diário no sentido estrito do termo*, em que se percebem, aliás, aspectos etnocêntricos com nuances colonialistas nas suas relações com os seus interlocutores e suas singularidades culturais. Porém, mesmo com críticas ao trabalho etnográfico de Malinowski, sabemos que, por nossas formações culturais, é improvável termos atitudes completamente imparciais. Os nossos impulsos etnocêntricos sempre se revelarão em certos contextos, tendo o estranhamento como uma das experiências humanas mais marcantes. Assim, o sujeito pensante...

[...] carrega em si o *ethos* de sua cultura, o modo de ver o mundo e seus valores, o que faz com que ele, de início, veja aquela outra cultura por esse viés, esse filtro, que é da sua própria. Essa predisposição e a atitude consequente correspondem ao que se chama de etnocentrismo. O etnocentrismo é um predicado da cultura; ele existe em todas as culturas e, consequentemente, faz parte do comportamento dos seus membros. É o modo incontornável de autovalorização de cada cultura que faz com que seus membros acreditem que o que é próprio de sua cultura seja o ‘natural’, o certo, o real, o racional. É inevitável

que assim o seja, pois é essa atitude de voltar-se para si mesmo, o etnocentrismo, que permite que haja compromisso e lealdade dos membros para com sua cultura. Entretanto, o etnocentrismo em si atrapalha ou dificulta a compreensão possível do sujeito pensante em relação a outra cultura. Ele faz com que o sujeito pensante vivencie outra cultura pelos valores da sua e interprete eventos em outra cultura comparando-os com eventos semelhantes da sua própria cultura. Isto inevitavelmente ocasiona a produção de uma compreensão distorcida da outra cultura. Esse é o primeiro obstáculo para a compreensão do *outro cultural*. (GOMES, 2008, p. 54, grifo do autor)

## **Comparação e contraste: itinerâncias e singularidades metodológicas**

Um dos grandes desafios do pesquisador nas suas atividades cotidianas na pesquisa de campo, na observação participante, é enfrentar o seu próprio etnocentrismo, se abrir para o outro. Esse é um exercício diário e persistente da pesquisa qualitativa em ciências antropológicas. Por exemplo, no estudo sobre um grupo, um evento ou um aspecto cultural, seja em que contexto social for, o pesquisador provavelmente irá se deparar com situações que parecem próximas às suas referências ou que as lembram, mesmo de forma mais distante. Nesses termos, nossa tendência etnocêntrica é comparar, buscar relações, interpretações compreensivas possíveis, porém, essa atitude comparativa levanta problemas, pois a perspectiva comparativa em pesquisa têm muitas nuances, influências, vertentes metodológicas, históricas, epistemológicas que são permeadas por ideologias e relações de poder, sendo, inclusive, uma das fontes históricas do colonialismo.

No contexto antropológico, a perspectiva comparativa como epistemologia e método foi duramente criticada por Franz Boas no artigo “As limitações do método comparativo”. De acordo com Santos (2005, p. 22-23), esse trabalho de Boas condenava a prática metodológica ao fazer comparações baseadas em

referenciais evolucionistas. Nesse contexto do século XIX, as ciências da natureza, especialmente a biologia, exerciam grande influência entre os intelectuais das ciências antropossociais da época, principalmente a partir das teorias evolucionistas de Pierre Lamarck (1744-1829) e Charles Darwin (1809-1882) cujas explicações evolucionistas afirmavam que os seres vivos evoluíam dos mais “simples” para os mais “complexos”. Essas ideias tanto representaram um expressivo avanço frente aos dogmas religiosos do período, como, também, influenciaram áreas das ciências antropossociais como a antropologia, a sociologia, a história e a psicologia. Por seu caráter revolucionário, antropólogos, sociólogos e historiadores adaptaram esse modelo explicativo da natureza para o estudo das sociedades humanas e dos seus fenômenos.

[...] O antropólogo norte-americano Henry Lewis Morgan (1818-1881) elaborou um modelo de desenvolvimento da humanidade em três estágios: selvageria, barbárie e civilização. Do outro lado do Atlântico, na Inglaterra, o escocês James Frazer (1854-1941) elaborava um modelo evolutivo do pensamento, afirmando que esse passava por três fases: magia, religião e ciência. Essas três formas de pensamento estariam em uma relação de complexidade crescente, sendo que a ciência – assim como a ‘civilização’, para Morgan, seria o estágio mais avançado. (SANTOS, 2005, p. 22-23)

Além do evolucionismo, o positivismo também influenciou de forma muito marcante os cientistas antropossociais, através das teorias de Comte sobre as explicações que os homens deveriam construir com referência aos fenômenos naturais e sociais, recomendando três fases: fase teológica ou fictícia; fase metafísica ou abstrata; fase científica ou positiva. As sociedades europeias, suas civilizações e ciências, representariam os estágios mais avançados nas comparações das escalas evolutivas. A sociedade inglesa, nessa perspectiva interpretativa evolucionista, e outras nações colonizadoras, representariam

culturas e sociedades mais complexas, e as sociedades nativas das Américas, da África e da Oceania eram tomadas como mais simples ou menos “evoluídas”. Assim, a comparação era realizada entre a atualidade dessas culturas europeias em relação às culturas das colônias e às novas terras “descobertas”. O método comparativo de base evolucionista, atual e inovador à época, classificava e hierarquizava as sociedades e culturas invadidas e conquistadas, colaborando, inclusive, para legitimar os processos de dominação e práticas colonialistas. Nesse contexto do século XIX, o evolucionismo, o positivismo e outras correntes de pensamento das ciências, como o determinismo geográfico e biológico, representavam, segundo Santos (2005, p. 26):

[...] o discurso das metrópoles sobre as colônias, ou, no caso norte-americano, de uma região industrializada sobre regiões onde o capitalismo ainda não havia chegado. Tratava-se, portanto, de um discurso de poder, no qual o mais forte situava-se a si mesmo no pólo mais avançado, civilizado e científico.

As críticas de Boas ao método comparativo argumentavam sobre a singularidade de cada cultura na sua historicidade, dinâmica e conhecimento, configurada por processos interativos. Com as críticas desse autor e de várias gerações de antropólogos, desenvolve-se, em oposição ao método comparativo de base evolucionista, o relativismo cultural. Para essa perspectiva, cada cultura é o que é, no seu contexto, na sua história, nas suas idiossincrasias. Assim, jamais uma cultura pode ser comparada à outra. Nesse sentido, pela compreensão metodológica, epistemológica e ética relativista, o estudo de uma cultura só é possível quando o pesquisador se distancia do seu próprio *ethos* original. No relativismo cultural, todo processo de comparação cultural é uma impossibilidade.

O relativismo cultural implementa uma nova postura no trabalho antropológico, no caráter da pesquisa de campo e da observação participante, contemplando uma dimensão ética

singular, ou seja, de olhar para a cultura e os seus membros, particularizando a antropologia e a sua compreensão sobre a condição humana, sendo indispensável como componente ético e crítico desta prática científica, que influenciará diversas outras ciências antropológicas. Embora sendo uma compreensão fundante do trabalho antropológico, mesmo com essa postura relativista, as comparações fazem parte do *ethos* etnocêntrico que trazemos conosco nos nossos processos de racionalização e estranhamento quando nos encontramos com a diferença. Esses processos são atualizados a partir de mediações da aprendizagem cultural pelos quais passamos quando estamos em campo, por exemplo. A qualidade e a criticidade vigilantes em relação a esses processos são as condições fundamentais para proporcionar o rigor e o cuidado ético à pesquisa em ciências humanas, não nos deixando sucumbir aos ranços evolucionistas, deterministas e positivistas que ainda povoam nossa formação cultural. O exercício da comparação na antropologia social e cultural é um *arkhé* inerente a própria condição humana aprendente, como esclareço acima.

É bom frisar que existem diversas perspectivas de comparação no campo antropológico. Interessa-nos, de perto, a que é acolhida por muitos estudos antropológicos contemporâneos, na qual a perspectiva comparativa toma o contraste e a ética relativista como referências. Esses estudos não buscam mais leis universais generalistas de caráter explicativo, como nas ciências naturais clássicas. Saliendo singularidades, na busca de entender diferenças de forma relacional e observando aproximações, sem hierarquizações ou generalizações descuidadas e simetrizantes, as pesquisas antropológicas desenvolvidas por estudiosos como Lévi-Strauss, Evans-Pritchard, Vitor Turner, entre outros, estão comprometidas com as experiências de vida e a interpretação de sentidos, já que entendem as limitações das relações de conhecimento diante da complexidade da condição humana e suas especificidades sociais, culturais e históricas.

Para Leach e Cardoso de Oliveira – antropólogos referenciais que têm estudado a antropologia nas últimas décadas do século XX, e as primeiras deste século –, por exemplo, a abordagem contrastiva...

[...] parece um atrativo porque oferece um instrumento mais poderoso para comparação do que as taxonomias do tipo *linnaeano*, incluindo aqui Radcliffe-Brown e seus discípulos, que Leach ridiculariza como uma maneira de ‘coleccionar borboletas’ [...], meramente reordenando o que já era conhecido e, por conseguinte, destituído de interesse para *insights comparativos*. Por contraste, métodos estruturalistas permitiram-lhe mostrar que configurações aparentemente diferentes podem ser transformações de uma mesma estrutura subjacente. (FULLER; PARRY apud OLIVEIRA, 2006, p. 209)

A grande colaboração dos estudos de caráter contrastivo na antropologia para as ciências antropológicas é a interpretação dos sistemas simbólicos e as possibilidades compreensivas de sentidos, discursos e diferenças que configuram a condição humana num sentido relacional e não simétrico. A perspectiva antropológica contrastiva em pesquisa está voltada, por conseguinte, para interpretações compreensivas e não para interpretações explicativas.

No trabalho etnográfico, a observação participante, como método que toma a perspectiva contrastiva para os seus encaminhamentos, não se constitui apenas com um conjunto de ações mecânicas, objetivistas, hierarquizantes e sistematizadas em campo, pois os atos de observar e interpretar fenômenos socioculturais são processos especialmente complexos, impregnados de interações e atribuições de sentidos. As compreensões produzidas em campo, por exemplo, são frutos das nossas construções sobre as construções socioculturais dos “outros”, sobre eles próprios e sobre as suas relações com seus semelhantes e com seu mundo, visto que o pensamento humano é uma atividade eminentemente relacional. Assim, para

investigarmos os “objetos” da pesquisa em ciências humanas, enquanto fenômenos culturais, faz-se necessário “[...] compreender tanto a organização da atividade social, suas formas institucionais e os sistemas de ideias que as animam, como a natureza das relações existentes entre elas”. (GEERTZ, 1989, p. 150)

Assim, entendo o fazer antropológico como “práticas de sentido” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002), relações que constituem e transformam os sujeitos envolvidos no trabalho etnográfico. Penso na antropologia e na etnografia, portanto, como práticas aprendentes, educativas, assim como acredito que a educação é uma mediação cultural.

Por conta das perspectivas acima pontuadas, compreendo a etnografia e os seus exercícios de contraste como práticas teórico-metodológicas fecundas para o entendimento sensível dos fenômenos construídos pela humanidade, pois a própria etnografia pode ser refletida como uma atividade educacional, como uma densa prática aprendente. Nesse sentido, uma etnografia implicada admite a sua relevância como processo aprendente, que acolhe as experiências cotidianas, as narrativas e as aprendizagens como práticas situadas culturalmente. Trata-se de uma opção epistemológica, teórico-metodológica, ética e politicamente fecunda.

Olhar o outro e se posicionar como aprendente da sua cultura é contemplar a educação por outros olhares, assim como desenvolver trabalhos científicos é buscar a revalorização da “condição humana” (ALMEIDA, 2000), do conhecimento dialógico e “multirreferencial” (ARDOINO, 2012), como também multicultural e “multinaturalista”. (VIVEIROS DE CASTRO, 2002) Como nos esclarecem Josso (2002), Dominicé (2007) e Bruner (1999), especialistas em pesquisas sobre autobiografia e relações de aprendizagem, as nossas ações em cultura e o nosso próprio pensar são parte de um processo interativo entre homem-homem e homem-mundo. É possível “aprender

consigo e com o outro a aprender” (JOSSO, 2002, p. 60), até porque “minha mente está comigo e com o outro (BRUNER, 1999, p. 52), bem como faz-se necessário compreender também que “um alto nível de aprendizagem implica também em aprendizagens da vida”. (DOMINICÉ, 2007, p. 24)

Da minha perspectiva, o trabalho antropológico, o trabalho de pesquisa em humanidades, de uma perspectiva contrastiva, demanda ultrapassar, mas também aproximar os limites dos contextos pesquisados, nos quais os sistemas culturais guardam seus significados para, com isso, podermos estabelecer e compreender diferenças, afinidades e aproximações com os nossos próprios contextos originais.

Ver-nos como os outros nos vêem pode ser bastante esclarecedor. Acreditar que outros possuem a mesma natureza que possuímos é o mínimo que se espera de uma pessoa decente. A largueza de espírito, no entanto, sem a qual a objetividade é nada mais que autocongratulação e a tolerância apenas hipocrisia. Surgem através de uma conquista muito mais difícil: a de ver-nos, entre outros, como apenas mais um exemplo da forma que a vida humana adotou em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos. (GEERTZ, 1997, p. 20)

Esses são argumentos com os quais intento contribuir para a importante perspectiva da Etnopesquisa Contrastiva, trazendo à baila uma certa itinerância epistemológica, metodológica e teórica da antropologia, ao se deparar na sua (in)tensa história e desafios heurísticos, envolvendo as culturas humanas, suas singularidades irredutíveis e relações hipercomplexas.



## **CAPÍTULO IV**

Método Contrastivo  
e descolonização dos  
saberes



O procedimento que proponho é descolonizar nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é. (SANTOS, 2007, p. 35)

Este capítulo realça um viés político fulcral do Método Contrastivo, quando amplia esse viés no que concerne aos argumentos e à prática da Etnopesquisa Contrastiva, na sua forma heterárquica de pensar epistemologicamente. Colocar a experiência como centralidade e valorizar os etnométodos pelos quais atores sociais compõem essas experiências oferece às pesquisas antropológicas um empuxo ético e político-epistemológico de interessantes possibilidades emancipacionistas. Colocar esses argumentos em favor de uma crítica ao comparativismo evolucionista descortina horizontes políticos e ao mesmo tempo heurísticos importantes para pesquisas que não querem reduzir a sua criação a um ato técnico pretensamente neutro e hierárquico. Nesse veio, imaginamos ser fecundo relacionar método contrastivo e descolonização dos saberes, bem como argumentar em favor dessa relação no âmbito da Etnopesquisa Contrastiva.

Procurando dialogar com um dos autores que mais investe nas questões da descolonização dos saberes no momento, achamos em Boaventura de Souza Santos e suas epistemologias uma fonte de inspiração complementarista fecunda, no que se refere às nossas intenções de texto. Para Santos (2007, p. 37), a partir do que diz a sua Sociologia das Emergências, teremos que realizar uma ampliação simbólica, bem como devemos credibilizar as possibilidades emancipacionistas.

A razão que é enfrentada pela Sociologia das Ausências torna presentes experiências disponíveis, mas que estão produzidas como ausentes e é necessário fazer presentes. A Sociologia das

Emergências produz experiências possíveis, que não estão dadas porque não existem alternativas para isso, mas são possíveis e já existem como emergência. (SANTOS, 2007, p. 38)

Nesse mesmo veio, esse autor propõe o processo de tradução, por ele compreendido como um processo intercultural, logo, intersocial. Nesses termos, fala-nos da necessidade de traduzir saberes em outros saberes, traduzir práticas e sujeitos de uns aos outros. “É buscar inteligibilidade sem ‘canibalização’, sem homogeneização. Eu traduzo e você traduz, e nós traduzimos reciprocamente”. (SANTOS, 2007, p. 39-43)

Tentar saber o que há de comum entre um movimento de mulheres e um movimento indígena, entre um movimento indígena e outro de afrodescendentes, entre este último e um movimento urbano ou camponês, entre um movimento camponês da África e um da Ásia, onde estão as distinções e as semelhanças. Por quê? Porque é preciso criar inteligibilidade sem destruir a diversidade. (SANTOS, 2007, p. 40)

Em síntese, esses argumentos epistemológicos de Santos (2007) preparam a sua concepção de uma Epistemologia do Sul. Nesse âmbito, reconhece a “violência matricial da modernidade ocidental” pautada num certo colonialismo. Nessa concepção, o colonialismo “[...] são todas as trocas, todos os intercâmbios, as relações, em que uma parte mais fraca é expropriada de sua humanidade”. (SANTOS, 2007, p. 59) Assim, os constructos conceituais vinculados à Sociologia das Ausências, à Sociologia das Emergências, à Tradução e à Epistemologia do Sul argumentam em favor de um processo emancipacionista e, *a fortiori*, de descolonização de saberes.

Essa é uma das inspirações fundantes da Etnopesquisa Contrastiva, até porque não acredita numa epistemologia, tampouco num método único. Santos (2010) nos fala de uma epistemologia geral da impossibilidade de uma epistemologia geral.

Assim, o Método Contrastivo rejeita qualquer hierarquização excludente de saberes, quando aborda a experiência a

partir de uma perspectiva ao mesmo tempo irredutível e relacional; quando elege a multirreferencialidade para inspirar sua perspectiva multiexperiencial e, sobretudo, quando radicaliza sua crítica ao comparativismo evolucionista/hierarquizante. Por conseguinte, possibilita caminhos para, pela pesquisa, irmos de ombro a ombro, de mãos dadas, rumo a processos de descolonização de saberes e em busca de epistemologias heterárquicas, algo fundante para descolonizarmos as pesquisas e seus vieses positivistas pretensamente neutros, assim como inspira, de uma perspectiva multiexperiencial, currículos e abordagens formativas que visam formar o pesquisador em ciências antropológicas, incluindo os que atuam no campo da pesquisa educacional. Ademais, a heurística produzida por uma pesquisa com esse viés epistemológico subsidiará saberes, visando compor perspectivas e atos de currículo que possam reverter a onda de políticas de standardização curricular que vem assolando o mundo.

Temos como exemplo sobre esse tipo de globalização pedagogicamente homogeneizante a vaga das Bases Nacionais Comuns Curriculares (BNCC), concebidas para a Educação Básica. Uma composição que, ao renascer a partir de desejos neoconservadores excludentes, volta a ter espaço para cultivar sua vontade de homogeneização dos atos de currículo e dos processos de formação, com evidentes intenções produtivistas e financeiras e claras vinculações com os sistemas homogeneizantes de avaliação em larga escala. Nesse bojo, as BNCC nutrem uma colonialidade de poder e de saber, com potente supressão de saberes. Nutre, com isso, a presença de um “pensamento abissal”, conforme elabora Santos (2009), tendo como característica fundamental a impossibilidade da copresença. Nutre, também, a concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre falso e verdadeiro, incluindo aqui o cerne das disputas entre formas científicas e não científicas de

verdade. Inquieto, esse autor afirma ainda que uma epistemologia da diversidade infinita do mundo está por ser construída.

Na contramão dessa onda, o Método Contrastivo, no seu veio político-epistemológico, vai ao encontro dos anseios de segmentos sociais não hegemônicos e seus processos de emancipação, via suas relações singulares com os saberes. Voltamos a enfatizar: aqui os subsídios aos currículos sensíveis e implicados à diferença e às lutas por emancipação acessarão uma abordagem de produção de saberes engajados e implicados a afirmações e pertencimentos em lutas por emancipação, cerne da Etnopesquisa Implicada. (MACEDO, 2012) Essa é uma *démarche* de pesquisa que cultiva uma transversalidade crítica de possibilidades emancipacionistas, próximo do que Santos (2007) propõe no próprio título da sua obra *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*.

Nesses termos, entendemos que o Método Contrastivo, subsumido pela Etnopesquisa Contrastiva, tem nas suas inspirações epistemológicas e dispositivos de pesquisa possibilidades fecundas para o trabalho político-epistemológico e heurístico de descolonização de saberes, assim como de construção de processos emancipacionistas.

## **CAPÍTULO V**

A Etnopesquisa  
Contrastiva:  
proposições  
metodológicas



Os silêncios, as necessidades e as aspirações impronunciáveis só são captáveis por uma sociologia das ausências que proceda *por contraste*, entre os discursos disponíveis hegemônicos e os contra-hegemônicos, pela análise da hierarquia entre eles, bem como pela crítica aos alijamentos que tais hierarquias produzem. (SANTOS, 1989, p. 27, grifo do autor)

O método só acontece depois. (MORIN, 1999, p. 95)

## **Estudos multicasos/multiexperienciais e método contrastivo**

O Método Contrastivo não é privativo do estudo sobre casos ou multicasos. Num caso único, podem-se realizar contrastes com experiências intracaso. Faz-se necessário ressaltar, entretanto, que, nas pesquisas multicasos/multiexperienciais, o contraste aparece como um dispositivo significativo, na medida em que se deseja heurísticamente aproximar casos através da criação de um determinado constructo de pesquisa. Tenho como exemplo a pesquisa doutoral de Moura, concluída em 2017, e as pesquisas doutorais em processo de Carvalho (2018), Oliveira (2018) e Nanclares (2018), em realização, concomitantemente, no âmbito do FORMACCE no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE FACED/UFBA). No primeiro exemplo, a pesquisadora procurou contrastar a política de sentido de formação do pedagogo nas Diretrizes Curriculares em relação aos sentidos das experiências formativas de um curso de pedagogia. Nesse processo relacional, procura compreender, contrastivamente, como a dinâmica da formação se constitui no encontro entre o instituído das Diretrizes Curriculares e o instituinte cotidiano dos atos de currículos (MACEDO, 2016) dos atores (gestores,

professores e estudantes) do Curso, incluindo as transduções que emergem desse cotidiano formativo. Quanto ao segundo exemplo, a pesquisadora em pauta busca compreender como dois casos de educação universitária a distância, em universidades públicas diferenciadas, vivenciam a experiência formativa, desafiada pelas formas com as quais essa modalidade de educação, no contexto universitário, trabalha com o fenômeno formação. No terceiro, a pesquisa se desenvolve a partir de experiências de educação de jovens e adultos em três escolas públicas com histórias e dispositivos pedagógicos diferenciados, relacionando-as às orientações das políticas públicas do Estado da Bahia, no que concerne à construção do apoio a estudantes desta modalidade de educação. No quarto, o pesquisador em pauta investiga o fenômeno da “retroalimentação colaborativa de currículos” em cursos de pedagogia de duas universidades públicas, pesquisando um caso no Brasil e o outro na Colômbia, com foco nos atos de currículo dos discentes, que se instituem nas duas realidades pesquisadas. Veem-se nesses quatro exemplos Etnopesquisas Contrastivas tomando apenas um estudo de caso (MOURA, 2017) e três estudos multicaseos/multiexperienciais. (CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2018; NANCLARES, 2018) Dessa forma, exemplificamos, também, que o Método Contrastivo pode ser utilizado tanto em pesquisas intracasos como em pesquisas multicaseos.

### **Da “triangulação ampliada” e da “generalização analítica” à pluralização relacional de fontes e informações e transingularização heurística**

Enquanto na concepção de triangulação mais restrita a preocupação é com a verificação como pauta de rigor, “triangulando” fontes e informações, na triangulação ampliada, com experiências outras, essas experiências podem ser incorporadas

para, por uma pluralidade/heterogeneidade pertinentes, se buscar o alargamento das possibilidades heurísticas da pesquisa, através de perspectivas contrastivas que permitam compreender movimentos mais ampliados do fenômeno pesquisado e diferenciações pertinentes e relevantes para essa compreensão.

Assim, para as etnopesquisas contrastivas, a triangulação ampliada de fontes possibilita, portanto, uma dilatação enriquecedora das compreensões conquistadas pela pesquisa.

Triangular fontes, durante a produção de compreensões, é uma maneira de se perceber o complexo movimento do fenômeno que constitui o constructo da pesquisa em seu recorte contextual e relacional; permite enriquecer o caráter perspectival da Etnopesquisa Contrastiva. Ao acolher a heterogeneidade como própria da condição humana, o procedimento da triangulação é mais do que um dispositivo de pesquisa, é atualizar na pesquisa a condição relacional das realidades antropossociais.

Cultivo, até então, a ideia de triangulação ampliada desenvolvida por Paquay, Crahay e Ketele (2006), que nos recomendam abrir as interpretações para as experiências com as quais se identificam e expressam em outras bacias culturais próximas à problemática da pesquisa, enriquecendo, por contrastes, a dialogicidade e a dialeticidade heurística desta, a partir de outros contextos de compreensão experienciados pelo pesquisador. Abre-se aqui, segundo Paquay, Crahay e Ketele (2006), a possibilidade de uma “generalização analítica”, que rompe com qualquer pretensão nomotética clássica. Levando em conta meu viés epistemológico ao cultivar o perspectivismo clínico dos estudos multicasos/multiexperienciais, denomino essa inflexão metodológica e heurística de transingularização.

As perspectivas tanto da pluralização relacional das fontes e das compreensões quanto da transingularização possibilitam o enriquecimento e a robustez heurística de uma Etnopesquisa Contrastiva na medida em que produzem, intercriticamente, o significativo esquema das múltiplas vozes. Esse é um jeito de

se pesquisar pelo qual evitamos as danosas e colonizadoras reduções explicativas, conclusões integrativas e os forçados consensos resignados.

## **Dispositivos de produção de compreensões contrastivas**

Uns dos significados da palavra “compreender” vem do latim *cum-prehendere*, ou seja, apreender em conjunto para construir sentidos. Este é o ato epistemologicamente fundante das Etnopesquisas Contrastivas. Nesse sentido, compreender é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, a fim de apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo. É um modo de atenção construído no entre-dois, nas relações, no entre-nós.

Para que os dispositivos de produção de informações cultivem esses princípios acima descritos, faz-se necessário acrescentar características etnoconstitutivas, ou seja, que sejam pensadas/praticadas levando em consideração que o encontro com a diferença, como experiência etnoconstitutiva, implica em trabalhar com os etnométodos pelos quais atores sociais constroem suas experiências, social e culturalmente estruturantes. Nesse contexto, esses dispositivos podem acolher as circunstâncias e se alterar a partir delas, para que o contraste heurístico conquistado apareça a partir do encontro entre experiencialidades, sem analogias e conclusões integrativas, mas, acima de tudo, por uma intercrítica generativa. Estamos no âmbito da forma de análise a ser cultivada por uma Etnopesquisa Contrastiva, ou seja, *compreender compreensões* em relação, contrastando sentidos e significados como dispositivo de objetivação multiexperencial e transingular. Em síntese, uma hermenêutica (in)tensamente constituída no encontro entre opiniões, pontos de vista e definições de situações.

Entrevista narrativa, grupo etnofocalizado, roda de conversa, diário de campo, observação participante, técnica projetiva, técnica etnocenológica, narrativa autobiográfica, narrativa imagética, análise de etnotextos, história de vida, entre outros dispositivos qualitativos etnoconstitutivos, relacionais e multiexperienciais (MACEDO, 2000, 2007, 2009, 2012, 2015, 2016), vão construir as condições metodológicas capazes de criar compreensões contrastivas tão fecundas quanto heurísticamente pertinentes e relevantes, a partir das aproximações entre *singularidades singularizantes*. Nesse encontro epistemologicamente inspirado e metodologicamente conquistado, o relacional produzirá o contraste desejado.

Podemos ampliar esses processos compreensivos proporcionando com-versações intracasos e com-versações entre casos. No primeiro, atores sociais se encontram e com-versam entre si sobre suas compreensões, opinando sobre diferenças, semelhanças, possibilidades de articulação e de conjugação, numa (in)tensa intercítica ampliada, tomando um caso como referência. No segundo, atores sociais são convidados a opinar sobre as compreensões produzidas a partir de um ou mais casos. Grupos focais e/ou rodas de conversa poderiam ser constituídos para essa experiência contrastiva dilatada, através de um *corpus* empírico constrastivo à disposição. Assim, em termos da conquista compreensiva da pesquisa, ampliar-se-ia de forma interessante o aspecto constrastivo desta. Compreensões heurístico-constrastivas podem emergir, por conseguinte, desse encontro diferenciado entre casos/experiências irreduzíveis.

Vale a pena realçar que, em face de sua “descrição densa” (GEERTZ, 1989), a Etnopesquisa Contrastiva é constituída junto com o processo compreensivo do pesquisador que se realiza ainda no momento da produção de informações. Nesse caso, a pesquisa pode ir antecipando suas compreensões sobre a realidade contrastivamente descrita.

Quanto ao processo de compreensão, ou seja, de *compreensão de compreensões*, que irá culminar em compreensões de compreensões por contraste, realizamos tal atividade a partir do aprofundamento das singularidades dos casos, via suas unidades de significação e noções subsunçoras (condensação de sentidos que emergem do processo de análise), bem como pelo processo de aproximação de sentidos e suas condensações, para conquistar as compreensões relacionais/contrastivas visadas. Consensos, muitas vezes, não resignados, contradições abertas, paradoxos, incompletudes, singularidades marcantes, parcialidades, transversalidades, identificações e transduções podem surgir dessa aproximação, resultando numa hermenêutica contrastiva inusitada, até porque, como já enfatizei, todo encontro é potencialmente criativo. O esforço se dará, então, para se construir noções subsunçoras que pleiteiem sentidos contrastivos. Daqui surgem novos sentidos produzidos pela *démarche* relacional/contrastiva da pesquisa. Aqui está o âmago da heurística que emerge de uma Etnopesquisa Contrastiva.

### **A produção de monografias transversalizadas: a escrita da etnopesquisa contrastiva**

A monografia, significando aqui a escrita de Etnopesquisas Contrastivas, explicitará, como texto, saberes relacionais e transversalidades ou mesmo transingularidades. Na sua especificidade e abertura, descreve versões experienciais relacionalmente compreendidas. Seu movimento textual é fundamentalmente constituído por um esforço em explicitar heurísticamente a aproximação entre diferenças.

Com o objetivo de entretecer a monografia com a Etnopesquisa Contrastiva, temos aí um texto que prima pelo trabalho em fazer emergir narrativas nas quais a competência e a atividade da descritibilidade, da inteligibilidade, da

analisabilidade e da sistematicidade produzidas pelos atores sociais tenham densidade e visibilidade compreensiva. Surgem, aqui, as definições de situações, os pontos de vista e opiniões. A arte dessa escrita se imiscui nos etnométodos com os quais essa dinâmica de compreensão e intervenção na realidade, para todos os fins práticos, mostra-se em toda a sua exuberância, transbordamentos e derivas, permitindo ao pesquisador com-versar intercriticamente com essas narrativas e seus etnométodos e, com isso, produzir suas objetivações ou análises conclusivas possíveis.

Num segundo momento ou concomitantemente, o pesquisador colocará sua competência contrastivo-textual em favor da explicitação heurística das suas compreensões relacionais. Esse é um movimento orientado pelas noções subsunçoras construídas na análise das informações em contraste, a caminho de uma heurística relacional. Esse processo de compreensão, numa Etnopesquisa Contrastiva, constituirá uma versão que é inseparável da constituição textual do etnopesquisador, cerne da etno-grafia, que nos seus princípios fundantes significou “escrita da cultura”.

Há uma síntese que é necessário fazer: a experiência contrastiva vivida/construída pelo etnopesquisador lhe possibilita uma outra experiência, ou seja, a experiência contrastivo-textual, bem como uma heurística textual outra.



## **CAPÍTULO VI**

Da singularidade do  
Método Contrastivo  
Multiexperencial



A abertura para o outro implica, pois, o reconhecimento de que devo estar disposto a deixar valer em mim algo contra mim.

(GADAMER, 1999, p. 111)

Não nos encontramos no contraste multiexperencial apenas quando trabalhamos com estudos de caso ou multicasos, no sentido da tradição experiencial desses estudos. A pesquisa qualitativa que privilegia a experiência como sua fonte heurística fulcral – uma radicalidade para a Etnopesquisa Contrastiva –, querendo ou não, irá se defrontar com o desafio para produzir suas compreensões em meio à emergência relacional do fenômeno multiexperencial, ou seja, a pesquisa viverá e experienciará necessariamente o encontro com as múltiplas narrativas dos atores e atrizes sociais e seus etnométodos, implicados às ações, realizações e realidades em que vivem. Em algum momento da pesquisa unissíngular, por exemplo, seja um estudo de caso ou não, a pesquisa aproximará essas narrativas experienciais de uma forma irredutível, para, a partir daí, construir suas compreensões, via certo contraste multiexperencial. Fundamental ressaltar que, numa pesquisa com essa perspectiva, a narrativa do ator social não pode ser utilizada tão somente como um adorno ou um recurso para legitimar teorias e/ou interpretações do pesquisador. Este entra na dinâmica multitextual das experiências, sem jamais reduzir uma narrativa a qualquer ponto de vista. O resultado da pesquisa será sempre o produto de um encontro multiexperencial, seus consensos, suas incompletudes, suas contradições, suas derivas, suas ambivalências e todas as tensões daí advindas. Nesses termos, como nos estudos de caso ou multicasos, não cabem analogias e nem conclusões integrativas. A heurística final construída e

objetivada é uma composição relacional e autoral conquistada pelo esforço do pesquisador ao realizar uma pesquisa em que o multiexperiencial é o que lhe proporciona a *compreensão de compreensões* pretendida.

Da perspectiva do Método Contrastivo Multiexperiencial, seja numa experiência de pesquisa qualitativa ampliada, seja nos estudos de caso ou multicasos, a diferença, a experiência e a singularidade estarão sempre presentes, demandando ao pesquisador uma certa expertise no que concerne ao Método Contrastivo.

No âmbito do FORMACCE, trata-se de uma tradição por nós conquistada, quando desenvolvemos a Etnopesquisa Multirreferencial. Esta modalidade de pesquisa nos fez chegar até o Método Contrastivo Multiexperiencial; vale a pena frisar, um viés inerente a qualquer realização investigativa realizada por esse grupo de pesquisa. Com essa expertise conquistada, os pesquisadores do FORMACCE chegaram à conclusão: ou a pesquisa é experiencial ou então não é etnopesquisa, bem como: ou a pesquisa é multiexperiencial ou então não é etnopesquisa multirreferencial. (MACEDO, 2015)

*A fortiori*, quem nos oferece essa perspectiva epistemológica é o aporte teórico da etnometodologia e seu conceito de etnométodo. Conjugamos a este aporte teórico a epistemologia multirreferencial e seu irreduzível acolhimento da heterogeneidade. Para os pesquisadores do FORMACCE, o acesso à experiência se realiza a partir da pesquisa com os etnométodos dos atores e atrizes sociais, assim como do trabalho compreensivo com as múltiplas referências com as quais, relacionalmente, estes compreendem e interferem no mundo. Ademais, tomam como base a ideia de que a experiência é constitutiva, portanto, generativa.

Assim, o multiexperiencial emerge da competência dos atores sociais em produzir suas descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades e sistematicidades, atualizando com isso

o aspecto eminentemente relacional e criativo da experiência. Para a etnometodologia, aporte teórico central às pesquisas do FORMACCE, uma teoria eminentemente acionalista e construcionista, esse é o cerne da construção sociocultural da realidade por seus atores e autores sociais.

Para que possamos ter acesso às experiencialidades que nos interessam é fundamental que trabalhem com dispositivos de produção de compreensões experienciais, como por exemplo, entrevista narrativa, diário, história de vida, roda de conversa, etnoimagens, enfim, dispositivos que se disponibilizem a trabalhar com a experiência e suas singularidades (MACEDO, 2015). Quanto à análise, o acesso compreensivo aos sentidos da experiência se dará através de uma hermenêutica radicalmente comprometida com o processo de *compreensão de compreensões*. Esse é o cerne da *démarche* heurística da Etnopesquisa e sua epistemologia multirreferencial e, mais radicalmente, da Etnopesquisa Implicada. (MACEDO, 2000, 2012)

Em síntese, um método multiexperiencial se implica numa pesquisa que, imersa na pluralidade das realidades humanas é, eminentemente, etnometódica. De onde, *a fortiori*, emergem e habitam as fontes experienciais que, irredutivelmente, produzem sentidos, pontos de vista, opiniões e definições de situações. São essas fontes em movimento que interessam ao Método Contrastivo Multiexperiencial. É com esse magma experiencial que constitui a sua singular heurística.



## **CAPÍTULO VII**

Etnopesquisa-ação/  
etnopesquisa-  
formação  
contrastivas



A formação ou é experiencial ou então não é formação.

(JOSSO, 2002, p. 76)

De início, vale a pena enfatizar que toda etnopesquisa-formação é um tipo de etnopesquisa-ação. (MACEDO, 2010) A formação implica em uma alteração aprendente, ou seja, ação-com-o-outro. Trata-se de uma busca por processos de trans-formação existencial, social e culturalmente implicadas. Ademais, é bom que se realce que, em se falando de etnopesquisa, tanto a etnopesquisa-ação quanto a etnopesquisa-formação trazem consigo epistemológica e metodologicamente os princípios que fundam suas *démarches* de construção de saberes, junto com o trabalho de mediação da aprendizagem com os etnométodos dos atores do processo formativo. Essa é uma radicalidade para essas formas de pesquisar implicadas à ação e/ou à formação, mas o que nos interessa neste nosso texto é que, em algumas situações formativas, demandam-se contrastes entre processos formativos como uma das formas de se avançar na qualificação desses processos relacionalmente estudados ou avaliados.

Da perspectiva do grupo de pesquisa FORMACCE, todo processo formativo, como experiência aprendente de sujeitos implicados e implicantes, é uma irreduzibilidade cultural, social, existencial e aprendente, ou seja, trata-se da experiência *singular* e *singularizante* de sujeitos vinculados aos seus segmentos socioculturais que se formam de dentro da idiosincrasia das suas relações. Entendemos que esse processo é inexplicável e incomparável, só acessado, portanto, por aproximações compreensivas eivadas de inspirações fundadas na preparação para se pesquisar-com a diferença em relação. Aqui emerge,

em algumas situações, a necessidade de se trabalhar com a especificidade epistemológica e metodológica da etnopesquisa-formação contrastiva, em face da complexidade heurística demandada por esse tipo de pesquisa.

Vale enfatizar ainda que dessa perspectiva qualquer expectativa para se tratar com experiências de formação pela via dos padrões da comparação evolucionista-hierarquizante, do experimentalismo e da homogeneização de *performances* de aprendizagem está fora de propósito. Da perspectiva que parto, a formação que se constrói pela experiência de sujeitos que aprendem, mesmo sendo uma experiência intensamente relacional, é do âmbito da irreducibilidade ontológica e cultural. E aqui está o desafio: como contrastar irreducibilidades experienciais? Parte da resposta já foi construída ao longo desta obra, ou seja, aprendermos que a formação emerge sempre como singularidade, como diferença que diferencia e, com isso, efetivamos os contrastes requeridos.

Os etnométodos com os quais qualquer formação é constituída são construções indexicais, ou seja, nascem a partir das bacias semântico-culturais dos “sítios de pertencimento simbólico” (ZAOUAL, 2003), nos quais e através dos quais as compreensões formativas e suas singularidades são constituídas. Zaoual (2003) fala-nos desses sítios como eminentemente indisciplinados, perspectiva também defendida por Ardoino e Perreti (1998), ao afirmarem que toda interpretação implica em alguma traição. Com essa dinâmica, toda formação é constituída pelos sujeitos que aprendem através de seus etnométodos, apesar do tacão das prescrições impostas por currículos excessivamente restritivos e prescritivos.

Ademais, como toda pesquisa-ação, a pesquisa está interessada em entender e instituir compreensivamente ações, processos de transformação, portanto. Assim, o processo heurístico-contrastivo estará disponível para contrastar o saber produzido, as ações e as mudanças efetivadas. Já a

etnopesquisa-formação deverá estar disponível para contrastar o saber produzido e a formação experienciada/conquistada pelos sujeitos como um só processo, com a preocupação de aproximá-las, através de uma hermenêutica ao mesmo tempo singular e relacional. Através de aproximações, a heterogeneidade das experiências formativas narradas e as ações a elas vinculadas deverão enriquecer sobremaneira a compreensão relacional/contrastiva construída/objetivada pela pesquisa. Assim, heurística, alteração (ação-com-o-outro) e transformação, trabalhariam em favor de um saber acionalista e formacional-contrastivo, conquistado por uma pesquisa concebida e implementada para, relacionalmente, compreender contrastiva e heurísticamente processos de formação se realizando.

Tomando as especificidades do movimento heurístico e transformador da etnopesquisa-ação e da etnopesquisa-formação contrastivas, o que se conquista com essas *démarches* de pesquisas são compreensões de transformações relacionais, bem como transsingulares.



## **CAPÍTULO VIII**

### **Considerações conclusivas de uma Etnopesquisa Contrastiva<sup>1</sup> em Educação Infantil**

---

1 Quando da realização dessa pesquisa, eu não tinha ainda elaborado a concepção de Etnopesquisa Contrastiva aqui explicitada, por mais que nesse momento inaugural das minhas ações pesquisantes eu já experimentara suas orientações epistemológicas e me aproximara das singularidades de seus dispositivos metodológicos.



Aliar rigor e pertinência é, talvez, o desafio maior com os quais nós somos constantemente confrontados como pesquisadores em educação.<sup>2</sup> (PAQUAY; CRAHAY; KETELE, 2006, p. 14, tradução nossa)

Desenvolvida no âmbito das pesquisas realizadas pelo grupo de pesquisa FORMACCE, a Etnopesquisa Multirreferencial (MACEDO, 2000) tem como seus pressupostos teóricos principais a fenomenologia social de Alfred Schutz, o interacionismo simbólico de George Mead, a etnometodologia de Harold Garfinkel e as elaborações teórico-metodológicas da Escola sociológica de Chicago, transversalizados pelas epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade vindas dos estudos de Edgar Morin, Jacques Ardoino e Guy Berger. Essa abordagem metodológica trabalha invariavelmente com o conceito de etnométodo (GARFINKEL, 1976), que implica em pesquisar com os processos de descritibilidade, inteligibilidade, analisibilidade e sistematicidade dos atores sociais, para compreender realidades sociais se fazendo, se singularizando. Sua inspiração epistemológica multirreferencial é apropriada da abordagem pluralista de Jacques Ardoino e Guy Berger, que admitem ser impossível acessar a complexidade heurística do pensamento apenas a partir de um só sistema de referência. Para esses autores, os quais rejeitam criticamente qualquer epistemologia purista e/ou intolerância epistemológica, implica viver a falta e a perda, percebidas como fontes também de criação de saberes. Há que se possibilitar, por consequência, articulações, conjugações e hibridizações, para uma aproximação compreensiva com a heterogeneidade fundante da condição humana.

---

2 No original: "Allier rigueur et pertinence, c'est, peut-être, le défi majeur auquel nous sommes constamment confrontés comme chercheurs en education".

Em termos de método, a Etnopesquisa opta pela nova etnografia (BOUMARD, 1989), ou seja, investe nas relações e implicações do pesquisador com seu constructo de pesquisa<sup>3</sup> e as criações metodológicas e heurísticas advindas daí.

É necessário ressaltar, uma vez mais, que na Etnopesquisa Contrastiva, a abordagem relativista e relacional, funda a possibilidade de não perdermos os termos da singularidade criados a partir dos etnométodos dos atores sociais implicados às suas bacias culturais, nem as construções relacionais inevitáveis num mundo humano constituído através de relações cada vez mais (in)tensas.

Então, como se chega a uma Etnopesquisa Contrastiva, se necessária? Considerando que processos identitários são construídos por uma experiência sempre em relação. Nesse caso, os dispositivos de investigação terão que acolher e se inspirar nas suas configurações construídas a partir da emergência singular do fenômeno estudado, na sua singularidade singularizante. Com essa construção, o que será evidenciado é tudo que esse encontro entre realidades vividas e refletidas produzirá. Cabe-nos, nas investigações contrastivas, o uso de dispositivos de produção e compreensão de informações de perspectiva fenomenológica e hermenêutica, articulados a perspectivas construcionistas, com todas as especificidades que a experiência da Etnopesquisa Multirreferencial vem nos oferecendo. Falo aqui de uma Etnopesquisa Contrastiva, porquanto, na sua radicalidade, não acolhe comparações por padrões *a priori* constituídos, e sim contrastes entre realidades experienciais, experiencialidades em relação.

Na minha pesquisa de doutorado (MACEDO, 1995), investiguei, através de uma Etnopesquisa Contrastiva (denominação

---

3 Da perspectiva da política de sentido epistemológica das nossas pesquisas, entendemos que não temos “objetos” de pesquisa, porquanto trabalhamos com pessoas, suas ações e realizações. Nossas pesquisas trabalham para *compreender compreensões*, portanto, no âmbito da construção das nossas investigações criamos *constructos de pesquisa*.

construída *a posteriori*), duas realidades curriculares em Educação Infantil, a partir das suas experiências político-pedagógicas. Uma orientada pela perspectiva compensatória, na qual a pedagogia do déficit linguístico, nutricional e cultural e da sua compensação era a centralidade ideológico-educacional; a outra, nascida de movimentos comunitários dos subúrbios de Salvador, identificava-se com a Educação Popular, pautada nos princípios da pedagogia paulofreireana e freinetiana. Como únicas disponibilidades curriculares públicas em termos de Educação Infantil à época no município de Salvador, essas duas perspectivas viviam a (in)tensa contradição político-pedagógica do final dos anos 1980, com histórias, contextos, processos culturais e político-pedagógicos radicalmente diferenciadas. Através de uma minuciosa observação participante e um denso estudo multicaso/multiexperiencial e transingular, tive a oportunidade de compreender, contrastivamente, através de uma etnopesquisa, perspectivas e práticas curriculares singulares, e como essas duas realidades educacionais emergiam enquanto experiências curriculares relacionais em Educação Infantil pública, em aberta disputa ideológica. Pude compreender, ademais – de forma contrastiva, sem perder os termos das suas singularidades experienciais (GEERTZ, 1989), enquanto diferenças curriculares em ato e em relação, através dos seus atos de currículo (MACEDO, 2016) –, como se organizavam e agiam dentro de uma vontade pública de escolarizar crianças, e em que sentido se aproximavam e se afastavam nas suas propostas curriculares, bem como, a partir desse contexto, proporcionavam ao pesquisador compreender o movimento maior em que se inseriam através dos seus pressupostos teóricos, das suas relações institucionais e de seus movimentos pedagógicos.

## **Etnopesquisa contrastiva multicaso/ multiexperencial: uma compreensão relacional de currículos e atos de currículo de perspectiva compensatória e comunitária**

Como relatei sinteticamente acima, na minha pesquisa de doutorado (MACEDO, 1995) investiguei, através de uma Etnopesquisa Contrastiva, duas realidades curriculares da Educação Infantil, a partir das suas experiências político-pedagógicas. Através de uma minuciosa observação participante, de uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989), cultivando a “pertinência do detalhe” (LAPASSADE, 1989), através de um estudo multicaso/multiexperencial, tive a oportunidade de pesquisar contrastivamente atos de currículo e como essas duas realidades educacionais emergiam relacionalmente, enquanto experiências curriculares em Educação Infantil pública.

### **Contrastando métodos**

No processo da pesquisa acima referida, tive a oportunidade ímpar de contrastar o método etnográfico e sua perspectiva experiencial.

Se na pesquisa do currículo de base compensatória exercitei uma participação observadora, na medida em que eu fazia parte da equipe que concebeu, planejou, implementou e deu continuidade às ações do currículo pesquisado, na investigação do currículo de orientação comunitária fui levado a realizar uma longa e profunda observação participante, de aproximadamente um ano, porquanto a escola comunitária sua vida institucional e cultural, assim como seu currículo e contexto político-pedagógico eram totalmente desconhecidos para mim, no que concerne à sua vida cotidiana e às suas práticas pedagógicas.

No caso da participação observadora do currículo compensatório, a mudança do “olhar” proporcionado pela singularidade aprendente do método etnográfico (MACEDO DE SÁ, 2015) foi a experiência mais (in)tensa e marcante, com consequências

profundas para minha compreensão do currículo estudado, com ressonâncias para minha própria vida profissional, a ponto de, ao concluir a pesquisa, não me considerar à vontade para permanecer trabalhando na instituição. Acrescente-se, o quanto minhas crenças epistemológicas e minhas compreensões do ato de educar foram reconfiguradas a partir dessa experiência de pesquisa. De forma (in)tensa, não saí o mesmo dessa itinerância heurística.

Nesses termos, há que se destacar o papel do diário de pesquisa por mim construído nas duas experiências de pesquisa. No primeiro caso, além de revelar como, processualmente, a pesquisa foi realizada por um sujeito-pesquisador concreto, ficou clara a (in)tensidade da experiência pesquisante e os processos de mudança provocadas por uma experiência aprendente visceralmente vivida. Incluindo aí, como algo inusitado para mim, sua marcante função pedagógica, pois foram desorientadoras e sofridas as desconstruções que tive que viver quanto à minha formação inicial, bases e crenças profissionais, inicialmente pautadas no behaviorismo psicopedagógico. Enfim, nesse aspecto, o diário, além de explicitativo, heurístico e formativo, consubstanciou-se também num espaço-tempo de catarse e cura.

Na pesquisa com o currículo comunitário, o diário foi marcado pelos estranhamentos e pelos acontecimentos vividos em face de um tipo de currículo marcado por movimentos sociais e pedagógicos culturalmente singularizantes. Nessa última característica, o que ficou bem pontuado foi sua (in)tensa e provocante vivência político-cultural, bem como seu processo de problematização em relação aos saberes curriculares e à relação construída com esses saberes.

Em termos implicacionais, o diário revelou o quanto no processo da pesquisa fui construindo identificações em relação ao currículo comunitário e aos atos de currículo que o configuravam, assim como, como a crítica à perspectiva compensatória

se tornara mais evidente nas minhas compreensões do currículo e dos atos de currículos produzidos no cotidiano curricular que adotava essa perspectiva. Esse processo resultou numa profunda revisão dos pressupostos com os quais fui formado a partir de uma psicologia educacional funcionalista, em direção a uma perspectiva socioexistencial e crítico-construcionista de educação, a partir do diálogo com as obras de Sonia Kramer, Solange Jobim, Maria Malta Campos e Madalena Freire, em Educação Infantil, bem como do cultivo das correntes sociofenomenológicas e sociointeracionistas de Schutz, Mead e Garfinkel, transversalizadas pelas epistemologias da complexidade e da multirreferencialidade de Edgar Morin, Jacques Ardoino, Guy Berger e René Barbier.

Tenho que ressaltar, também, o quanto a experiência curricular comunitária me exigiu um esforço de bricolage metodológica, na medida em que se apresentava a partir do que denominavam seus educadores de uma “pedagogia em movimento”, relacionada à compreensão de (in)tensas articulações com movimentos sociais, caracterizados por um protagonismo de marcada capacidade afirmativa e proativa. Isso exigiu que a abordagem metodológica experimentasse uma necessidade constante de se reinventar para captar compreensivamente a complexidade política e cultural do currículo e dos atos de currículo da experiência educacional comunitária.

No caso da experiência com a entrevista, por exemplo, fui cada vez mais direcionado, na experiência da pesquisa do currículo de viés comunitário, a trabalhar predominantemente com a entrevista que denomino de etnonarrativa (MACEDO, 2012), visto que as narrativas constituídas pelos atores sociais e seus etnométodos se tornaram muito mais intensamente generativos e contributivos para o próprio método.

Desafiado pela complexidade do contexto curricular comunitário, senti-me instado a inventar o método constantemente. Nesse movimento metodológico, desenvolvi o Método

Projetivo e Etnocenológico em pesquisa qualitativa (MACEDO, 2000), assim como as reflexões adensadas sobre a Etnopesquisa Multirreferencial e as primeiras construções epistemológicas e metodológicas sobre a Etnopesquisa-formação e a Etnopesquisa Implicada. (MACEDO, 2010, 2012)

Tenho a ressaltar que também aqui tive que cuidar dos termos da singularidade do método. Contrastivamente, pude reinventar e refletir sobre as duas *démarches* metodológicas, suas ressonâncias técnicas, éticas, políticas, estéticas, culturais e pedagógicas.

### **Contrastando currículos e atos de currículo<sup>4</sup>**

#### **O programa curricular compensatório, singularidades e transversalidades**

Inspirado nas orientações compensatórias em Educação Infantil e nas políticas públicas vinculadas aos princípios da Educação Compensatória no Brasil e nos Estados Unidos, nascidos nos 1970, este programa curricular desenvolvido numa escola pública estadual<sup>5</sup> de um bairro popular de Salvador primava por cultivar a ideia central de que crianças advindas de segmentos sociais empobrecidos fracassavam na escola do Ensino Fundamental porque traziam consigo “déficits linguísticos” e “privações culturais”, além dos prejuízos nutricionais impostos pela pobreza.

Nesse contexto, agindo de forma propedêutica, a Educação Infantil teria a função de “compensar” esses déficits e preparar

4 O conceito de atos de currículo é por mim desenvolvido principalmente nas obras *Atos de Currículo, formação em ato?* (MACEDO, 2011); *Atos de currículo e autonomia pedagógica* (2013); *A teoria etnoconstitutiva de currículo*. (MACEDO, 2016) No âmbito dessas obras, concebi também a noção de atores curriculantes. Essas concepções constroem a ideia de que o pensar-fazer currículo não se limita às convencionais prescrições curriculares, já que o currículo é percebido como cotidianamente constituído e socialmente referenciado pelo conjunto de atores nele implicados, implicando aí relações de poder.

5 Não fui autorizado a publicizar o nome da instituição onde esta pesquisa se realizou. Vale ressaltar que esse Programa em Educação Infantil não mais existe.

a criança para o Ensino Fundamental. O conceito de infância, norteador do programa em pauta e dos seus atos de currículo, vinculava-se ao sentido de uma criança carente à espera de que uma pedagogia adultocêntrica lhe acrescentasse. Vê-se, aqui, o predomínio das pedagogias funcionalistas preocupadas, acima de tudo, em adaptar e integrar socialmente a criança de uma forma etnocêntrica. Vamos verificar, mais tarde, a desconstrução crítica desses pressupostos e suas orientações psicopedagógicas, advindas da sociolinguística crítica, da antropologia cultural e de uma sociologia da infância interessada em perceber a infância a partir da sua condição social concreta, como também de uma psicossociologia que vai reelaborar com veemência o sentido da criança-sujeito, concebida no seu ineliminável protagonismo, enquanto sujeito-cidadão, assim como na descrença generalizada desse modelo de educação de inspiração evolucionista, dirigido para as crianças advindas de segmentos sociais economicamente depauperados.

O que se percebe é uma construção constante de processos de culpabilização sobre o fracasso escolar dirigido para os “déficits” da criança, para os “déficits” sociais e culturais da família e uma fácil medicalização desses fracassos, bases das justificativas do modelo curricular compensatório que, diante dessa “realidade” faltante, “carente”, vê na compensação um projeto de recuperação socio-psico-pedagógica, muitas vezes vinculado a discursos socialmente salvacionistas e práticas assistencialistas. Transversalizando essa perspectiva e suas práticas, havia um certo projeto de país pautado na adaptação compensatória às injustiças sociais compreendidas como naturais.

Pedagogicamente, posso sintetizar a proposta pedagógica do programa compensatório a partir de uma pedagogia de base propedêutica do tipo *band aid*. Na primeira perspectiva acima argumentada, vê-se, de forma clara, a intenção de salvar a criança do fracasso no Ensino fundamental; na segunda, realizar-se-ia esse salvamento compensando na escola as “carências” trazidas

da sua vida social. O “otimismo pedagógico” vincula-se à salvação social e à “medicalização da educação”, realizadas através de uma psicopedagogia do tipo “ortopédica”. Aparece, não raro, como panaceia para os males da educação e da sociedade.

Especificamente, a maiorias atos de currículo partem de padrões pré-fixados por uma pedagogia que se quer “científica”, como a recomendação de testes de “prontidão para aprender” e, mais especificamente, de “prontidão para a alfabetização”. Assim, a criança é submetida a diversas estimulações para acelerar seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e social, transversalizadas por atividades lúdicas, na sua maioria, já recomendadas pelos padrões do livro didático. Essa tendência demonstra a opção curricular por modelos standardizados, apesar das transgressões realizadas por alguns professores e crianças. As crianças eram submetidas constantemente a avaliações padronizadas por unidade e as atividades mais ressaltadas visavam seu desenvolvimento psicomotor fino, direcionado para a preparação para a escrita. Eram densos os exercícios com esse objetivo e essa era uma atividade prioritária. A “pedagogização” e escolarização da Educação Infantil era notória. Nesse movimento, efetivou-se um concurso para a eleição do “Aluno Exemplar”. Tecnicismo, conteudismo e meritocracia comparativa orientavam os atos de currículo, como por exemplo, as avaliações. Os Planos de Unidade eram configurados por uma listagem de conteúdos compartimentalizados e o cotidiano de vida dos alunos servia apenas para identificar dificuldades e “déficits” a serem superados ou, no máximo, uma oportunidade para se realizar “pontes pedagógicas”. Nesses termos, o etnocentrismo pedagógico era notório. Esses dispositivos curriculares de orientação tecnicista, conteudista, meritocrática e exterodeterminantes orientavam todos os outros componentes curriculares como ciências, matemática e estudos sociais.

Assistencialista culpabilizador, com uma pedagogia abertamente psicologizante, com uma noção de infância adultocêntrica

e etapista, o programa curricular compensatório tinha suas bases teóricas e metodológicas orientadas por uma educação de perspectiva adaptacionista.

### **O programa curricular comunitário: singularidades e transversalidades**

Criado e organizado pela Escola Novos Alagados da Associação de Bairro 1º de Maio, localizada no subúrbio ferroviário de Salvador, o programa curricular<sup>6</sup> de Educação Infantil Comunitária pesquisado faz parte de um conjunto de iniciativas comunitárias presentes em bairros populares da cidade do Salvador. Vinculado e implicado aos movimentos sociais crítico-emancipacionistas da Educação Popular, ao Movimento Negro e à Igreja Católica Progressista, tem na perspectiva paulofreireana de educação sua inspiração teórico-pedagógica maior.

Emergia uma Pedagogia que se queria diferente, pertinente para aqueles para quem se dirigia, dirigida por aqueles que a queriam, apesar da pluralidade de tensões e sentidos que a perpassavam. Construída enquanto resistência, diríamos mesmo reexistência, porque propositiva, diante de uma concepção corrente de Educação Infantil pública prescritiva, hierarquizante e assistencialista; alternativa face à negação perpétua de oportunidade escolar pública qualificada para as crianças da comunidade, a perspectiva de Educação Comunitária descrita emerge como uma pedagogia da insurgência. Um dos seus objetivos é problematizar a visão naturalizada da desescolarização crescente dos filhos das famílias pobres e a ortodoxia curricular que cotidianamente fabricava *apartheids* socioculturais via escolarização das crianças.

---

6 A rede de Escolas Comunitárias de Salvador, praticando fundamentalmente educação pública, vincula-se a um conjunto de iniciativas articuladas a movimentos sociais progressistas, com uma clara crítica pedagógica à educação pública estatal. Inspira-se, predominantemente, nos pressupostos e princípios da Educação Popular de perspectiva paulofreireana.

Ao tratar da especificidade da infância, orientava-se por um certo cuidado que revelava não querer uma construção abstrata, pois absorvia o vivido concreto da criança em escolarização e suas utopias.

A prática pedagógica que, por vezes, encharca-se de lágrimas face às consequências da dureza e da perversidade das condições de vida, do desespero diante da pobreza, no limite, construía estratégias e alternativas; fazia a festa, mergulhava nos movimentos e sons dos ritmos e cânticos afro-brasileiros cultivados na comunidade. Consubstanciava-se, assim, numa pedagogia da esperança – inspiração eminentemente paulofreireana.

Mediado por movimentos religiosos, étnico-raciais e de classe, todos de cunho emancipacionista e, ainda, representativo dos interesses históricos das mulheres da comunidade pela escolarização dos seus filhos, como também mergulhado nas questões emergentes e nos projetos-luta nascidos do dia a dia das necessidades e dos anseios da comunidade, esse programa curricular comunitário estudado atualizava seu processo educacional pela constante problematização dos conteúdos normatizadores reproduzidos e disseminados pelos livros didáticos oficiais e pelas escolas que os utilizavam.

Queria trazer para si a “criança inteira”, não a hierarquizando, pois todos ali estavam na “mesma canoa”, como se expressou um dos seus educadores, vez que a escola localiza-se à beira de um dos mangues do “mar da Bahia de Todos os Santos”. O currículo que se instituía “sabia” e queria saber sempre da vida dos estudantes, construía-se, pois, preponderantemente, a partir deles e movimentava-se e aprendia com eles. Nesse caso, configurava-se num currículo aprendente.

Pelo desenho livre, pelo jornal de classe, pelo teatro pedagógico, pela expressão incentivada e fustigada, aproximava-se a criança do mundo letrado; a leitura, na escola, começava com a leitura problematizada do mundo, outra inspiração marcadamente paulofreireana. A criança ia se apropriando dos

dispositivos da leitura e da escrita, mergulhada numa intensa atividade sociocultural.

Adotava-se o tema gerador como dispositivo curricular, imbrica-se aprendizagem e vida. Emerge, assim, uma criança compreendida como um ser que necessita, “querente”, como se expressou um educador da escola.

Pais e alunos são chamados a construir a realidade curricular. Há que se destacar a participação das mulheres. Na sua maioria, são elas que partem para os enfrentamentos dentro e fora da escola, são elas que organizam e dão notícias das reuniões, são elas que estão nas salas, foram elas, em sua maioria, que as construíram.

Dessa forma, ao entrar na rede de relações do programa de Educação Infantil comunitário, podemos verificar que o currículo se instituía e se movimentava com uma carga cultural intensa, organizada e implementada desde a comunidade. Esta a absorvia não como adorno, mas como referência, ponto de partida, articulações, questionamentos e enfrentamentos experienciados, assim como convivia com tensões, conflitos e contrassensos no seio das suas próprias práticas.

Cultivando como conceitos mediadores o tema gerador, a problematização, a participação, a dialogicidade, o processo pedagógico do programa curricular comunitário podia ser interpretado como uma ação curricular construcionista problematizadora e solidarista. Na primeira característica, encontro a orientação e o acolhimento para uma coconstituição curricular que se movimentava com seus sujeitos-atores, na segunda, a radicalização cultural dos atos de currículo e, na terceira, a identificação política e localista ante os anseios de uma comunidade de excluídos dos serviços básicos e dos direitos fundamentais. No âmago dessa última característica, formava-se a mobilização, arquitetavam-se os movimentos, fundavam-se um outro processo pedagógico, aquele de uma “pedagogia em movimento”, como, em geral, os educadores comunitários caracterizam

sua referência pedagógica. Como assunto de todos, inclusive da criança, problematizavam a noções pedagogicamente alijadoras de minoridade, imaturidade e insuficiência.

Assim, a criança em escolarização do programa comunitário era abordada nas suas especificidades; pedagogicamente, tem sua condição social de criança levada em consideração, ao participar dos movimentos contestatórios e propositivos em nível que transcendia a sala de aula e a própria escola. A formação era pensada, portanto, no conjunto das suas interações cotidianas, valorizadas e incessantemente enlarguecidas e valoradas pelo vínculo comunitário.

Vê-se como se desconstruía através da experiência curricular, por exemplo, o mito dos pré-requisitos percepto-motores ao assimilar e articular, nas práticas pedagógicas, os ritmos, sons e movimentos cultivados e vividos no dia a dia daquela comunidade.

Vislumbrava-se uma pedagogia da pertinência e da esperança, construídas enquanto teorização engajada, garantindo e legitimando sua existência em nível de organizações populares ativas e em níveis ampliados da organização social. O programa curricular comunitário de Educação Infantil formava, produzia, disseminava saberes; compunha ativamente a porção educacional vanguardista na cidade do Salvador que se expressava sob a denominação de Educação Pública Popular, avaliada pelos atores educativos da comunidade e dos movimentos sociais que a transversalizavam como “a mais pública das escolas públicas”, como dissera a coordenadora pedagógica da Escola. Aliás, para compreender em detalhe e densamente essa frase, pesquisamos cerca de 12 meses imersos no conjunto das ações instituídas pelos etnométodos dos atores curriculantes da escola.

Vale a pena pontuar que o currículo descrito se identificava como um processo de re-existência, no sentido de resistências que criam, que instituem o novo-pertinente, o novo-relevante, em face das concepções e construções curriculares das

escolas públicas estatais e seus predominantes e atuais ideários estadocentristas.

## **A heurística relacional e contrastiva da pesquisa**

Como um intenso movimento hermenêutico, a Etno-pesquisa Contrastiva aqui construída, tomando dois programas curriculares em Educação Infantil pública, movimentava-se nos mostrando duas realidades curriculares em evidente processo de diferenciação e disputa político-educacional.

Pude perceber de forma relacional, – sem perder os termos das suas singularidades experienciais e acontecimentais, enquanto diferenças curriculares em ato e em relação, através dos seus atos de currículo – como se organizavam e agiam dentro de uma vontade pública singular de escolarizar crianças, bem como em que sentido se aproximavam e se afastavam nas suas propostas curriculares e, ainda, a partir daquele contexto, proporcionavam a compreensão do movimento maior em que se inseriam através dos seus movimentos político-pedagógicos.

Concluí, contrastivamente, que nas duas realidades pesquisadas, seus afastamentos, conflitos e disputas ideológicas se localizavam e começavam nos pressupostos político-epistemológicos e pedagógicos que cultivavam e se adensavam nos atos de currículo produzidos. Aproximavam-se tanto no reconhecimento da importância da Educação Infantil como necessidade socioeducacional e dispositivo pedagógico, quanto no direcionamento para os anseios das famílias no que se refere ao cuidado, à conquista da alfabetização e à preparação para escolarização. Distanciavam-se, contudo, nas crenças que cultivavam sobre seus objetivos pedagógicos e socioeducacionais mais amplos, com claras ressonâncias nas práticas pedagógicas desenvolvidas cotidianamente.

Em níveis macropedagógicos, esses dois programas curriculares e os pressupostos dos seus atos de currículo sintetizavam

de alguma forma a contradição político-educacional dos currículos de Educação Infantil à época pensados/praticados no Brasil; são perpassados por ideários de Educação Infantil em franca contradição e disputa.

A etnopesquisa contrastiva efetivada, por conseguinte, vai realçar as singularidades e transversalidades desses dois programas e seus atos de currículo, suas profundas e (in)tensas diferenças, bem como algumas relativas e parcas aproximações.

Assim, compreendi em ato, *in situ*, *en train de se faire*, *en train de se créer*, uma perspectiva curricular pautada no assistencialismo compensatório e uma outra fortemente inspirada numa perspectiva crítico-emancipacionista. Esses programas curriculares guardam e se inspiram em projetos de sociedade via educação, que, de alguma forma, atualizam fissuras sociais construídas na sociedade brasileira. Na primeira, podemos identificar pressupostos teóricos e metodológicos pautados numa psicopedagogia de base funcionalista; na segunda, claras inspirações que tinham como fontes de inspiração pedagogias ativas entretecidas à perspectiva crítico-emancipacionista paulofreireana de educação de crianças. Nas narrativas dos atores sociais dos programas curriculares pesquisados, esses pressupostos eram referidos a partir do que discursavam sobre uma pedagogia da “carência” (programa curricular compensatório) e sobre uma pedagogia da “querência” (programa curricular comunitário).

Nesses termos, a concepção de infância e sua relação com a educação partem de pressupostos diferenciados. Enquanto no currículo compensatório a orientação era fundamentalmente etapista e hieraquizante, ou seja, a criança se desenvolveria a partir de uma condição de imaturidade e insuficiência, tendo a condição de um futuro adulto como critério de desenvolvimento – um viés claramente evolucionista –, no currículo da escola comunitária sua concretude social e cultural é tomada a partir de uma pedagogia que a acolhe, fundamentalmente,

como um ser-sendo protagonista da sua condição ontológica, social, cultural e política. Assim, forja seu desenvolvimento através dos processos interativos de possibilidades emancipacionistas. Aqui a aprendizagem é uma conquista e todo trabalho pedagógico é realizado para que, solidariamente, ela atinja as expectativas educacionais comunitariamente legitimadas. A formação de professores e coordenadores é orientada por esses princípios, sem os quais não haveria como permanecer no trabalho pedagógico.

No que concerne à relação com o saber eleito como formativo, enquanto no currículo compensatório o que impera é a “aplicação” de um currículo pautado numa burocracia conteudista *a priori* prescrita, a ser cobrada da criança por avaliações standardizadas, na perspectiva comunitária o saber percebido como formativo sofre um trabalho (in)tenso de problematização, de apropriação, para emergir como social, cultural e solidariamente referenciado.

Em síntese, é nesse movimento relacional, através de uma Etnopesquisa Contrastiva com fortes inspirações etnográficas, que esse estudo multicaso/multiexperencial se instituiu, com a intenção de compreender relacionalmente currículos de Educação Infantil pública, constituídos num cenário político-educacional (in)tensoamente diferenciado e em disputa.

## **CAPÍTULO IX**

Consignas e pautas  
para a formação  
do pesquisador  
em Etnopesquisa  
Contrastiva



É preciso encontrar uma maneira nova de relacionar conhecimentos.

(SANTOS, 1989, p. 40)

Algumas consignas e pautas formativas podem configurar a formação do pesquisador a partir de uma experiência aprendente com a Etnopesquisa Contrastiva ou formando-se através dela e do seu estudo. A aventura pensada que denomino de Etnopesquisa Contrastiva é, avalio, uma experiência aprendente fulcral. Macedo de Sá (2015) aprofundou essa condição no que se refere à experiência da pesquisa etnográfica, explicitando-nos o potencial da etnografia para aprendermos (in)tensamente com o encontro com a diferença e seus diversos e complexos desafios heurísticos. Assim, posso enumerar, como anunciei, algumas consignas e pautas formativas para a formação do pesquisador compromissado com uma Etnopesquisa Constrastiva:

1. Superação crítica do evolucionismo etapista e classificatório presente em pesquisas comparativas;
2. Superação do formalismo e dos *a priori* da pesquisa positivista e do experimentalismo;
3. Trabalho compreensivo refinado com as singularidades singularizantes envolvidas na pesquisa;
4. Compreensão de compreensões em relação, como característica fundante das Etnopesquisas Contrastivas;
5. Apropriação epistemológica de uma perspectiva teórica heterárquica e disponibilizada à circunstancialização;
6. Apropriação de métodos que captem o movimento de um constructo de pesquisa perspectivado a partir de uma dinâmica relacional, multiexperencial e transingular;

7. Criação de saberes a partir de etnométodos relacionamente compreendidos;
8. Incorporação compreensiva de experiências constitutivas de saberes relacionamente concebidos;
9. Compreensão do que seja uma transingularização a partir de estudos multicasos/multiexperienciais;
10. Compreensão do que seja uma pluralização relacional de fontes e informações.
11. Compreensão do que seja um rigor contrastivo;
12. Compreensão do processo intercrítico de objetivação e sua ética multi e interexperiencial;
13. Aprofundamento explicitativo do método contrastivo, seus dispositivos de produção e compreensão de informações relacionais e transingulares.
14. Desenvolvimento compreensivo da crítica, da autocrítica e da intercrítica em relação ao encontro pesquisante com a diferença e seus complexos processos implicacionais e generativos;
15. Vivência (in) tensamente compreensiva do que seja uma heurística contrastiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Ao vincular a Etnopesquisa ao Método Contrastivo quando me implicava no que denominei nesta obra de estudos multicaseos/multiexperienciais, ideias inaugurais sobre esse método já existiam em *insights* não explicitados e não sistematizados na profundidade e amplitude aqui apresentadas. Até porque, para a Etnopesquisa, a experiência como irredutibilidade e dinâmica relacional é uma “pedra de toque”.

A novidade se instaura, como explicitarei ao longo desta obra, quando as inquietações e interpelações vão se constituindo no que concerne às apropriações dos estudos multicaseos, fortemente marcados pelo *habitus* evolucionista que ainda persiste e pelo comparativismo simetrizante, muito presente nessa tradição metodológica, muitas vezes denominada de “estudos sobre casos”.

A questão é que essas disponibilidades epistemológicas e metodológicas não respondem quando o pesquisador se imiscui em desafios para compreender realizações antropossociais a partir de uma perspectiva acionalista, experiencial, relacional e singularizante, como deixei claro ao longo dos meus argumentos em capítulos que se seguiram. O que fiz foi tomar a tradição experiencial e etnometódica da etnopesquisa ao me colocar o desafio de conceber, explicitar e exemplificar uma Etnopesquisa Contrastiva, oferecendo ao pesquisador reflexões crítico-propositivas de possibilidades emancipacionistas, capazes de disponibilizar-lhe condições para encetar com relativa segurança esse tipo de pesquisa.

Ademais, abri horizontes de como, a partir dessa especificidade de investigação, podem se instaurar processos formativos, que mais adiante possam construir um subcampo esgarçado do saber metodológico, no qual o pensar-fazer Etnopesquisa

Contrastiva, com estudos multicasos/multiexperienciais e transingulares consolidem-se, mirando um devir rico em possibilidades epistemológicas, éticas, político-metodológicas, heurísticas e formativas, num contexto de criação de saberes socialmente referenciados e não colonizante.

O (in)tenso e relacional trabalho compreensivo a ser realizado por esse tipo de pesquisa disponibiliza-se para uma construção através de uma situação sempre inusitada: o encontro constitutivo e criativo entre diferenças experienciais, entre experiencialidades outras, a gerar compreensões relacionais e transingulares. São experiências a serem realçadas relacionalmente por uma heurística disposta a compor um saber por perspectivas e etnométodos que emergem de bacias socioculturais singulares e singularizantes, porque, como já afirmei, eminentemente generativas. Há uma transversalidade que emerge através de uma epistemologia, de uma metodologia e de uma ética na pesquisa, que instintivamente inspira a Etnopesquisa Contrastiva, ou seja, o de compreender como pesquisar com a diferença em relação. Emerge aqui um transbordamento epistemológico que deve continuar marcando as ciências antropológicas e da educação, entre outros campos do saber, nos seus caminhos em direção a projetos não fascistas de ciência e de formação para a ciência, até porque, não há e não haverá jamais, autoridade cultural única em qualquer âmbito da atividade de construção do saber.

## **REFERÊNCIAS**



- ALMEIDA, M. da C. X. de. Ensinar a condição humana. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9-26, dez. 2000. Disponível em: <<http://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=222>>. Acesso em: 24 set. 2008.
- ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G.; BORBA, S. (Org.). *Jacques Ardoino & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 21-34.
- ARDOINO, J.; BERGER, G. “Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências”. Tradução de Rogério Córdoba. In: ROCHA, J. V. da; BORBA, S. da C. (Org.). *Educação e pluralidade*. Brasília: Plano, 2003.
- ARDOINO, J.; PERETTI, A. *Penser l'hétérogène*. Paris: Desclée de Brouwer, 1998.
- ATLAN, H. *Com razão e sem ela: intercristica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.
- ATLAN, H. *Com razão e sem ela: intercristica da ciência e do mito*. Tradução de Fátima Gaspar e Fernando Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- BADIOU, A. *L'être et l'événement*. Paris: Seuil, 1988.
- BARBIER, R. *Pesquisa-ação*. Brasília, DF: Plano, 2002.
- BERGSON, H. *L'évolution créatrice*. 5. ed. Paris: PUF, 1991.
- BLUMER, H. *Symbolic interactionisme: perspective and method*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall, 1969.
- BOUMARD, P. *Les savants de l'intérieur: l'analyse de la société scolaire par ses acteurs*. Paris: Armand Colin, 1989.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Tradução de Abílio Queirós. Lisboa: Edições 70, 1999. (Coleção Ciências do Homem).
- CARVALHO, J. *Atos de currículo e formação à distância em universidades públicas: uma pesquisa contrastiva*. [2018?]. Tese [Doutorado em

Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, [2018?]. (Tese ainda não publicada).

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1995.

CHRISTIANS, C. A ética e a política na pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LICALN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

CIFALI, M.; GIUST-DESPRAIRIES, F. *De la Clinique: un engagement pour la formation et la recherche*. Bruxelas: De Boeck & Larcier, 2006.

COULON, A. *L'éthnmethodologie*. Paris: PUF, 1993. (Que Sais-Je ?).

DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Tradução Luiz Roberto Salinas Fortes. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DOMINICÉ, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'harmattan, 2007.

DOSSE, F. *Renascimento do acontecimento*. São Paulo: UNESP, 2013.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Lisboa: Presença, 1989.

ERIKSEN, T. H.; NIELSEN, F. S. *História da antropologia*. 6. ed. Tradução de Euclides Luiz Calloni. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. *Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Gallimard, 1972.

GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Tradução de Flávio Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodologie*. New Jersey: Printice Hall, 1976.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GEERTZ, C. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- GOLD, R. L. Roles in sociological field observations. *Social Forces*, Chapel Hill, v. 36, p. 217-223, 1958.
- GOMES, M. P. *Antropologia: ciência do homem: filosofia da cultura*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GUATTARI, F. *Psicanálise e transversalidade: ensaios de análise institucional*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004.
- HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- KILANI, M. *L'invention de l'autre*. Lausanne: Payot, 1992.
- LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- LAPLATINE, F. *Aprender Antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Revista Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015.
- LOURAU, R. *A Análise Institucional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975. (Coleção Psicanálise, 12).
- MACEDO DE SÁ, S. M. *A emergência da etnoaprendizagem no campo antropológico: uma investigação etnológica sobre a aprendizagem como experiência sociocultural*. 2013. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013
- MACEDO DE SÁ, S. M. *Educação por outros olhares: aprendizagem e experiência cultural entre os índios Kiriri do Sertão Baiano*. 2009. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- MACEDO DE SÁ, S. M. Povos indígenas em afirmação, caminhos etnográficos aprendentes e a compreensão cultural do fenômeno aprender. In: MACEDO, R.S. *A etnopesquisa implicada*. Brasília: Liber Livro, 2012. p. 75-81.

MACEDO DE SÁ, S. M.; MACEDO, R. S. *Etnocurrículo, etnoaprendizagem: a educação referenciada na cultura*. São Paulo: Loyola, 2015.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação* Brasília, DF: Liber Livro, 2012. (Pesquisa, 21).

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa multirreferencia: a etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais*. Salvador: EDUFBA, 2016.

MACEDO, R. S. *A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação curricular formacional*. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em atos?* Ilhéus: Editus, 2013.

MACEDO, R. S. *Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica*. Brasília, Salvador: EDUFBA, Liber Livro, 2007.

MACEDO, R. S. *Enfance et éducation: un étude phénoménographique sur deux programmes publics d'éducation pré-scolaires au Brésil*. 1995. 740 p. Tese (doctorat Sciences de l'éducation) – Université de Paris Saint-Denis, France, 1995.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.

MACEDO, R. S. *A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação*. Brasília: Liber Livro, 2012. (Pesquisa, 21).

MACEDO, R. S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade nas pesquisas qualitativas*. Salvador: EDUFBA, 2009.

- MACEDO, R. S. *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.
- MACEDO, R. S. *Pesquisar a experiência: compreender/mediar saberes experienciais*. Curitiba: CRV, 2015.
- MATTA, R. da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.
- MEAD, G. H. *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago, 1934.
- MORIN, E. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Natal: UFRN, 1999.
- MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF, 1992.
- MORIN, E. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. 4. ed. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- MORIN, E. *Science avec conscience*. Paris: Fayard, 1990.
- MOURA, G. do L. C. de O. *Formação do pedagogo e o pedagogo em formação: contrastes entre a(s) política(s) de sentido de formação nas Diretrizes Curriculares Nacionais e as experiências formativas compreendidas na cotidianidade dos atos de currículo*. 2017. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- NANCLARES, R. *A retroalimentação colaborativa de currículo* [2018?]. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, [2018?]. (Tese ainda não publicada).
- OLIVEIRA, de C. S. *A educação de jovens e adultos e as políticas de apoio estudantil à formação na educação básica*. [2018?]. Tese [Doutorado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, [2018?]. Tese ainda não publicada.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. 2. ed. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: UNESP, 2000.
- OLIVEIRA, R. C. de. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.
- OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília, DF: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2000.

- PAQUAY, L.; CRAHAY, M.; KETELE, J.-M. *L'analyse qualitative en education: des pratiques de recherche aux critères de qualité*. Bruxelles: Editions De Boek Université, 2006.
- RICOUER, P. *O único e o singular*. São Paulo, Belém: UNESP, EdUEPA, 1999.
- SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S; MENESES, M. P. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- SANTOS, B. de S. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- SANTOS, R. J. dos. *Antropologia para quem não vai ser antropólogo*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2005.
- SCHUTZ, A. Sur les réalités multiples. *Société*, Paris, v. 1, n. 5, p. 67-89, 1986.
- SERRES, M. *Hermes: uma filosofia da ciência*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- SILVA, F. M. *Poética do acontecimento: Deleuze e Serres*. Covilhã: LusoSofia Press, 2010. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/silva\\_fernando\\_machado\\_poietica\\_do\\_acontecimento\\_deleuze\\_e\\_serres.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/silva_fernando_machado_poietica_do_acontecimento_deleuze_e_serres.pdf)>. Acesso em: 31 jan. 2016.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução à teoria crítica do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUSA, J. M. Um olhar etnográfico sobre o Currículo. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 18-35, maio/ago. 2017.
- STAKE, R. E. *Multiple Case Study Analysis*. New York and London: The Guilford Press, 2006.
- STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- VIVEIROS DE CASTRO, E. O nativo relativo. *Mana: estudos de antropologia social*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, abr. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132002000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 12 ago. 2006.

YIN, R. K. *Case Study Research Design and Methods*. 5.<sup>th</sup>. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e método*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAOUAL, H. *Globalização e diversidade cultural*. Tradução de Michel Thiollent. São Paulo: Cortez, 2003.

## **COLOFÃO**

Formato	16 x 23cm
Tipologia	Calibri (títulos) IowanOldSt BT (corpo)
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão	EDUFBA
Capa e Acabamento	Cartograf
Tiragem	400 exemplares