

A TEORIA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO E A PESQUISA CURRICULAR: CONFIGURAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS E HEURÍSTICO- FORMATIVAS

MACEDO, Roberto Sidnei*

RESUMO

O presente artigo apresenta as principais elaborações conceituais da Teoria Etnoconstitutiva de Currículo, vinculando-as às especificidades da pesquisa em currículo. Concebida como uma teoria-ação curricular/formacional, a singularidade desta sistematização teórica está na forma pela qual seus conceitos foram criados e fundamentam a pesquisa curricular. Os conceitos em pauta emergem de estudos, pesquisas e intervenções intercíticas em currículo e formação desenvolvidas e implementadas pelos pesquisadores do Grupo de Pesquisa FORMACCE FACED-UFBA em cenários curriculares e formativos conceitualmente generativos. É nesses cenários que se entrecruzam etnométodos instituintes de *saberesfazeres* curriculares, a partir de contextos nos quais a afirmação da diferença torna-se heurísticamente fulcral. É nessa perspectiva que se desenvolve a etnopesquisa curricular, suas inspirações teóricas, opções epistemológicas, metodológicas e político-formativas.

Palavras-chave: Currículo. Teoria etnoconstitutiva. Etnopesquisa.

*Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia e coordenador do Grupo de Pesquisa FORMACCE PPGE FACED-UFBA, Salvador-Bahia-Brasil. E.mail: rsmacedo@outlook.com

***THE ETHNOCONSTITUTIVE THEORY OF THE CURRICULUM AND CURRICULAR
RESEARCH: EPISTEMOLOGICAL, METHODOLOGICAL AND HEURISTIC-
EDUCATIONAL CONFIGURATIONS***

MACEDO, Roberto Sidnei*

ABSTRACT

This article introduces the main conceptual ideas of the Ethnoconstitutive Theory of the Curriculum and relates them to specific curriculum research. The uniqueness of this theoretical approach, which was conceived as a curricular/educational action-theory, lies in the way in which the ideas enshrined in it came into being and provide a foundation for curriculum research. The ideas discussed here originated in intercultural curricular and educational studies, research and interventions carried out and implemented by researchers in conceptually generative curricular and educational scenarios. It is in these scenarios that ethnomethods instituting curricular knowing-doing are intertwined in contexts in which the assertion of difference becomes heuristically pivotal, and it is in this heuristic dynamic that curriculum ethno-research is developed along with its theoretical inspirations and epistemological, methodological and politico-educational options.

Keywords: Curriculum. Ethnoconstitutive theory. Ethno-research.

**Professor of the Education College Federal University of Bahia, coordinator of the Curriculum and Training Research Group-FORMACCE PPGE FACED-UFBA, based in Salvador-Bahia-Brasil. E-mails: rsmacedo@outlook.com*

=====

**LA TEORÍA ETNOCONSTITUTIVA DE CURRÍCULO Y LA INVESTIGACIÓN
CURRICULAR: CONFIGURACIONES EPISTEMOLÓGICAS, METODOLÓGICAS Y
HEURÍSTICO-FORMATIVAS**

MACEDO, Roberto Sidnei *

RESUMEN

El presente artículo presenta las principales elaboraciones conceptuales de la Teoría Etnoconstitutiva de Currículo, vinculándolas a las especificidades de la investigación en currículo. Concebida como una teoría-acción curricular/formacional, la singularidad de esta sistematización teórica está en la forma en la cual sus conceptos fueron creados y fundamentan la investigación curricular. Los conceptos en pauta emergen de estudios, investigaciones e intervenciones intercríticas en currículo y formación desarrolladas e implementadas por los investigadores del Grupo de Investigación FORMACCE FACED-UFBA en escenarios curriculares y formativos conceptualmente generativos. Es en esos escenarios que se entretienen etnométodos instituyentes de sabereshaceres curriculares, a partir de contextos en los cuales la afirmación de la diferencia se torna heurísticamente crucial. Es en esta perspectiva que se desarrolla la etnoinvestigación curricular, sus inspiraciones teóricas, opciones epistemológicas, metodológicas y político-formativas.

Palabras-clave: Currículo. Teoría etnoconstitutiva. Etnoinvestigación.

*Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía y coordinador del Grupo de Investigación en currículo y formación – FORMACCE PPGE FACED-UFBA, con sede en Salvador-Bahía-Brasil. Email: rsmacedo@outlook.com

1. INTRODUÇÃO

Pensada a partir das experiências e experimentações com as quais nos envolvemos e nos implicamos nos estudos teóricos, ações formativas e trabalhos de intervenção curricular, a *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* – TEEC foi se configurando como ideia nascente por meio de um conjunto de conceitos forjados e aperfeiçoados ao longo de quinze anos de trabalho pautado nas questões do currículo e sua complexa articulação com as problemáticas da cultura e da formação.

Argumentar sobre e em favor da *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo* significa, para nós, inserir nas nossas argumentações toda uma história de debates e encontros (in)ensos com atores curriculantes e autores do campo do currículo, interessados em discutir e criar possibilidades curriculares a partir das suas diversas implicações em relação ao conhecimento educacional eleito como formativo. Essa nossa disponibilidade, ainda em processo de revelação, nos mobilizou para a busca de um aporte teórico que pudesse explicitar e sistematizar melhor as nossas esparsas criações conceituais.

A criação/construção de uma *teoria-ação curricular formacional* se configura, para nós, num instituinte teórico propositivo e implicado, na medida em que expressa o que entendemos como uma criação/sistematização de argumentos e conceituações pertinentes e relevantes para se compreender de forma propositiva a complexidade da realidade curricular e formacional que nos desafia. Nesses termos, a teoria nasce, se nutre e se renova a partir de ações curriculares e formacionais situadas, como também, nesse movimento dialógico as influencia. Uma inspiração fecunda esteve presente nesse processo de criação teórica, a máxima institucionalista de que é a partir da *alter-ação* (ação-com-o-outro) que se devem mudar realidades e sistematizar saberes. Daí termos assumido a sistematização da TEEC como uma *teoria-ação*.

Para Ball (2011, p. 93), por exemplo:

A teoria pode separar-nos das “contingências que nos fazem ser o que somos; ela abre possibilidades de não mais continuarmos vendo, fazendo ou pensando o que nós vemos, fazemos ou pensamos” (Mahon, 1992, p. 22). A teoria é um veículo para pensar “diferente”, é uma arena para “hipóteses audaciosas” e para “análises provocantes”.

=====

Desnaturalizar o instituído, ir além, mostrar um lado outro, abrir a possibilidade de dizer sobre “aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1975), projetar devires, pensar o projeto como forma de se lançar, abrir-se à compreensão e ao acolhimento de acontecimento, inspirar e problematizar práticas, são *démarches* que marcam uma teoria que se implica com um *pensar outro*, com a diferença, enfim. Para os institucionalistas franceses das Ciências da Educação como ARDOINO; BERGER (2003), por exemplo, a teoria emerge com a potência de um *analisador* ou mesmo de *práxis*.

É importante destacar que esse processo de teorização traz para dentro da teoria curricular a lida com as tramas da vida educacional, bem como os irredutíveis e generativos processos formativos. Segundo Paraskeva (2007, p. 18) nos provoca:

[...] defendemos que o objetivo da teoria curricular, “é o de viajar, indo para além dos limites, emigrar, permanecer em certo sentido no exílio”. Uma teoria dos não lugares e dos não tempos que, em essência, são todos os lugares e todos os tempos. [...] desafia quadros que reclamam a autoridade de determinados discursos e hierarquizam necessidades, identidades, direitos, subjetividades, experiências [...]

Levando em conta que nossas implicações teóricas não alimentam uma imagem confortável das nossas “verdades” sobre currículo e formação, necessário se faz realizar um certo exercício autocrítico e intercrítico que pode nos ajudar a olhar de forma dilatada nossas ideias, práticas curriculares, experiências formativas e pesquisas. A fecundidade de uma teoria é a disponibilidade para sua renovação e a renovação de práticas outras que a elegem como inspiração. A teoria deve ter gosto especial pela tensão criativa em relação aos seus objetos de análise e conceituações. Estamos aqui nos distanciando das várias dicotomias teoria-prática e afirmando que a teoria é uma forma de prática. Ademais, está fora de questão, para a compreensão etnoconstitutiva, qualquer visão hierárquica de teoria. Cultivamos 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. Emerge aqui uma visada heterárquica sobre a teoria, colocando sua construção nos âmbitos da singularidade, da diferença.

Dessa forma, não nos apropriamos da ideia de teoria como um ato da razão pura e nem da perspectiva de que, predominantemente, a ciência de cariz positivista a concebeu, ou seja, uma forma de descrever fenômenos e demonstrar leis reveladas a partir da observação metódica. Não temos, portanto, o verificacionismo como base de pesquisa para trabalhar com a teoria. Esse argumento quer dizer que há uma *singularidade singularizante* na construção da teorização aqui projetada. Na nossa experiência, a teoria se revela nas tensões dialógicas e dialéticas que encontros implicados a certas problemáticas curriculares produzem, no nosso caso, questões de currículo entretecidas a pautas tensas da cultura e da formação, porque (in)tensamente valoradas. Os sujeitos teóricos pleiteados aqui são também instituintes de um pensar em formação *implicado e implicante* (MACEDO, 2012), ou seja, sistematizam um pensar etnometódico enredado aos seus vínculos existenciais e socioculturais, com potência para constituir realidades.

Fundamental entendermos com Kincheloe (2007, p. 84), que a teoria não é uma explicação do mundo, “[...] ela é mais uma explicação de nossa relação com o mundo”, bem como com Moreira (2001, p. 94), que “[...] a tarefa da teoria de currículo consiste em analisar e questionar os projetos e as práticas vigentes, bem como em definir e em avaliar a natureza e o âmbito de possíveis alternativas”. Complementa este curriculogista que é necessário, para isso, não se furtar a um intenso diálogo com os sujeitos que participam do processo de construção, de implementação e de mudanças de propostas curriculares.

Pertinentes também são as elaborações pós-estruturalistas construídas por Silva (1999), no que concerne às características de uma teoria de currículo. Para esse autor, há a crença de que a teoria “descobre” o “real”, (aspas do autor) e que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade” (aspas do autor) (SILVA, 1999, p. 11). Assim, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética. A teoria é uma representação, reflete, espelha a realidade. Da perspectiva desse autor, a teoria está implicada na sua própria produção, na sua criação, e ele assume que a teoria é um discurso, é um texto, porque produz, cria seu próprio objeto. Dessa forma, uma teoria de currículo não se limita a representar uma coisa que seria o “currículo”. Da perspectiva defendida pelo autor, a teoria descobre aquilo que ela própria criou. O mesmo continua nos alertando que a teoria tem um papel ativo na constituição daquilo que ela supostamente descreve. Essa produção discursiva vai reforçar a denominação por nós

=====

criada/assumida de uma *Teoria Etnoconstitutiva de Currículo*, tanto em níveis do seu discurso próprio, quanto no que se refere aos caminhos singulares da sua construção.

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?

2. A TRANSVERSALIDADE ETNOCONSTITUTIVA DA TEEC

Vale enfatizar que o alcance compreensivo e propositivo fundante da TEEC está no seu viés epistemológico *etno* e na sua dinâmica *constitutiva*. Da perspectiva *etno*, o currículo é apreendido a partir da sua ineliminável heterogeneidade. Aqui, questões centrais se fazem necessárias: como as pessoas *pensamfazem* os currículos? Que *etnométodos* (descritibilidades, inteligibilidades, analisibilidades, sistematicidades) utilizam e como os utilizam para instituir realizações e pontos de vista sobre questões curriculares? Como se envolvem nos debates curriculares, intervenções e suas construções? Que sentidos impregnam suas realizações curriculares e formativas? Da nossa perspectiva, esse é um dos caminhos fecundos para a desobjetificação do currículo. Enfim, o alcance da sua perspectiva heterárquica. Quanto à dinâmica *constitutiva* desse aporte, implica conceber e pensar as ações e realizações curriculares por um viés socioconstrucionista e culturalmente referenciado. Nesse caso, pensar o currículo implica em preferir trabalhar, por exemplo, com os *atos de currículo*, um dos conceitos centrais da TEEC. Na estruturação dessa configuração teórica estão a perspectiva socioconstrucionista de inspiração interacionista e etnometodológica, com o seu gosto pelo *trabalho-com* as pessoas, bem como os *etnométodos* das ações curriculares que daí nascem. Nesse segundo argumento entra em cena o trabalho com o currículo, compreendido como um artefato inventado por intenções etnometodicamente indexicalizadas. Trata-se, portanto, de uma *construção social, uma tradição inventada* (GOODSON, 2008), que envolve *políticas de sentido* (MACEDO, 2010), um território contestado e em disputa (ARROYO, 2011). É aqui que o viés ético-político da nossa teoria elege

trabalhar de forma implicada com e em favor de segmentos sociais singularizados, tanto pelos seus modos de produção cultural, quanto marcados por experiências de alijamento do ato socialmente significativo de se *pensar/fazer* currículos, projetando assim, uma perspectiva ampla de *múltiplas justiças curriculares*, nas quais a diferença e a crítica sociocultural se apresentam como centralidades nas pautas que envolvem currículo, cultura e formação.

3. ALGUNS CONCEITOS ESTRUTURANTES

3.1 Atos de currículo

Constituído numa convergência epistemológica que envolveu demandas/saberes e aportes teóricos acionalistas, o conceito de *atos de currículo* emerge no seu movimento generativo como uma potência curricular cada vez mais realçada, na medida em que pleiteia, *a fortiori*, formas dilatadas de participação na cena educacional-curricular, trazendo para a compreensão/intervenção curricular ampliadas e complexas *com-versações*, diríamos, culturalmente curriculantes. Sua configuração conceitual está no centro da perspectiva constitutiva da TEEC. Essa dinâmica, cada vez mais dilatada, vem sendo apropriada por estudos, pesquisas, intervenções curriculares e ações formativas, fazendo com que seu movimento de conceituação produza derivas mais ricas em sentidos, potenciais compreensivos e possibilidades de ações.

Quando aproximada das experiências formativas enquanto singulares irreduzíveis, porque culturalmente configuradas, o próprio conceito é (in)tensamente provocado. É nesse momento que cunhamos uma questão tão complexa quanto estruturante sobre formas outras de perspectivar o currículo: *atos de currículo, formação em ato?* Lembramo-nos o quanto esse questionamento provocou/deslocou o nosso Grupo de Pesquisa para pensar a heterogênea experiência da formação via sua inerente irreduzibilidade ontocultural, colocando-nos frente a outros complexos desafios. Um deles foi remover o conceito de currículo que nutríamos de algumas zonas de conforto epistemológico, pedagógico e político. Isso nos levou, por consequência, em direção a (in)tensas interrogações, até porque o experiencial/formativo nunca está pronto, forja-se “em pleno voo”, evidenciando *políticas de sentido* do que pode ser formativo, na medida da sua emergência ser sempre *perspectival*. Chegamos à conclusão, por

esses caminhos provocativos, de que a formação como experiência de sujeitos envolvidos/implicados nas dinâmicas curriculares configura-se também em *atos de currículo* de importantes possibilidades generativas.

Atos de currículo nos possibilitam compreender como os currículos mudam pelas realizações dos seus atores, como os atores curriculantes mudam nesse envolvimento, como mudam seus significantes, ou como conservam, de alguma maneira, suas concepções e práticas. Como *definem as situações* curriculares e têm pontos de vista sobre as questões do currículo; como entram em contradição, produzem ambivalências, paradoxos e derivas. *Atos de currículo* como *conceito-acontecimento*, como *conceito-dispositivo*, orientam nossas práticas para percebê-las como *instituintes culturais*. Tem a ver com o argumento de que atores sociais envolvidos em questões curriculares não são “imbecis culturais”, tese central da etnometodologia de Garfinkel, (1976) ou seja, para todos os fins práticos, produzem *etnométodos curriculantes*. *Trabalhar-com* essas emergências significa romper com uma história de objetificações e alijamentos que fizeram do currículo um lugar de hierarquizações política, moral e historicamente excludentes. Mundos como o do trabalho, das culturas nas suas diversas formas de instituir realidades, cosmovisões cultivadas por movimentos sociais, por exemplo, não podem ser percebidos como improdutivos em termos curriculares, até porque produzem sapiências que, para todos os fins práticos, criam saberes de possibilidades formativas. É com atores sociais implicados, teóricos do seu cotidiano, de suas necessidades e demandas socioeducacionais, que currículos devem ser criados e trabalhados para serem pertinentes e relevantes.

Para nossos interesses de texto, pautados nas nossas inspirações epistemológicas, *atos de currículo* são *criações etnometódicas* e não necessitam de explicações especializadas nem de respostas oficiais de autoridades educacionais para se constituírem e se legitimarem como tais. Uma questão importante é: como trazê-los intercriticamente valorados para a cena da composição social e cultural do currículo?

Buscamos, em Bakhtin, (2003), uma outra fonte de compreensão importante para empoderarmos filosófica e epistemologicamente o conceito de *atos de currículo*. Para Bakhtin (2003), na sua emblemática obra *Pour une philosophie de l'acte*, publicada originalmente em 1924, ato/atividade e evento não se confundem *de per se* com a ação física, ainda que a englobem,

sendo sempre entendidos como agir humano, ação situada, a que é atribuído ativamente um sentido no momento mesmo em que é realizada. Acentua, assim, a ideia de ato como o elemento que realiza a potência que o originou, destacando o processo como transformação constitutiva da potência em ato. O que Bakhtin incorpora criticamente da fenomenologia de Husserl é a ênfase no caráter situado, corporificado, peculiar, de cada ato humano. Nesses termos, o ato tem sua materialidade constitutiva, a par do seu conteúdo. Trata-se, porém, de uma materialidade já mediada, não de um ato estritamente físico. Aqui, é a existência que forma a consciência; ato concreto em realização e não apenas *post factum*.

Trata-se da ação inserida no mundo vivido. Destaca-se como centralidade no pensamento do filósofo o caráter da responsabilidade e da participatividade, resultante de um pensamento não-indiferente; aquele que não separa os vários momentos constitutivos dos fenômenos, que não admite a exclusão “ou/ou” da dialética clássica, mas a inclusão “tanto/como”. Nesse sentido, o ato responsável envolve o conteúdo do ato e seu processo.

O ato, portanto, *postula, cria*.

É assim que a ênfase no aspecto do sujeito em ato e no caráter relacional da sua construção, bem como na construção “negociada” do sentido, levam Bakhtin a recusar tanto um sujeito infenso à sua inserção social, sobreposto ao social, como um sujeito submetido ao ambiente sócio-histórico, também um sujeito fonte pura de sentido, ou um sujeito assujeitado. Bakhtin, (2003) acredita num sujeito que, sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsível, que lhe dá sentido. Ao enfatizar o processo do ato, este filósofo destaca sua atualidade, seu caráter irrepetível, sem, no entanto, desprezar o que todos os atos têm de repetível como ato, seu “conteúdo”, por assim dizer, formal.

Responsável e assinado, para o filósofo marxista da linguagem, *o ato é um gesto ético*.

Interessa-nos também de perto, visando adensar nossos argumentos sobre o conceito de *atos de currículo*, o que o construcionismo de Gergen (1989) chama de *desobjetificação* das realidades existentes, demonstrando sua dinâmica social e histórica e suas implicações políticas. É a crença de que ao invés de descobrir uma realidade objetiva e independente, o ser humano constrói o conhecimento por meio de suas interações e protagonismos.

=====

3.2 Currículo multirreferencial

Da perspectiva etnoconstitutiva, um currículo multirreferencial compreende que a qualificação da formação passa pela responsabilidade social e pedagógica de garantir experiências com saberes do âmbito do instituído pedagógico, mas, também, que essas experiências e seus aprofundamentos se realizem para além dele, porquanto o socialmente referenciado como formativo não está apenas num *espaçotempo* e encerrado numa perspectiva. Ao viver e trabalhar com múltiplas referências, o currículo torna-se caminhante, aproxima-se das experimentações do *flaneur*, com isso *acorda possibilidades* potencialmente formativas ou vai ao encontro delas para buscá-las. Mundos outros como o mundo do trabalho, das culturas, da política, por exemplo, não funcionam disciplinarmente, por mais que, em alguma medida, possam ser atravessados por essa lógica, mas são referências que, por seus *etnométodos* podem emanar fontes de saberes outros com possibilidades formativas. É aqui que as etnociências na relação com os saberes nos ajudam a perceber as pertinências e relevâncias das diversas culturas no que concerne à construção e criação de sapiências.

Necessário se faz explicitar o conceito de multirreferencialidade constituído pela epistemologia pluralista de Ardoino no campo das Ciências da Educação. Para esse epistemólogo das Ciências da Educação, a insistência, cada vez maior, sobre a pluralidade dos paradigmas e das epistemologias pode criar ilusão; no entanto, jamais essa pluralidade é deduzida, formalizada, ela é primeiro vivida, às vezes brutalmente encontrada. É nesse sentido que, para Ardoino (1993, p. 43), o verdadeiro plural só existe na *heterogeneidade*. A *heterogeneidade* reenvia sempre a alguma coisa da ordem do vivido e da irreducibilidade da temporalidade, do existencial. Colocaríamos a *multirreferencialidade* muito mais em relação a duas *démarches*: formas de agir e o trabalho com a linguagem. A linguagem é tomada como um tipo de condensador sociocultural no qual se inscrevem sucessivamente traços que são irrefutáveis e irreduzíveis e que vão, em seguida, funcionar não importa o que se faça. Existe uma relação muito profunda entre essa ideia de troca de sentido, de condensação, de presença permanente de todos os eventos, de todos os elementos históricos que constituem a forma de agir. Ao mesmo tempo, se articulam entre eles, e, em certos casos, se fundem.

A *multirreferencialidade*, em consequência, não é a mobilização de um certo número de campos de conhecimentos, de campos de competências que, num momento dado, seriam mobilizados, de forma encantatória, no auxílio da análise de uma situação plural e heterogênea, termos caros a Ardoino (1993). Ela está muito mais longe, e seria em vão aproximá-la de formas como a *pluri*, a *multi*, a interdisciplinaridade. Propositivamente solicita a manifestação de uma certa *poliglossia*, *condição de acesso à perspectiva do outro* (BERGER, 2013, p. 54).

O estudo de um campo, a análise das situações, a mobilização de uma paixão da razão determinam uma exigência de saber, imperiosa, desde que duas condições sejam preenchidas: primeiro, que essa exigência de saber seja sempre inacabada, sempre insatisfeita, e segundo, que haja diálogo entre a falta e a perda.

Nesses termos, um currículo multirreferencial direciona-se para o trabalho requerido com a heterogeneidade dos *atos de currículo*, acreditando que daí nasce uma formação pautada no pluralismo comprometido intercriticamente com o saber eleito como formativo e socialmente referenciado. Trata-se de um currículo como um sistema de acolhida, um sistema aberto. Por ser eminentemente dialógico, abre-se às articulações de saberes, entendendo o quanto essa disponibilização o constitui como um *currículo-devir*.

Nesse sentido viveríamos, num currículo multirreferencial, articulações possíveis, interconexões possíveis, hibridizações possíveis, fecundados com as problemáticas vivas do cotidiano. Um *currículoformação* multirreferencial se constitui, acima de tudo, por encontros valorados e referenciados.

3.3 Com-versações curriculantes

Trata-se, aqui, de uma forma de contrariar a gramática, quebrar ou rachar a palavra para possibilitar sentidos outros, como uma *política de sentidos* de cariz emancipacionista no trato com as coisas do currículo. Conversa, como *com-versação*, implica em que numa conversa temos acesso a diversas versões pela *narrativa com-versada*. Cada conversa emerge com uma ou várias versões, ou seja, interpretações sobre o que se conversa. Há nesse encontro através de *com-versações* um potente valor heurístico, generativo, portanto. Isso quer dizer que a *com-versação* é criativa, pode ser (in)tensa, autocrítica, intercítica e intercompreensiva. Nesse veio, o conflito é

=====

constituído, fundamentalmente, para que o outro mobilize sua voz. A *com-versação curricular* é o começo do começo do trabalho etnoconstitutivo em currículo e formação, seja no que concerne à pesquisa, seja nas diversas possibilidades de construção curricular. Nesse processo, a centralidade é o interesse em trabalhar as questões curriculares escutando sensivelmente os sentidos que brotam da *com-versação*, num esforço de compreender como os *etnométodos* dos atores vão constituindo, por suas narrativas, suas *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analísibilidades* e *sistematicidades*, para, munidos das compreensões produzidas neste encontro entre *atos de currículo*, exercitar as *mediações intercríticas* que objetivarão a composição das decisões sobre o currículo.

3.4 Mediações curriculares intercríticas

Os cenários curriculares oficiais e seus *atos de currículo*, não raro ou de forma escamoteada, percebem os não-especialistas em currículo como “idiotas culturais” – provocação etnometodológica – levando em conta suas experiências na relação estabelecida com os saberes de possibilidades formativas. Podemos, nesses termos, afirmar também que, muitas vezes, percebem professores, alunos, famílias e comunidades, o mundo do trabalho, as dinâmicas culturais, os movimentos sociais, como *epifenômenos*, quando esses atores individuais ou coletivos se ocupam em propor currículos.

Em geral, não há, entre nós, abertas disponibilidades para exercitar *mediações intercríticas* no que concerne à construção curricular. Trabalha-se com a hipótese de que as pessoas (os não-especialistas) e seus *etnométodos* são incapazes de contribuir de forma significativa com os *curricula* e suas culturas, com as quais estão de alguma forma implicados.

O que seriam essas *mediações* que estamos denominando de *intercríticas*? Tomando a ideia de *mediação* como uma atividade intencionada, em que as ações, individuais e coletivas, interativamente *alteram* os diferentes pólos da relação, temos que nos questionar sempre sobre o lugar político do qual estamos falando, ou seja, sobre a qualidade dessas mediações.

Levando em conta que é do âmbito da atividade humana a condição da crítica, que todos nós, absolutamente todos, temos a possibilidade de exercitar a criticidade como instituinte de construções curriculares, a questão então é: como socialmente estamos disponibilizados e nos

preparando para tal? Desse modo, a intercríticidade é uma possibilidade concreta a ser construída, como princípio e como dispositivo prático.

Com Atlan (2004), uma das nossas fontes de inspiração conceitual, verifica-se uma construção crítica onde o significativo é a passagem obrigatória pela relatividade da moral e da cultura, nos seus encontros, que permitirá a existência de múltiplos “eus”, cada um deles centro do mundo, ao mesmo tempo que reconhece no *outro* a sua irredutibilidade como único traço comum e, em verdade, universal. Aqui localiza-se a centralidade do seu conceito de *intercrítica* – que compõe seu projeto epistemológico.

A ideia de *mediações intercríticas* por nós forjada é, ao mesmo tempo, uma disponibilidade conceitual e uma proposição político-metodológica. É do encontro tensivo e generativo de etnométodos curriculantes e formativos, constituídos por uma ética do debate e do argumento, que o currículo e a formação seriam propostos e implementados. Se instauraria aqui, uma *ágora polínia* de intérpretes propositivos, como filósofos críticos do currículo e da formação, como cronistas de si e do mundo, responsabilizados pela qualidade do currículo.

3.5 Etnocurrículo

O que está na centralidade do conceito de *etnocurrículo* e sua emergência *heterárquica*? Tomando os argumentos que realizamos nas elaborações ao longo desse escrito, um *etnocurrículo* pode ser caracterizado por um conjunto de saberes e atividades eleitos como formativas, tomando como referências fundantes as seguintes orientações, relacional e intercríticamente constituídas: o trabalho com os *etnométodos* dos atores sociais envolvidos nas escolhas e dinâmizações curriculares, bem como suas *implicações* formativas; o trabalho com a inteligibilidade/sistematicidade da razão prática dos atores sociais implicados no currículo, expressas na forma como definem com seus sentidos as situações curriculares e produzem pontos de vista estruturantes e propositivos a respeito delas; a construção de relações intercríticas com os saberes instituídos e instituintes, visando situá-los no conjunto das problemáticas formativas que atravessam e constituem o cotidiano das demandas curriculares.

Ademais, em processo, um *etnocurrículo* prima pelo exercício de um tipo de rigor para analisar sua pertinência, documentando a produção da *metaformação* exercitada pelos formandos,

=====

ou seja, como estes refletem de forma crítica seus processos de aprendizagem e os caminhos (métodos) pelos quais constroem esses processos e o próprio currículo que experienciam. Nesse sentido, os portfólios, os diários de formação, as histórias de vida formativas, são dispositivos de avaliação privilegiados. É aqui que percebemos como, de posse dessas narrativas, os atores da prática curricular podem produzir políticas, retirando a perspectiva de política das simplificações e apropriações *estadocentristas* e/ou *exterodeterminantes*. Há aqui uma profunda valorização dos *etnométodos* que os atores mobilizam pelos seus *atos de currículo* ao elaborarem o conjunto de estratégias advindas dos códigos e das táticas do cotidiano curricular.

Nesses termos, os *intuitivos culturais* presentes num *etnocurrículo* podem organizar, dinamizar, legitimar, alterar e indexicalizar pautas curriculares e formativas pelas vias dos *etnométodos curriculantes* dos diversos atores sociais implicados às questões curriculares, através de processos intercríticos de negociação.

3.6 Currículoformação

A junção aqui constituída das palavras currículo e formação, esta última percebida como uma experiência irredutível, por mais que (in)tensamente relacional, tem uma ampla gama de intencionalidades direcionadas para a produção de sentidos que esse entretecimento pode apresentar. Uma delas e, talvez a mais realçada, é a decisão do nosso Grupo de Pesquisa de não mais separar essas duas construções conceituais quando tratamos em quaisquer níveis, no nosso contexto de trabalho, de questões curriculares. Entendemos que, ao tratarmos da problemática curricular, queiramos ou não, saibamos ou não, estamos tratando também da formação do outro ou de nós mesmos, ou seja, como se dará o processo de aprendizagem e sua valoração. Essa foi uma decisão nascida de uma autoprovação quando nos perguntamos sobre o que falávamos quando nos referíamos à formação. Após um longo período de debates e aprofundamentos, elegemos tratar o currículo sempre da perspectiva de que essa invenção sociopedagógica, consciente ou não, está imbricada às decisões pedagógicas sobre a formação, enquanto *qualificação da experiência aprendente*, e que, portanto, se consubstancia num conjunto de atos sensivelmente valorados.

Assim, o currículo percebido como um *instituinte da formação* deve implicar processos refinados de reflexão, na medida em que deve operar com âmbitos referentes à qualidade da formação como experiência institucionalizada.

3.7 Instituintes culturais da formação

A formação é uma experiência irreduzível e indexicalizada à cultura. Ou seja, a formação é uma experiência orientada por pautas culturais que se constituem por meio dos *etnométodos* que os sujeitos da formação constroem. *Etnométodos* são os subsídios fundantes dos *instituintes culturais* e se fazem, recursivamente, através deles. Faz-se necessário, desde a perspectiva ética e política, se questionar sobre o potencial formativo desses instituintes, sua valoração, quando alguém aprende. No interior das culturas há sempre *políticas de sentido* negociando/criando consensos (muitas vezes não-resignados) e disputas. Esses instituintes são construções sempre em aberto, pelo caráter construcionista dos sentidos que deles emanam.

Ademais, como instituintes, produzem incessantemente *negatricidades* (ARDOINO, 1993), ou seja, se configuram nas relações formativas com a competência irreduzível de “desjogar o jogo do outro”, a partir da condição de se constituir sempre como diferença. É nesses termos, repetimos, que a formação perspectivada como *experiência singular e singularizante* de aprendizagens, produz *atos de currículo* com um potencial provocativo e problematizador dirigido ao currículo prescrito e suas atualizações. No caso do enfrentamento das standardizações curriculares, é fonte potente de (re)existência.

4. INSPIRAÇÕES E RESSONÂNCIAS HEURÍSTICAS: A ETNOPESQUISA CURRICULAR E SUAS BIFURCAÇÕES

A pesquisa etnoconstitutiva em currículo, que nasce e se desenvolve no Grupo de Pesquisa FORMACCE FACED-UFBA, está impregnada das próprias perspectivas de currículo que emergem das conceituações e ações desenvolvidas pelo próprio Grupo de Pesquisa. Isso quer dizer que a TEEC traz consigo e cultiva na sua itinerância teórica, uma perspectiva heurística que se consubstancia numa epistemologia para a pesquisa em currículo e formação. É desta perspectiva teórica que emergem as concepções e domínios de pesquisa em currículo a seguir explicitados.

=====

4.1 A etnopesquisa multirreferencial

Seguindo uma certa tradição de pesquisa qualitativa e seus pressupostos, a *Etnopesquisa Multirreferencial* (MACEDO, 2010a) tem seu processo identitário marcado pelas inspirações teóricas da etnometodologia (GARFINKEL, 1976; COULON, 1995; LAPASSADE, 1986) e da epistemologia multirreferencial (ARDOINO; BERGER, 2003). Tem como centralidade a construção de uma pesquisa que trabalha, em todas as suas etapas, interessada em compreender os *etnométodos* dos atores sociais a partir das suas experiências irreduzíveis. A etnografia constitutiva, uma etnografia heurísticamente implicada (MEHAM, 1978), é seu principal aporte metodológico. Seus dispositivos de compreensão são abertos, flexíveis e dialogicamente constitutivos.

A *Etnopesquisa Multirreferencial* é um tipo de pesquisa constitutiva, porquanto entende que o ator social que participa dela não é “um idiota cultural” (GARFINKEL, 1976). Para todos os fins práticos, constituem seus *etnométodos* e, com isso, instituem realidades e “ordens sociais”. Nesses termos, suas narrativas e qualquer construção que realiza são as matérias-primas para a pesquisa compreender uma realidade humana e sua singularidade. Trata-se de uma pesquisa epistemológica e metodologicamente heterárquica. *Compreender compreensões* é seu trabalho hermenêutico primordial, no qual se apoiam seus dispositivos de produção e análise. Não admite a constituição heurística da pesquisa fora das indexicalizações e dinâmicas culturais, configuradas pelas ações dos atores sociais envolvidos. Seus critérios de rigor, enquanto “*um rigor outro*” (MACEDO et al., 2010b), são fundamentalmente baseados em aportes epistemológicos e metodológicos que buscam a *qualidade do qualitativo*. Tomando a diferença como uma irreduzibilidade constitutiva, não trabalha com comparações, mas com contrastes (MACEDO, 2016) e *singularidades* percebidas como *singularizantes*. Tem como fonte de inspiração a *clínica*, ou seja, a orientação epistemológica e o esmero em trabalhar com as singularidades das realidades humanas e suas complexidades. As objetivações da pesquisa são construídas a partir de uma composição etnometódica construída no *entre-nós* pesquisador-e-atores-sociais, por mais que a responsabilidade epistemológica, heurística, ética e política da pesquisa sejam do(s) pesquisador(es) responsabilizado(s) pela produção do conhecimento. Esses

atores são considerados teóricos das suas realidades de fato e de direito, inseridos que estão nas suas competências em *produzir sentidos* via suas *describibilidades*, *inteligibilidades*, *analísibilidades* e *sistematicidades* sobre o mundo no qual vivem. A *Etnopesquisa Multirreferencial* pratica uma certa fenomenologia social (SCHUTZ, 2014) a partir de uma perspectiva etnoconstitutiva. Dessa forma, o mundo é sempre uma *construção social perspectival*.

Para o etnopesquisador multirreferencial, compreensões, definições de situação, opiniões, pontos de vista são subsídios fundantes da pesquisa com a qual se identifica. Dessa perspectiva, sem esses subsídios não há pesquisa antropológica nem curricular.

Em termos da pesquisa curricular, a *Etnopesquisa Multirreferencial* está interessada, fundamentalmente, na compreensão do currículo a partir dos *atos de currículos* constitutivos da cena curricular e suas realizações. Com isso, pesquisa como se configuram os *etnométodos* pelos quais esses *atos de currículos* e suas realizações se edificam enquanto instituintes da formação.

4.2 A Etnopesquisa implicada

Aqui, a etnopesquisa sofre uma inflexão provocada pela (in)tenso experiência de pesquisa com grupos e pessoas que optam por não deixar de fora da pesquisa os fatores estruturantes e propositivos das suas experiências e vínculos socioculturais. Potencializam esse viés as produções dos institucionalistas franceses sobre a concepção epistemológica de *implicação*. A centralidade da pesquisa se realiza tomando a *implicação como um modo de criação de saberes* (MACEDO, 2012).

O que a *Etnopesquisa implicada* trabalha, fundamentalmente, é como constituir rigor e pertinência heurística a partir da *experiência implicacional*. No seio da sua constituição, esse modo de pesquisar é dotado de um conjunto sistematizado de formas de rigor, desconstruindo a ideia de que rigor é propriedade das pesquisas de cariz positivista que se querem neutras. Realça o argumento e as práticas de pesquisas de viés qualitativo com seus rigores próprios, enquanto diferença constituída por suas epistemologias. Ademais, deixa à disposição dos segmentos sociais e pessoas que pesquisam implicadas aos seus vínculos, a compreensão de que as subjetivações advindas daí são dotadas de legitimação epistemológica e podem ter qualidade para constituírem

=====

objetivações validadas. Intercrítica, a *Etnopesquisa Implicada* tem como cuidado não deixar que a pesquisa seja substituída pelas *sobreimplicações* da militância acrítica e/ou pelo subjetivismo descompromissado com objetivações qualificadas e socialmente referenciadas.

A *implicação* passa então a ser perspectivada como uma condição constitutiva para a criação de saberes e se explicita pela ineliminável subjetivação das ações e realizações humanas (LOURAU, 2004). Essa disposição de acolhida dos processos de subjetivação abre condições epistemológicas singulares para que atores sociais excluídos dos cenários acadêmicos e científicos se engajem na formação para a pesquisa, fora do escopo neutralista e suas formas de escamoteamento político-epistemológico. Consubstancia-se aqui, a necessidade de se constituir *formas outras* de se tratar com o rigor nas pesquisas antropológicas. Numa síntese, diríamos que o exercício intercítico e a constituição de critérios de consistência de qualidade, incluindo aqui, pautas éticas e políticas, configuram o que assumimos como *um rigor outro*.

Ao pesquisar currículos, a *Etnopesquisa Implicada* quer compreender com os atores curriculares como estes instituem realizações curriculares e processos formativos, a partir das suas cosmovisões, seus vínculos político-culturais, suas mobilizações desiderativas e protagonismo propositivo.

4.3 A etnopesquisa-formação

Trata-se de mais uma bifurcação da etnopesquisa multirreferencial que, se apropriando da pertinência e relevância da pesquisa-ação, dá-lhe a inflexão da pesquisa de base sociofenomenológica e crítica, em favor da construção de experiências formativas etnoconstitutivas e de possibilidades emancipacionistas.

O que vai se estruturar aqui é uma pesquisa que, concomitantemente à formação, faz com que uma e outra se beneficiem dos seus processos aprendentes e heurísticos, ou seja, formação se realizando pela criação de saberes e a criação de saberes se nutrindo da *poiesis* formativa, a partir de um *viés etnoconstitutivo*. Aqui está a inflexão principal da *etnopesquisa-formação*, em realidade um tipo de pesquisa-ação imbricada e implicada aos processos heurístico-formativos. A formação é apropriada como experiência irreduzível de sujeitos aprendentes que, por meio de *com-versações*, torna-se um fenômeno relacional e, portanto,

pedagogicamente trabalhável. Qual seria então a síntese da novidade aqui apresentada? Uma pesquisa-ação que *trabalha-com* e não sobre os *etnométodos* dos formandos e intercriticamente possibilita processos de aprendizagem valorados como formativos.

Implica, *intercriticamente*, *pesquisarmos-com* os *etnométodos* com os quais os atores sociais forjam suas experiências aprendentes e curriculantes, percebendo-as não como epifenômenos ou “dados”, mas como contributos inelimináveis para uma investigação pertinente e relevante em termos formativos. Sua ética está em não transformar experiência em “dados”, reificando essas experiências e transformando-as em indicadores simplificados. Não percebe o ator social como “imbecil cultural ou poético”, mas como um agente-ator-autor da experiência formativa. A acuracidade e a eficácia da etnopesquisa-formação estão ancoradas na qualidade com que suas formas de criação de saberes lidam com a compreensão da formação.

Em nosso juízo, professores como etnopesquisadores críticos, como aprendizes e etnógrafos implicados, como seres humanos conectores, indagam-se sempre, após suas investigações: estamos nós revitalizados para melhorar o processo educacional como resultado de nossa forma de ver e praticar? Há, como nos sugere Kincheloe (1997), acomodações emancipacionistas nos nossos *insights*? (MACEDO, 2010a, p. 167).

5. UMA SÍNTESE CONCLUSIVA

As modalidades de pesquisa aqui apresentadas, transversalizadas pela perspectiva teórica etnoconstitutiva, se apresentam com um amplo espectro de compreensão e *alter-ação* curricular/formacional, no qual a diferença é a centralidade constitutiva.

Heterárquicas, culturalmente referenciadas, implicacionais, interessadas nos *atos de currículo* e seus *etnométodos*, as etnopesquisas se configuram numa possibilidade de, pela pesquisa, (re)existir às imposições dos diversos movimentos de standardização da pesquisa curricular. Ademais, emerge como um gesto ético e um aporte político-epistemológico e heurístico, possibilitando à pesquisa curricular perspectivas e métodos de compreensão e *alter-ação* intercríticas.

=====

REFERÊNCIAS

- ATLAN, Henri. **Com razão e sem ela. Intercrítica da ciência e do mito.** Tradução de Fátima Gaspar e Carlos Gaspar. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.
- ARDOINO, Jacques. L'approche multirréférencielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **Pratique de Formation (Analyses)**. Paris, n° 24,26, p. 15-34, 1993.
- ARDOINO, Jacques. BERGER, Guy. "Ciências da educação: analisadores paradoxais das outras ciências". Tradução de Rogério Córdoba. In: Borba, S. Rocha, J. (Org.) **Educação e Pluralidade**. Brasília: Plano, 2003, p. 36-37.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. **Pour une philosophie de l'acte**. Lausanne: L'age de l'Homme, 2003.
- BALL, Stephen. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BERGER, Guy. A multirreferencialidade na Universidade de Paris Vincennes à Saint-Denis: O pensamento e a *práxis* de Jacques Ardoino. In: MACEDO, R. S.; BORBA, S.; BARBOSA, J. G. (Org.) **Jacques Ardoino & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 16-29.
- CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.
- COULON, Alain. **Ethnométhodologie et éducation**. Paris: Presses Universitaires de France, 1995.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in ethomethodologie**. New Jersey: Prentice Hall, 1976.
- GERGEN, Kennety. Social psychology and the wrong revolution. **European Journal of Social Psychology**, 19 (5), 1989, p. 463-484.
- GOODSON, Yvor . **As políticas de currículo e de escolarização**. Tradução de Vera Joscelyne Petrópolis: Vozes, 2008.
- KINCHELOE, Joe BERRY, Katie. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Trad. de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAPASSADE, George. L'instituant ordinaire. **Quel corp?** n° 32-33, décembre, 1986, p. 9-16.

LOURAU, René. Objeto e método da Análise Institucional. In: ALTOÉ, Sonia. **René Lourau: Analista institucional em tempo integral**. São Paulo: Hucitec, 2004, p. 38-50.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

MACEDO, Roberto S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro, 2010a.

_____. **Atos de currículo, formação em ato**. Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

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

_____. **Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2008.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Ágoras culturais: cena escolar e atos de currículo. In: FERRAÇO, C.; GABRIEL, C.; AMORIN, A. C. (Org.). **Políticas de currículo e escola**. *E.book*, GT de Currículo da ANPED, 2012, p. 25-36.

_____. Currículo, globalização e cosmopolitismo: uma perspectiva multirreferencial. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. A. (Orgs.). **Currículo, internacionalização, cosmopolitismo: desafios contemporâneos em contextos luso-afro-brasileiros**. Santo Tirso-Portugal: Ed. De Facto, 2015, p. 39-47.

_____. **A teoria etnoconstitutiva de currículo: teoria-ação e sistema curricular formacional**. Curitiba, CRV, 2016.

MACEDO, et al. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade das pesquisas qualitativas**. Salvador: EDUFBA, 2010b.

MEAD, George. **Mind, self and society**. Chicago: Ed. Charles W. Morris. University of Chicago Press, 1934.

MEHAM, Hugh. "Structuring school structure". **Harvard Educational Review**. Vol. XIV, nº 2, outubro, 1978, p. 32-64.

MOREIRA, Antonio F. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para discussão. In: Moreira, A. F.; Soares, M.; Follari, R. A.; Garcia, R. L. (Org.). **Para quem**

=====

pesquisamos para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. Questões da Nossa Época, São Paulo: Cortez, 2001, p. 91-119.

PARASKEVA, João M. Por uma teoria curricular itinerante. In: Paraskeva, J. (Org.). **Discursos curriculares contemporâneos.** Mangualde-Portugal: Editora Pedago, 2007, p. 7-21.

SILVA, Tomaz T. da. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria crítica do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia das relações sociais.** 2014. Disponível em:
<http://docslide.com.br/documents/alfred-schutz-fenomenologia-e-relacoes-sociais-livropdf.html>.
Acesso em: 06/01/2016.

**Artigo recebido em 30/10/2016.
Aceito para publicação em 01/12/2017.**