

ETNOPESQUISA IMPLICADA, CURRÍCULO E FORMAÇÃO

Roberto Sidnei Macedo

*Libertamo-nos dos confins de um regime único de verdade
e do hábito de exergarmos o mundo em uma cor.*

Egon Guba

CONHECIMENTO E FORMAÇÃO: MAS...QUE CONHECIMENTO!?

A presença justificada da pesquisa nos âmbitos dos discursos educacionais implicados aos movimentos sociais e especificamente às *ações afirmativas* em educação, tem como uma das suas centralidades a problemática da *produção/mediação do conhecimento eleito como formativo*, ou seja, como é construído e difundido esse conhecimento e as intenções formativas que aí se atualizam e se produzem. Neste veio, surgem questões importantes como: quem elege esses conhecimentos? como elegem? que ideários sustentam a construção desses conhecimentos como verdades e conteúdos de valor formativo?

Nesta mesma perspectiva, há algo que é necessário discutir, tomando por exemplo, as questões curriculares e formativas (mas não só) como preocupação pedagógica atual e como uma pauta importante da *práxis* educacional das ações afirmativas. Se o currículo, o *novo príncipe* das políticas de regulação social pela educação (MACEDO, 2000) atualiza pelos seus atos, o que denominamos de *atos de currículo* (MACEDO, 2007), por suas mediações, enquanto um *dispositivo de formação* (MACEDO, 2009), o *conhecimento escolhido como formativo*, necessário se faz realizar alguns questionamentos provocativos, implicando aí a problemática das políticas de pertencimento e de afirmação. O que o currículo, enquanto conhecimento produzido, organizado e historicamente posicionado, fez e faz com as pessoas e seus segmentos sociais? Como as pessoas se implicam, se engajam e fazem o currículo? O quê e quem fica de fora e porquê? Determinados conhecimentos e sua organização chegam primeiro e são privilegiados em detrimento de outros? Que política de conhecimento e de formação poderia configurar uma educação reparadora? Essas questões deveriam estar no âmago das mediações formativas, até porque, levando em conta o poder instituinte do currículo nos plurais cenários educacionais e sua história, envolvendo de forma significativa configurações de poder, esse dispositivo pedagógico tem assumido um lugar histórico-educacional inigualável em termos contemporâneos. Vejamos como exemplo, os debates inerentes à emblemática obra "Negros e Currículo" (1997), publicada pelo Núcleo de Estudos Negros do Estado de Santa Catarina.

É assim que da nossa perspectiva a questão da permanência daqueles que conquistam de forma afirmativa lugares educacionais antes reservados apenas para as elites, tem que ser discutida e atentar de maneira urgente e refinada para as formas com as quais os conhecimentos e atividades curriculares constroem ausências, desconhecimentos, pasteurizam referências, legitimam cosmovisões, engendram formas de aprender e de se formar, e, com isso, excluem ou alienam de maneira naturalizada uns e promovem outros. Aliás, não estamos presenciando essa discussão com a intensidade necessária no seio dos debates interessadas nas ações afirmativas em educação, que tomam a questão do conhecimento curricular como centralidade. Ações afirmativas, permanência e currículo são questões imbricadas a serem elucidadas com urgência. A capacidade de exclusão dos currículos oficiais em relação às populações historicamente alijadas dos bens sociais

fundamentais já está sendo debatida e explicitada desde a segunda metade do século passado. No contexto das ações afirmativas em educação é preciso olhar essa realidade com muito mais cuidado, capacidade de compreensão e intervenção.

Ademais, devemos levar em conta também, que parâmetros, diretrizes, parâmetros em ação, leis dispendo sobre conhecimentos reivindicados por ações afirmativas, a disponibilidade generalizada para se efetivar mudanças e reconceitualizações curriculares, são emergências instituintes onde a relação com o conhecimento orientado para uma certa concepção de formação direta ou indiretamente está sendo veiculada. É aqui que a relação com conhecimentos pretensamente formativos nos coloca diretamente na problemática de elucidarmos a perspectiva de quem o concebe, quem o constrói, como é construído, para quem e para quem é construído. Até porque, perguntar de forma provocativa *se toda aprendizagem é boa*, faz parte de uma inquietação legítima, e neste mesmo veio, questionar também de forma explicitativa *se algumas aprendizagens podem deformar*, é uma outra provocação pertinente. Até porque não percebemos formação fora do debate da sua relevância técnica, ética, política, estética e cultural. Isso implica que uma aprendizagem para se consubstanciar em formação requer a construção de pontos de vista e de posicionalidade. Falando do lugar da literatura infantil, certa vez Ziraldo falava para as escolas brasileiras que, da sua perspectiva, a literatura não poderia ser resumida à veiculação da informação. Com a literatura uma criança deveria estar construindo sua capacidade de *elucidar, opinar, criticar, propor*, para que a *formação* realmente pudesse emergir. Vale dizer, que além de percebermos no argumento de Ziraldo um refinado conceito de formação, nos identificamos com a sua compreensão do que seja formação, ou seja, uma não redução ao que é simplesmente aprendido e uma elevação da aprendizagem para âmbitos de uma compreensão significativa, cidadã, diríamos.

Neste termos a pesquisa passa a se constituir numa pauta reflexiva, propositiva e prática importante. Como consequência, as questões se dirigem agora para o tipo de conhecimento que se apresenta como formativo, já que, para nós, a formação se realiza enquanto fenômeno humano na experiência de aprendizagens significativas de sujeitos concretos e seus projetos. Em sendo a formação uma questão de *intimidade*, ou seja, de singularidade social e histórica, afirma o estudioso da formação Paul Bélanger, a relação estabelecida com ela deve implicar sempre em *negociação* e refinadas reflexões *metaformativas*. Assim, *intimidade, autorização, explicitação compreensiva e negociação*, implicando *lutas por significantes, definições de situação*, construção de *pontos de vista, inflexão de sentidos históricos e reflexões sobre o próprio conhecimento formativo* (metaformação), estão nas bases constitutivas do que concebemos como uma *etnopesquisa crítica e multirreferencial* ou de uma *etnopesquisa-formação* (MACEDO, 2000; 2007). Modalidades de pesquisa eivadas de uma refinada, sofisticada e densa preocupação ético-política e cultural, que tem como orientação fundante fazer pesquisa antropológica imersa nas configurações culturais e suas bacias semânticas, bem como nas (in)tensas experiências socioculturais que acabam por instituir histórias e ordens sociais singulares, de onde emergem, aliás, predominantemente, as ações afirmativas. Trabalhar *com* os *etnométodos* dos atores sociais, no sentido de como produzem suas tradições, protagonismos e ordens sociais, diferente de trabalhar sobre eles ou utilizando-se deles. Mobilizar pesquisas a partir deste *ethos*, e desta ética, é ineliminável para uma *etnopesquisa implicada*. É neste termos que a etnopesquisa produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora *a partir e com* os sentidos das ações dos atores sociais concretos. Compreendê-las nas relações complexas que as constroem, incluindo as dos *etnométodos* do pesquisador, marca as opções ontológicas e político-epistemológicas dessa pesquisa de orientação antipositivista e de um intencionado viés político-cultural. Ao positivismo

pretensamente neutral não interessa *problemas de pesquisa* ligados à *implicação*, ao engajamento, e, portanto, ao pertencimento e às ações afirmativas.

A propósito, para Najmanovich (2001, p. 41), o que a epistemologia positivista chama de conhecimento objetivo, nada mais é do que o produto de um processo histórico de padronização perceptual e cognitiva que culmina com o prejuízo da *naturalização*. As categorias se naturalizam graças à estabilização dos modos de representação. Assim, para esta epistemóloga crítica, o 'tempo', o 'espaço', a 'massa, ou a 'inteligência', palavras que supomos representam entidades eminentemente concretas e objetivas, não são mais do que o produto de uma complexa construção mental e instrumental, cuja única 'concretude objetiva' reside no fato de que estamos acostumados aos relógios, aos metros, às balanças ou aos testes de inteligência e esquecemos suas origens.

Contrariamente as posturas objetivistas e de gosto pelo que é apenas instituído oficialmente, iniciamos nosso curso de etnopesquisa crítica em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, argumentando com nossos alunos que método para nós, de início, é uma questão política. Isso expressa, de alguma forma, a preocupação que temos com a idéia epistemologicamente simplista de rigor, seus dispositivos metodológicos e as consequências advindas daí, bem como com a qualidade social da pesquisa antropológica. *O que inicia o método é a escolha, a opção.*

É tomando essas características que a *etnopesquisa implicada* pode ser realçada como uma possibilidade fecunda para empoderarmos pesquisas engajadas nos movimentos sociais e nas ações afirmativas em educação, ou concebidas/realizadas a partir deles, abrindo ainda mais e de forma significativa as fronteiras para as conquistas éticas e políticas das *novas ciências*, que, ao se engajarem e trabalharem com as diversas situações humanas e implicações dos atores sociais, atravessam e rompem barreiras político-epistemológicas antes vistas como naturais, lugares comum, muitas vezes pautadas em conceitos protegidos, consensos resignados, porque pretensamente intransponíveis. Aliás, inflexionar essa situação é vislumbrar lugares, tempos e jeitos de construção do conhecimento perspectivados nas cosmovisões e histórias das "novas" *heterogêneses* do cenário sócio-cultural. O que denominamos de "novas" *heterogêneses*, através dos seus movimentos e ações afirmativas na relação com o saber eleito como formativo, advém também da compreensão heideggeriana de que é um direito "querer não querer", ou querer destituir desejos impostos, transplantados violentamente, bem como reescrever as histórias das suas formações e com isso *reinventar a cidadania* como uma maneira de protagonizar uma *outra* história sócio-educacional, pautada fundamentalmente no sentido de justiça social. *É assim que as "novas" heterogêneses não se perguntam apenas sobre o que fizeram com eles, questionam profunda e propositivamente, o que terão que fazer com aquilo que fizeram e fazem com eles, e como ir além*, inspiração sartreana.

Dentro do que poderíamos chamar de uma *formação afirmativa e implicada* que denuncie a discriminação criminosa e o imobilismo ingênuo, não basta uma *competência adaptada*, concertar conceitos, reluzir idéias, mostrar o outro lado ou mesmo se apropriar criticamente. Este último é um caminho de significativas possibilidades, entretanto, não suficiente. Faz-se necessário radicalizar a orientação cosmovisiológica e inflexionar a realidade, quando se trata da configuração do saber, e, principalmente, do conhecimento eleito como formativo.

É assim que da nossa perspectiva os movimentos sociais e ações afirmativas no seio da educação (mas não só) devem entrar no mérito de *qual é pesquisa que interessa*, qual o conhecimento que importa, intercriticamente. Há muito que o *domínio do conhecimento* e o *domínio pelo conhecimento* constituiu-se numa pauta e numa forma de poder significativos

para a configuração dos mundos humanos. Não temos dúvida que pela apropriação política dos modos de construção do conhecimento se alcança também o *empoderamento* ampliado da compreensão desse domínio e da construção de conhecimentos *outros*. Isso implica em formas de se *autorizar*, no sentido de “fazer aquilo que ainda não é” (CASTORIADIS, 1997), e de como, enquanto sujeito social fazer-se autor e co-autor de si mesmo e da sua comunidade de destino. Trata-se de uma forma radical de *re-existir* no campo da produção do conhecimento em educação. A *etnopesquisa implicada* às ações afirmativas entre outros movimentos sociais, é uma das maneiras de inflexionar a produção do conhecimento para que se possa trabalhar nos âmbitos das *múltiplas justiças*, da conquista do *bem comum social* a partir da atividade de afirmação das competências heurísticas e de alteração sócio-cultural implicando as “*novas*” *heterogêneses* sociais, ao produzir uma *heurística outra*.

Implicada, engajada e constituída na base por *etnocompreensões*, intercriticamente construídas; sensibilizada por uma idéia de política de pesquisa e de conhecimento de possibilidades emancipacionistas, a *etnopesquisa implicada* se identifica com a *heterogênese do protagonismo* dos movimentos sociais e das ações afirmativas em educação a partir da sua orientação *etno* e seu *arké* crítico. Emerge aqui, neste sentido, o que transversaliza sua característica, ou seja, o trabalho ineliminável com a cultura e sua dinâmica relacional com o poder, com os *etnométodos* dos atores sociais e a heterogeneidade enquanto *política de conhecimento, de compreensão* e de conquista social, como dimensões entretecidas, imbricadas. Heurística, engajamento, pertencimento e afirmação, aparecem aqui como perspectivas indissociáveis. Vejamos o que diz a respeito disso a pesquisadora negra do campo educacional Petronilha Silva (2005).

Pesquisadores de temáticas relativas à população negra, vemo-nos constrangidos por fundamentos científicos e roteiros de pesquisa estabelecidos, quase sempre, nos limites de pensamento eurocêntrico elitista e monocultural. Em outras palavras, as perspectivas teórico-metodológicas mais divulgadas e aceitas guiam-se por conceitos, como os de objetividade e de universalismo, que ignoram a diversidade de origem étnico-racial, de classe social, de condições e de experiências de vida, de escolhas identitárias, de lutas por reconhecimento e direitos de diferentes grupos atuantes na sociedade, ainda que sua atuação seja por tal sociedade tida como sem mérito...No caso dos negros, como salienta Munford (1996, p. 215), a situação se agudiza, pois temos sido mantidos, negros do mundo inteiro, no desconhecimento uns dos outros. Isso contribuiu, sem dúvida, para que incorporássemos teorias, metodologias e pensamentos alheios e adversos ao reconhecimento e à valorização da contribuição de nossos povos para a produção de conhecimento em diversos campos, como as ciências da natureza e da vida, as tecnologias, as artes etc.

[...] Ao fazê-lo, defrontamo-nos com propostas ideológicas que nos confundem e muitas vezes nos separam.

Trata-se de uma narrativa que nos convida para pensar nos *etnométodos* que acabam por inaugurar a necessidade de uma relação instituinte e inflexionada por uma outra cosmovisão, com o conhecimento científico e o conhecimento eleito como formativo.

Até porque, para *etnopesquisa implicada*, inspirada na teoria etnometodológica de Garfinkel, tomando como referência o seu lado mais engajado, como nas obras de Lapassade e Ogbu, nenhum ator social pode, em hipótese nenhuma, ser considerado um “idiota cultural”.

É nesta perspectiva que a *etnopesquisa implicada*, movimentos sociais e ações afirmativas podem produzir um encontro socioepistemológico, ontossocial, crítico-histórico, eivado de coerentes e fecundas identificações na busca da configuração de conhecimentos de possibilidades reparadoras.

Aqui a etnografia como método fundante da etnopesquisa sofre um profundo e importante impuxe clínico e político, no sentido do interesse compreensivo pelos *etnométodos* e pelas singularidades dos fenômenos culturais e históricos, como elabora . Aliás, ao entrar de forma clínica na relação com a interpretação dos atores, seus saberes e etnométodos, a *etnopesquisa implicada* já está imersa no senso de responsabilidade social e política e na idéia de pesquisa posicionada. Sua objetivação é constituída em meio ao argumento de uma comunidade, que, intercriticamente, instituindo *contrastes generativos*, constitui verdades que se querem pertinentes e relevantes. Podemos falar metodologicamente com Lapassade (1999), de uma “endoetnografia” constituída também por *triangulações ampliadas* e relacionais, porque histórica e de gosto por uma inteligibilidade ampliada. Pessoas, contextos, cultura, linguagem, política de sentidos, política de conhecimento, bacias semânticas, reflexividade, temporalidade/historicidade, compreensão, criticidade propositiva e edificações identitárias, são configurações conceituais e práticas perspectivadas pela etnopesquisa. Por essas vias, levando em conta sua tradição, a ciência pode significar um outro tipo de atividade, mediadora de instituintes críticos produzidos pelas diferenças em interação. A *intercrítica* aparece aqui desacomodando a convenção científica pautada numa certa univocidade sócio-epistemológica, nas analogias, nas *descuidadas* generalizações nomotéticas e na violência da interpretação pautada em histórias e culturas que se quiseram/querem centros do mundo, polícias do mundo.

A UNIVERSIDADE COMO UM CONTEXTO HEURÍSTICO E FORMATIVO SOCIALMENTE AFIRMATIVO

Há algo que se faz consenso entre aqueles e aquelas que tratam a universidade como um cenário da crítica à construção do conhecimento e à formação. Nestes termos, se a universidade não for crítica ela não se faz como universidade. É consenso entre estes autores também que a universidade tem que romper com seu modelo elitista pautado numa simpatia e numa opção secular por modelos e práticas de pesquisa e formação pautados num *ethos* fincado nos valores tradicionais europeus.

Para Silva, (2003, p. 49), é importante ter claro que, quando a universidade brasileira se propõe a adotar um plano de ações afirmativas, que ela não se encontra tão-somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativa de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares. “Está, isto sim, reconhecendo que, apesar dos pesares, muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade”.

Esta autora procura nos alertar ainda que necessárias se fazem práticas educativas assim como investigações que reflitam para o campo da educação, práticas e valores próprios das experiências históricas passadas e contemporâneas dos descendentes de africanos; “que adotem paradigmas que enfatizem tanto a cultura como os caminhos que lhes são peculiares para produção de conhecimentos, e, comprometam-se com o fortalecimento da comunidade negra.” (SILVA, 2003, P. 49). É nestes termos que esta pesquisadora percebe um passo importante para descolonização da ciência de cariz ocidental, que, ao assimilar tradições vindas de outros povos, produziram uma ciência arrogante, violenta, privatista e colonizante, ao esconder o quanto herdou desses povos para se constituir como tal.

Se a diversidade étnico-racial e a pluralidade das formas de vida e de pensar a vida , o mundo, as relações entre as pessoas, entre elas e o ambiente em que vivem , está tornando-se

realmente central nas preocupações e objetivos da universidade, há que se buscar ou criar teorias que ajudem a abordar perspectivas distintas, que permitam fazer a crítica daquelas que desconsideram ou eliminam as diferenças (SILVA, 2003, p. 50).

Dialogia e *dialética intercristicas* é o que se reivindica para que a universidade possa cumprir o seu papel democrático, ao deslocar-se para trabalhar com e a partir de cosmovisões e problemáticas ligadas a negros, índios, asiáticos etc. Podemos ir mais além, possibilitando que as universidades possam nascer dos ideários que esses grupos cultivam, na medida em que seja significativa para as suas formações este tipo de reapropriação e conquista política.

A FORMAÇÃO DO ETNOPESQUISADOR *IMPLICADO* AOS MOVIMENTOS SOCIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS

Não há como vivenciarmos as “relações reais” de uma determinada sociedade fora das categorias culturais e ideológicas desta.

Stuart Hall

Vejamos como uma provocação inicial, a narrativa de Henrique Cunha Júnior (2003, p. 157):

Está correndo que as populações negras vivem em espaços geográficos que não recebem nenhuma política pública. São áreas sobre as quais o conhecimento científico é praticamente inexistente. Forma-se um círculo vicioso, nada se faz de coerente, porque nada se sabe. As políticas universalistas do Estado mostraram-se inócuas...Quase nada se sabe sobre as especificidades, porque os pesquisadores e os temas de pesquisa têm a ver com interesses distintos dos das populações de descendência africana. Temos falado da necessidade de pesquisa e da produção de conhecimento sobre os territórios de maioria afrodescendente. Não tem pesquisa, não tem política pública, não tem solução objetiva dos problemas...No estágio atual do capitalismo, a pesquisa científica e os grupos de pesquisadores constituem um grupo privilegiado de exercício do poder, quer pela ação direta na participação nos órgãos de decisão do Estado, quer pela indireta por meio da difusão de conhecimentos que justificam as ações dos poderes públicos. Os grupos sociais, cujos membros não fazem pesquisa ficam alijados dessas instâncias de poder. A ausência de pesquisadores negros tem reflexos nas decisões dos círculos de poder. Veja que temas como a educação e a saúde dos afrodescendentes só passaram para pauta do Estado brasileiro depois que os movimentos negros, com esforços próprios, formaram uma centena de especialistas e pesquisadores nessas áreas e produziram um número relevante de trabalhos científicos. Por que não há mais pesquisa e pesquisadores? Porque não há interesse. Não existe vontade política das instituições universitárias e muito menos dos órgãos de política científica do Estado. (CUNHA JÚNIOR, 2003 p. 159)

Em realidade nosso debate ao longo dessa obra, exorta a partir de uma “escuta sensível” (BARBIER, 2001) sobre a problemática de uma certa guetificação da pesquisa antropológica, a formação de pesquisadores que saibam *trabalhar no plural* e de *maneira implicada* e conectada com as *múltiplas justiça*s que emergem das nossas necessidade, lutas simbólicas e econômicas. É aqui que a *etnopesquisa implicada* pode ser uma possibilidade e uma pauta curricular para formação de pesquisadores capazes de trabalhar de dentro dos movimentos sociais produzindo saberes *indexicalizados* aos *etnométodos* e histórias dos atores sociais e seus segmentos, cientificamente implicados por um rigor *outro* (MACEDO, GALEFFI, PIMENTEL, 2009).

Contraopondo-se a este encaminhamento, fala-se, por exemplo, em nome de um pretensão neutralismo a-político, que “a ciência não tem cor”, no que concorda Cunha Júnior, atribuindo esse significante apenas às políticas científicas. Discordando deste autor neste aspecto, entendemos sim que a pesquisa pode ter cor e vem produzindo-se historicamente pelo *ethos* do europocentrismo branco. Seus significantes estão impregnados dessa condição, é uma *implicação* produzida pelo universalismo cultivado no seio da produção do conhecimento antropológico. Foi aí que as teses racistas tiveram solo fértil, através de um evolucionismo comparativo que dura séculos.

Para o próprio Cunha Júnior, “quem detém o poder detém a primazia da ciência”, a partir deste cenário histórico, pesquisadores negros, por exemplo, passam por obstáculos ideológicos, políticos, preconceituosos, eurocêntricos de dominações e até mesmo de *inocências úteis* (grifo nosso), vigentes nas instituições de pesquisa e nos órgãos de decisões sobre políticas científicas. Problema que a sociedade científica nega-se a reconhecer como um problema. Para esse autor, “o capitalismo continua produzindo os seus negros”, em utilizando a produção científica para reatualizar as estratégias de dominação e subordinação desses “negros produzidos”. Para este pesquisador, este cenário participa de “um subdesenvolvimento científico” neste setor das relações étnicas, com claras consequências que direcionam-se para a produção de barreiras para formação de pesquisadores implicados às problemáticas e questões que interessem a grupos sociais não hegemônicos.

A história da academia brasileira no século 20 foi também a história de barrar e não deixar entrar na universidade ilustres professores negros. É preciso lembrar sempre o caso emblemático de Guerreiro Ramos, um dos grandes cientistas sociais brasileiros do século 20. Guerreiro Ramos foi aluno formado na primeira turma de Filosofia da Universidade do Brasil, hoje UFRJ. Contudo, ele não foi absorvido como professor da UERJ. Sua exclusão teve grandes consequências para a comunidade negra...Guerreira Ramos desenvolveu sua carreira universitária nos Estados Unidos...Em uma entrevista a Lucia Lippi de Oliveira, indicou sem rodeios que foi vítima também de perseguição racial na Universidade do Brasil...(CARVALHO, 2003, p. 166)

Episódios como esses assumem o lugar de *epifenômeno* social no seio dos debates sobre a formação de *pesquisadores implicados*, deixando de fora reflexões que poderiam alterar via ações afirmativas essas atitudes, guardadas no entendimento de que aconteceram em face de questões individuais, burocráticas ou corporativas. É assim que os *atos de currículo* (MACEDO, 2007; 2010) vão fabricando suas *formações incontestáveis e construindo ausências* que poderiam fazer a diferença histórica acontecer. Ou como nos coloca Guimarães (2003, p. 213): “A comunidade científica pode continuar a dar de ombros e dizer que esse não é o seu problema.”

Necessário se faz, portanto, elencar alguns pontos fulcrais necessários à formação de um *etnopedagogo implicado*. Nestes termos a ciência e a pesquisa devem aparecer como construções sociais e culturais que não significam apenas instituições necessárias, mas, que, em face das suas configurações ideológicas se impõem como tal, e, que, portanto, devem ser pensadas também por este registro e suas consequências históricas. Da mesma forma a ideia de rigor não pode mais emergir como um ato preciso que por ele a pesquisa deve se legitimar e a ciência se consolidar. Narrar e historicizar implicações, por exemplo, se constitui num ato de rigor para as novas ciências, assim como não tratar os processos implicacionais como *epifenômenos*. Ademais, os conteúdos e as formas dessa formação deverá cultivar inspirações etnográficas de possibilidades descolonizantes, emancipacionistas, onde a experiência histórica e cultural aparecerá como tempero e ingrediente da criticidade ineliminável dessa formação. Assim, criticidade, historicidade e a busca de pertinência metodológica para a constituição de uma etnografia socialmente responsável e implicada em processos

emancipacionistas, fariam parte de uma proposta formativa voltada para projetos históricos tão amplos quanto fundamentais.

REFERÊNCIAS

BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber Livro, 2011.

CASTORIADIS, C. "Para si e subjetividade". In: Pena-Veja, A. Nascimento, E. (Orgs.). *O pensar complexo. Edgar Morin e a crise da Modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1997, p. 45-59.

CUNHA JÚNIOR, H. "A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ação formativa". In: Silva, P. ; Silvério, V. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Editora INEP-MEC, 2003, p. 132-153.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

KOHN, R. "A pesquisa pelos práticos: a implicação como modo de produção de conhecimento". *Bulletin de Psychologie*. Tome XXXOX, nº 377, p. 78-110. Tradução de Jacques Gauthier.

LAPASSADE, G. *L'ethnosociologie*. Paris: Meridien Klincksieck, 1999

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

_____. *Etnopesquisa crítica / etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2007.

_____. *Atos de currículo / formação em ato?* Ilhéus, Editora da Universidade de Santa Cruz, 2011.

_____. *Compreender / mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Líber Livro, 2010.

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

NAJMANOVICH, D. *O sujeito encarnado*. São Paulo: DP&A, 2001.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGRO. *Negros e Currículo*. Florianópolis: Ed. Atilênde, 1997.

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

SILVA, C. "Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas". In: Silva, C. (Org.) *Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Summus, 2003, p. 17-38.

SILVA, P. B. G. "Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania". In: Abramowicz, A.; Silvério, V. R. *Afirmando diferenças: montando o quebra- cabeça da diversidade na escola*. São Paulo: Papyrus, 2005, p. 27-53.

GONÇALVES, L. A. "Ações afirmativas e universidade". In: Loés, A. Macedo, E. Alves M. P. (Orgs.) *Cultura e Política de Currículo*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2006, p. 73-90.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo, Ed. 34, 1999.

_____. *Preconceito Racial: modos, temas e tempos*. São: Cortez, 2008.