

Estudos de Caso Comparado

Lesley Bartlett¹

Frances Vavrus²

¹University of Wisconsin-Madison, Madison – Estados Unidos da América

²University of Minnesota, Minneapolis – Estados Unidos da América

RESUMO – Estudos de Caso Comparado. O que é um estudo de caso e qual é sua utilidade? Neste artigo, revisamos os enfoques dominantes na pesquisa por estudo de caso e apontamos suas limitações. A seguir, propomos um novo enfoque - estudo de caso comparado - que atende simultaneamente às dimensões mundiais, nacionais e locais da pesquisa baseada em caso. Afirmamos que novas abordagens tornam-se necessárias devido a transformações conceituais nas ciências sociais, especificamente com relação à cultura, ao contexto, ao espaço, ao lugar e à própria comparação.

Palavras-chave: **Estudo de Caso. Métodos de Pesquisa. Comparação. Contexto.**

ABSTRACT – Comparative Case Studies. What is a case study and what is it good for? In this article, we review dominant approaches to case study research and point out their limitations. Next, we propose a new approach – the comparative case study approach – that attends simultaneously to global, national, and local dimensions of case-based research. We contend that new approaches are necessitated by conceptual shifts in the social sciences, specifically in relation to culture, context, space, place, and comparison itself.

Keywords: **Case Study. Research Methods. Comparison. Context.**

Introdução

A metodologia do estudo de caso é extensamente utilizada em múltiplas disciplinas e campos. Porém, o que é um caso e que é um estudo de caso? Em sua introdução ao fascinante volume editado intitulado *What Is a Case?*, Charles Ragin (1992, p. 1) discutiu que os estudiosos usam a palavra caso “[...] com relativamente pouca consideração pelas teorias e metateorias incluídas nestes termos ou nos métodos que utilizam casos”. Muitas vezes, o caso é definido como lugar. Os pesquisadores podem usar ‘caso’ tanto com o sentido de ambiente, lugar ou instituição como podem usar ‘caso’ tanto para instituição (ou lugar ou ambiente) e cada pessoa nela/e. Também podemos usar caso intercambiável com ‘unidades de análise’, mas isto pode ser problemático porque não separa suficientemente as categorias que utilizamos para organizar nossos dados e as categorias que construímos com base em nosso marco teórico. Em seu ensaio, Ragin fez uma série de perguntas a título de provocação: Qual é a relação entre um caso e uma variável? Existem situações em que significam a mesma coisa? Qual é a diferença entre estudos orientados por caso e estudos de caso orientados por variável? Um estudo de caso é constituído por unidades empíricas (por exemplo, um estado, um hospital) ou por constructos teóricos? Finalmente, os casos são descobertos ou desenvolvidos no decorrer da condução da pesquisa ou são “gerais e relativamente externos à condução da pesquisa” (p. 8)? A resposta a cada uma destas perguntas tem implicações para a maneira como um pesquisador pensa sobre e utiliza estudos de caso.

Neste artigo, oferecemos uma conceituação alternativa de estudos de caso e o valor da pesquisa por estudo de caso comparado. Começamos na primeira seção pela discussão de conceituações tradicionais de estudos de caso. Identificamos as limitações dos modelos tradicionais de estudos de caso, enfocando as noções muitas vezes estreitas de cultura, contexto e comparação. A seguir, explicamos por que preferimos as abordagens orientadas por processo e de que maneira são mais apropriadas para um estudo de caso comparado (ECC). Fornecemos detalhes sobre as ideias-chave que sustentam nossa abordagem por estudo de caso comparado, incluindo focar os processos por meio dos quais os eventos se desenrolam; reconceitualizar cultura e contexto; uma abordagem crítica das relações de poder; e uma compreensão reformulada do valor da comparação (para um tratamento mais completo destes temas, consulte Bartlett e Vavrus, 2016).

Abordagens Tradicionais por Estudos de Caso

Embora uma ampla gama de autores discuta métodos de estudo de caso, neste artigo enfocaremos especificamente três que tiveram muita influência nos Estados Unidos. São eles: Robert Yin, um cientista social com formação em métodos quantitativos e experimentais. O livro de Yin, *Case Study Research* (em sua quinta edição na época de nossa escrita)¹ embasou métodos da pesquisa durante décadas. Yin (2014, p. 16) elaborou a seguinte definição de estudo de caso:

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e no seu contexto no mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto podem não estar evidentes com clareza. Em outras palavras, você gostaria de realizar uma pesquisa por estudo de caso porque quer compreender um caso do mundo real e aceitar que provavelmente este entendimento envolve as condições contextuais importantes pertinentes ao seu caso.

Yin enfatizou a dificuldade de distinguir contexto e caso, a importância do contexto e do foco em eventos contemporâneos.

Também utilizamos a obra de Robert Stake, cujo livro de métodos de 1995 foi adequadamente intitulado *The Art of Case Study Research*. Stake enfatizou um foco sobre o significado, afirmando que “[...] o etos etnográfico de estudo *interpretativo*, buscando significados êmicos assumidos pelas pessoas envolvidas no caso, é forte” (1995, p. 240). Para Stake (1995, p. 2), os pesquisadores deveriam encarar um caso como “um sistema delimitado” e investigá-lo “como um objeto, não um processo”. Um caso deve ser considerado como “um sistema integrado” que “tem uma delimitação e elementos ativos” (p. 2). Os casos, disse ele, são “holísticos”, “empíricos” e “interpretativos”. Os casos podem ser considerados por seu valor “intrínseco” para melhor compreender determinado caso ou podem ser “instrumentais” se servirem para fornecer insights teóricos ou reconsiderar generalizações (2003, p. 136-138). Stake destacou o particular e o singular e, em comparação com Yin e sua abordagem por estudo de caso bem estruturada, Stake promoveu um delineamento flexível que se transforma no decorrer da pesquisa. Desse modo, a representação de métodos de estudo de caso de Stake é de orientação altamente interpretativista.

Finalmente, consideramos o trabalho de Sharan Merriam, cuja publicação de 1998, *Qualitative research and case study applications in education*, é extensamente citada na literatura sobre educação. Merriam (1998, p. xiii) descreveu o estudo de caso qualitativo como “uma descrição e uma análise intensiva e holística de um fenômeno delimitado como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”. Afirmou que “[...] se o fenômeno no qual você está interessado em estudar não for intrinsecamente delimitado, então não é um caso” (p. 27). Para Merriam, os casos são particulares e descritivos; enfocam determinadas situações, eventos ou fenômenos e possibilitam uma descrição ‘robusta’. Embora concordemos com alguns aspectos defendidos por Stake, Yin e Merriam, seus enfoques sofrem de sérias limitações, esboçadas por nós na próxima seção.

Limitações de Abordagens Tradicionais

Primeiramente, Yin, Stake e Merriam fundem fenômeno e contexto, criando dificuldades para compreender o ‘caso’. Para Yin (2014, p. 17), estudo de caso era diferente de experimentos, os quais “separam um fenômeno de seu contexto”, e de levantamentos, cuja “capacidade

de investigar o contexto é extremamente limitada”. Nesta citação e em outras, Yin parecia definir caso como lugar e fundir caso e contexto, afirmando que “os limites entre fenômeno e contexto podem não estar claramente evidentes” (2014, p. 16). Stake também definiu estudos de caso qualitativos como aqueles que são holísticos (considerando a interrelação entre fenômeno e contexto), empíricos, interpretativos e enfáticos (concentrados no significado). Merriam descreveu, de maneira semelhante, um estudo de caso qualitativo como “uma descrição e uma análise intensiva e holística de um fenômeno delimitado...” (p. xiii). Posteriormente, ela afirmou que “Um dos pressupostos que sustentam a pesquisa qualitativa é que a realidade é holística, multidimensional e sempre em mutação; não é um fenômeno isolado, fixo, objetivo esperando para ser descoberto, observado e mensurado como na pesquisa quantitativa” (1998, p. 202). Quando compartilharmos estas considerações positivas de investigação naturalista em contexto, estamos preocupados com o fato de promoverem uma noção de “contexto como receptáculo”, definindo contexto como lugar. Em outras palavras, enquadraram os elementos temporais e aqueles baseados no lugar imediato do estudo são os únicos encarados como relevantes. Conforme Ragin (1992) sugeriu, demonstra uma fusão pouco nítida entre lugar e fenômeno, ofuscando as “teorias e as metateorias incluídas nestes termos” (p. 1).

Esta fusão entre lugar e fenômeno está embasada em um sentido mal orientado de *holismo*. Holismo é um conceito ligado a uma noção tradicional de cultura e uma postura teórica funcionalista. As etnografias clássicas objetivavam retratar todo um modo de vida que “implicava uma coerência de culturas distintas, um ‘presente etnográfico ‘atemporal’” (O’ Reilly, 2009, p. 100). Em sua forma contemporânea, o holismo denota respeito pelo contexto (e a validade contextual). No entanto, a afirmativa de valorizar o holismo é um esforço para diferenciar, mas no fim funde caso e contexto (muitas vezes definido como lugar), estando baseado na premissa de uma visão delimitada de cultura. Também excluir do âmbito do estudo fatores e processos remotos que podem ser imensamente relevantes para compreender como *um sentido de delimitação* é social e historicamente produzido. A noção de holismo usada em estudos de caso interpretativo é limitada à descrição robusta, à dedicação ao “particular” e a uma noção reduzida de contexto que não considera como os processos, a política e os *ideoscapes* – ideologias e outras imagens políticas que circulam globalmente (Appadurai, 1996) – em outros lugares ou em outros níveis (ou que nós abaixo denominamos de escalas) atingem o caso. O holismo é surpreendentemente limitado e bastante cego a tendências históricas, sociais e econômicas. Ao invés de limitar *a priori* a delimitação do caso ao ‘particular’, propomos um acompanhamento iterativo e contingente de fatores, atores e aspectos relevantes.

Em segundo lugar, autores tradicionais do estudo de caso insistem em “delimitar o caso”. Para Yin (2011, p. 33-34), “delimitar o caso” é uma etapa essencial no estudo. Escreveu ele:

Quando a definição geral do caso foi estabelecida, outros esclarecimentos – às vezes chamados de delimitadores do caso – tornam-se importantes. Por exemplo, se a unidade de análise for um grupo pequeno, as pessoas a serem incluídas no grupo devem ser diferentes daquelas que foram deixadas de fora ... De maneira semelhante, se o caso se referir aos serviços locais e a uma área geográfica específica, você precisa decidir quais serviços cobrir... [Esclarecer os limites de seu caso] no que diz respeito ao período de tempo abrangido pelo estudo de caso; o grupo social, a organização ou a área geográfica relevante; o tipo de evidências a serem coletadas; e as prioridades para coleta e análise de dados.

Para ser justo, Yin realmente reconheceu que o delineamento do projeto de pesquisa poderia se modificar ao longo do tempo (2011, p. 31-32); entretanto, sua ênfase na delimitação é marcante. Yin não está sozinho em sua preocupação em “delimitar” o caso. O metodólogo do estudo de caso Creswell (2013) também sugeriu delimitar por tempo e atividade, enquanto Miles e Huberman (1994) recomendaram delimitar por definição e contexto. Cada um insiste que delimitar o caso mantém um escopo razoável e factível para o estudo. Stake (2003) adotou uma noção funcionalista de casos embasada no sentido de um caso como um “sistema” fechado, delimitado. Escreveu que o caso é um “sistema delimitado” com:

[...] elementos ativos; tem uma finalidade; frequentemente tem um *self*. É um sistema integrado. Seu comportamento é padronizado. A coerência e a sequência são proeminentes. É comum reconhecer que determinados aspectos estão dentro do sistema, dentro das fronteiras do caso, e outros aspectos fora... são significativos como contexto (Stake, 2003, p. 135; Stake, 1994, p. 237).

Argumentamos que este sentido imposto de um caso como um “sistema” arrisca incorporar uma visão funcionalista do caso. Finalmente, da mesma forma que Yin e Stake, Merriam (1998, p. 27) estava preocupada com a delimitação do caso. Escreveu ela:

A única característica mais definidora da pesquisa por estudo de caso encontra-se em limitar o objeto do estudo, o caso. A noção de Smith (1978) do caso como um *sistema delimitado* é o que mais se aproxima da minha compreensão do que define este tipo de pesquisa [...] O caso é uma coisa, uma entidade única, uma unidade em torno da qual existem fronteiras [...]. Se o fenômeno pelo qual você tiver interesse em estudar não for intrinsecamente delimitado, não é um caso.

A opinião de Merriam parece ser embasada no entendimento de Miles e Huberman (1994) de “caso como um fenômeno de algum tipo ocorrendo em um contexto delimitado” (apud Merriam, 1998, p. 27). Este foco na delimitação é diferente de nossa compreensão espacialmente – e relacionalmente – informada de contexto e nossa noção processual de cultura.

Achamos que esta noção de delimitação do caso desde o começo é problemática. Está mais alinhada com um projeto neopositivista, que predefine variáveis e elabora hipóteses a respeito de relações, do que com os projetos iterativos e processuais, que são mais comuns no trabalho qualitativo. Sustentamos que os limites não são encontrados; são elaborados por atores sociais, inclusive por pesquisadores, cujas demarcações muitas vezes podem parecer muito arbitrárias e podem ter o efeito de selar hermeticamente o caso de outros lugares, épocas e influências. Conforme explicaremos melhor a seguir, esforços *a priori* para “delimitar o caso” se embasam em noções limitadas de contexto e comparação.

Em terceiro lugar, os enfoques tradicionais à pesquisa por estudo de caso reduzem o valor dos estudos de caso na pesquisa em ciências sociais. Por exemplo, Yin (2009) evidenciou três tipos de estudos de caso: exploratório (coletando dados e buscando padrões), descritivo (considerando as teorias possíveis para embasar o estudo e as perguntas) e explanatório (explicando como ou o porquê do tópico ou da população estudada). Destes, achamos que apenas o caso explanatório alcança o nível de significância esperado da maior parte da pesquisa em ciências sociais. Os casos que são meramente descritivos ou exploratórios raramente recebem muito crédito. Para Stake (2003, p. 136-138), os casos “intrínsecos” nos oferecem uma possibilidade de compreender um caso específico, enquanto os casos “instrumentais” geram insights teóricos ou nos instigam a reconsiderar as generalizações. De maneira semelhante, Merriam definiu três tipos de casos (particular, descritivo e heurístico, destinado a aumentar a compreensão do caso e a descoberta de novo significado) e três finalidades para eles (descritiva, explicativa e avaliativa) (1998, p. 30). Estas descrições continuam em grande parte limitadas ao particular e ao descritivo, declarando uma reduzida aspiração por maior significação teórica. A visão tradicional de que a pesquisa por estudo de caso muitas vezes é exploratória ou descritiva a deprecia como uma abordagem ao conhecimento significativo.

Em quarto lugar, abordagens tradicionais não defendem com vigor a capacidade de generalização dos achados de estudos de caso. Yin destacou uma noção distinta de capacidade de generalização para estudos de caso único. Assegurou que “[...] estudos de caso, como os experimentos, são generalizáveis para proposições teóricas e não para populações ou universos” (Yin, 2011, p. 21). A generalização, disse ele, pode ser uma lição aprendida ou uma hipótese aplicável a outras situações (2011). Yin advertiu contra os esforços de usar estudos de caso único para generalização estatística, como é comum em estudos quantitativos (2011). Concordamos com sua opinião de generalizar por meio da teoria; entretanto, preocupamo-nos que sua fusão entre fenômeno, contexto e caso limite a aspiração para gerar teoria ou insights que irão se generalizar para outros casos. Em comparação, Stake afirmou “compreender o caso mais do que a generalização além” (1994, p. 236), e sugeriu que “o resultado final usualmente apresenta algo original” (1994, p. 238). Embora fujamos de uma noção neopositivista da capacidade de generalização por meio da estatística, certamente não desejaríamos

abandonar uma compreensão mais apropriada de como o trabalho qualitativo generaliza por intermédio da geração de insights teóricos que se transferem a outros casos. Certamente, alguns defendem que a questão da capacidade de generalização é um dos principais mal-entendidos dos estudos de caso: Flyvbjerg (2011) afirmou que “o estudo de caso é ideal para generalizar usando o tipo de teste que Karl Popper chamou de ‘falsificação’”, segundo o qual “[...] se apenas uma observação não se adequar à proposta, é considerada inválida no geral e deve, conseqüentemente, ser corrigida ou rejeitada” (2011, p. 305). Nós afirmamos que, além da falsificação, os casos geram ricos insights teóricos que se transferem a outras épocas e lugares.

Em quinto lugar, divergimos de abordagens tradicionais a estudos de caso acerca do valor da comparação. Ao abordar a comparação, Yin valorizou a replicação para alcançar validade externa. De fato, Yin considerou a replicação como sendo o valor fundamental de delineamentos que incluem estudos de caso múltiplo. Incentivou os leitores a “pensarem em caso múltiplo como se alguém considerasse experimentos múltiplos - ou seja, seguir um delineamento de ‘replicação’” ao selecionar casos que se espera que produzam resultados similares ou produzam resultados diferentes por uma razão previsível (2014, p. 57). Yin valorizava um delineamento rígido, estruturado para estudos de caso e, ao fazê-lo, promoveu conceitos e abordagens que são mais apropriadas para estudos orientados por variância do que a abordagem processual que defendemos.

Em seus trabalhos iniciais, Stake era circunspecto a respeito do valor da comparação. Como valorizava os elementos particulares de cada caso, Stake advertiu que “a comparação direta diminui a oportunidade de aprender” com o caso (1994, p. 240). Continuou ele: “Entendo a comparação como uma função epistemológica que compete com a aprendizagem sobre e a partir do caso em particular. A comparação é um mecanismo conceitual poderoso, fixando a atenção sobre os poucos atributos sendo comparados e obscurecendo outros conhecimentos sobre o caso” (1994, p. 242). Stake achava que a comparação estimulava a decomposição de casos em variáveis. Contrastou a comparação à descrição robusta e afirmou que a comparação minimiza “singularidades e complexidades” (2003, p. 148-149).

Em uma publicação posterior, Stake assumiu uma opinião mais otimista sobre a comparação, reconhecendo o valor do estudo de caso múltiplo. Descreveu o estudo de caso múltiplo como “um esforço especial de examinar algo tendo muitos casos, partes ou membros... Procuramos compreender melhor como este todo... [ou] ‘quintain,’² opera em situações diferentes. A vida singular do caso é interessante por aquilo que pode revelar sobre o *quintain*” (2006, p. vi). O *quintain*, então, é o que está sendo buscado entre os casos. Infelizmente, o conceito como é apresentado por Stake continua muito confuso. Em certos momentos, Stake se referiu ao *quintain* como um todo que é maior do que a soma de suas partes. Parece ser um tipo ideal que é alcançado indutivamente por meio da revisão de casos. Além disso, em seu livro de 2006, o *quintain* também parece ser algo como o menor denominador comum ou os

temas que estão adequadamente presentes entre os casos. Assim, para Stake, a comparação de estudos de caso múltiplo esclarece alguns fenômenos maiores, bem como de que maneira o contexto embasa a vida social.

Nosso estudo de caso comparado heurístico concordaria com Stake sobre o valor de casos múltiplos. Embora a noção de *quintain* seja um pouco obscura, substituiríamos com alegria ‘fenômeno’ ou possivelmente alargariamos a ideia para incluir ‘política’. Entretanto, conforme será melhor descrito na próxima seção, incentivamos a comparação entre três eixos: um olhar *horizontal* que não apenas *contrasta* um caso com outro, mas também acompanha atores sociais, documentos ou outras influências *entre* estes casos; uma comparação *vertical* de influências em níveis diferentes, do internacional ao nacional às escalas regionais e locais; e uma comparação *transversal* ao longo do tempo.

As abordagens tradicionais à pesquisa por estudo de caso tiveram um impacto de longo alcance sobre a pesquisa em diversos campos, inclusive os campos dos estudos em educação e políticas nos quais fundamentalmente trabalhamos. Entretanto, observamos algumas de suas falhas. Resumidamente, questionamos a fusão entre fenômeno e contexto e criticamos suas noções limitadas de contexto. Além disso, questionamos a necessidade de “delimitar” o caso, *a priori*, em qualquer sentido definitivo; ao invés disto, promovemos a atenção cuidadosa, evolutiva, iterativa aos contornos do delineamento da pesquisa e como os limites percebidos pelos participantes tornam-se significativos. Insistimos na capacidade de generalização por meio da geração de insights teóricos. Finalmente, discutimos que há muito mais potencial para estudos de caso comparado além da lógica da replicação proposta por Yin ou da vaga discussão de *quintain* oferecida por Stake.

Abordagens Orientadas por Processo e Abordagem do Estudo de Caso Comparado

Conforme já foi sinalizado, a abordagem do estudo de caso comparado diverge das abordagens estabelecidas em diversas maneiras importantes. Para começar, adota o que o Maxwell denominou *orientação de processo*. As abordagens de processo “tendem a enxergar o mundo em termos de pessoas, situações, eventos e os processos que os conectam; a explicação está baseada em uma análise de como algumas situações e eventos influenciam outros” (2013, p. 29). “Tendem a perguntar *como x* desempenha um papel ao causar *y*, qual é o *processo* que conecta *x* e *y*” (2013, p. 31).

Assim, a comparação orientada por processo inerente a nossa noção de estudos de caso comparado insiste em um *delineamento emergente*, uma característica da pesquisa qualitativa. Conforme Becker (2009, p. 548) escreveu, os pesquisadores qualitativos:

[...] não especificam inteiramente métodos, teoria ou dados quando começam sua pesquisa. Começam com ideias, perspectivas orientadoras ou mesmo hipóteses

específicas, mas uma vez que tenham começado, investigam novas pistas; aplicam ideias teóricas úteis às evidências (às vezes inesperadas) que coletam; e, de outras maneiras, conduzem uma investigação científica sistemática e rigorosa. Cada entrevista e as observações de cada dia produzem ideias testadas em relação a dados relevantes. Não pré-especificar completamente estas ideias e procedimentos, bem como estar pronto para mudá-los quando seus achados o exigirem não são falhas, mas sim dois dos grandes pontos fortes da pesquisa qualitativa [...].

Como os estudos qualitativos são emergentes, os pesquisadores devem tornar explícito o que Heath e Street (2008, p. 56) chamaram “regras de decisão”, ou decisões sobre como enfocar ou expandir o estudo. Devem ser registradas nas suas anotações de campo e poderiam ser reproduzidos como um tipo de “trilha de auditoria” (por exemplo, Lincoln; Guba 1985). A necessidade de um delineamento emergente está em conflito com a constante advertência na literatura tradicional referente a estudo de caso para “delimitar” o caso. Com esta compreensão mais orientada por processo em mente, devemos estar cientes de que alguns estudos podem ser mais pré-estruturados do que outros; o grau de flexibilidade dependerá dos objetivos do estudo, das motivações, habilidades e interesses do pesquisador e do tempo e dos recursos disponíveis, entre outras coisas.

A abordagem ECC não começa com um caso delimitado. O esforço para “delimitar” um caso se baseia em uma noção problemática de cultura, lugar e comunidade; também define, um pouco impropriamente, no âmbito de estudo aqueles fatores que podem ser muito relevantes, como as circunstâncias históricas que remontam a décadas ou mais. Os estudos de caso comparado resistem ao holismo de muitos estudos de caso tradicionais, que teimosamente se recusam a distinguir o fenômeno do contexto, muitas vezes definido implicitamente como lugar. É fundamental separar o fenômeno de interesse do contexto a fim de alcançar firmeza na análise. Conforme Geertz (1973, p. 22) explicou celebradamente, “O lócus do estudo não é o objeto do estudo”. Ao mesmo tempo, mesmo ao incluir múltiplos locais e casos, os estudos de caso comparado procuram não nivelar os casos ao ignorar informações contextuais valiosas ou impor conceitos ou categorias levadas de um sítio para outro (Van der Veer, 2016). Procuram desfazer dicotomias, categorias estáticas e noções tomadas como certas sobre o que está acontecendo (Heath; Street, 2008).

Ao invés desta limitação *a priori* do caso, a abordagem ECC apresenta um acompanhamento iterativo e contingente de fatores, atores e características relevantes (consulte Bartlett; Vavrus 2016). A abordagem está voltada à exploração dos processos históricos e contemporâneos que produziram *um senso de* lugar, finalidade ou identidade compartilhada. Por exemplo, um estudo pode comparar como as organizações não governamentais (ONGs) estão operando em determinada região de um país e também comparar suas interpretações de uma política com aquelas dos diretores da ONG na capital ou com doadores da ONG em outro país. Isto é uma conceituação completamente diferente do deli-

neamento de replicação destacado por Yin e a necessidade de unidades de análise firmemente demarcadas implicadas. Entretanto, escrever sobre como os processos se desenrolam de maneiras imprevisíveis entre espaço e tempo muitas vezes prova ser mais desafiador do que recorrer às descrições de casos múltiplos justapostos um ao outro.

Outra característica da abordagem ECC é que objetiva compreender e incorporar, pelo menos parcialmente, as perspectivas dos atores sociais ao estudo. Isto é comum à maioria das pesquisas qualitativas, especialmente na etnografia e nos estudos de orientação etnográfica. Conforme Willis e Trondman afirmaram, a etnografia (e, acrescentaríamos, outros métodos qualitativos) são “uma família de métodos envolvendo o contato social direto e continuado com agentes e de o rico relato do encontro, respeitando, registrando, representando *pelo menos em parte em seus próprios termos* a irredutibilidade da experiência humana” (Willis; Trondman, 2000, p. 394, ênfase nossa).

A abordagem ECC também é informada por uma postura teórica crítica. Por crítica, queremos dizer que a abordagem é guiada por teoria crítica e suas questões e pressupostos referentes a poder e desigualdade. Valendo-se das teorias marxista, feminista e racial crítica, entre outras, a teoria crítica objetiva criticar a desigualdade e mudar a sociedade; estuda a produção cultural de estruturas, processos e práticas de poder, exploração e agenciamento; e revela como as noções hegemônicas, de senso comum sobre o mundo social mantêm disparidades de diversos tipos³. A atenção ao poder e à desigualdade é fundamental na abordagem ECC.

Além destas características do enfoque ECC, nós a desenvolvemos como uma maneira de ‘liberar’ a cultura ao buscar conduzir descrições ricas do fenômeno do interesse do pesquisador. As abordagens tradicionais ao trabalho com estudo de caso tendem a se embasar em uma noção homeostática de cultura como delimitada e imutável, como um conjunto de regras. Porém, importante trabalho sociológico impeliu a noção de cultura a partir de um “conjunto de regras” para algo mais parecido com os princípios ou compreensões que as pessoas usavam para “compreender” (Garfinkel, 1984; 2002) ou desenvolverem uma “ideia sobre o assunto” (Bourdieu, 1990). Além disso, os estudiosos afirmaram que o que é importante não é a diferença cultural *per se*, mas quando e como a diferença cultural é tornada consequente - por exemplo, quando a diferença é expressa como déficit ou deficiência (por exemplo, McDermott; Varenne, 1995). Ademais, a cultura deve ser considerada em relação a fenômenos econômicos, políticos e sociais; conforme a antropóloga Sherry Ortner (1999, p. 9) afirmou, “[...] a questão não é que não exista mais nada que chamaríamos de ‘cultura’, mas que a análise interpretativa de grupos sociais deveria estar situada dentro e, na verdade, sob análises maiores de eventos e processos sociais e políticos”. As noções contemporâneas de cultura enfocam “prática ou desempenho e com isto enfatizam o processo de compreender mais do que os significados em si” (Anderson-Levitt, 2012, p. 443). Atualmente, o conhecimento antropológicamente informado em geral trata a cul-

tura como um processo em permanente mutação, ativo e produtivo de compreender em parceria com os outros (Erickson, 2011). As disputas a respeito de significado e prática são influenciadas por relações de poder, inclusive imposição direta e, mais comumente, a produção cultural de noções de ordem social do “senso comum”.

Existem importantes implicações desta transformação em conceituações de cultura para a pesquisa por estudo de caso. Embora muitas vezes os estudos de caso incluam um foco no significado, isto às vezes é conceituado como ‘descobrir’ o significado de determinado termo ou ideia entre membros de ‘uma’ cultura ou subcultura, como o significado de estilo, respeito ou sucesso para os jovens da classe trabalhadora em Detroit ou administradores de fundos de investimento em New York. Em comparação com este sentido de cultura (estática) dentro de um grupo (delimitado), a compreensão de cultura que sustenta a abordagem ECC fornece uma forte justificativa para a importância de examinar *processos* de compreensão na medida em que se desenvolvem ao longo do tempo, em diferentes ambientes, em relação aos sistemas de poder e desigualdade, e em conversa cada vez mais interconectada com atores que não se situam fisicamente dentro do círculo desenhado em torno do caso tradicional. O ECC heurístico adverte contra as noções estáticas e essencializadoras de cultura, recomenda atenção aos repertórios e contestação cultural e enfatiza a necessidade de considerar as relações do poder dentro de uma instituição ou comunidade isolada e entre comunidades, estados e nações. Também sugere que os pesquisadores prestem particular atenção à língua, ao discurso, aos textos e às instituições como atores sociais e políticos importantes. Finalmente, insiste na atenção às interações sociais, que podem ou não ocorrer presencialmente. Este insight precisa de uma consideração de *contexto*, outro termo chave que consideramos central à pesquisa por ECC.

O estudo de caso comparado heurístico está embasado em uma reformulação radical de contexto, outro conceito que é muito citado e ainda assim mal definido na pesquisa por estudo de caso. No linguajar comum, muitas vezes contexto é usado para indicar o ambiente físico das ações das pessoas. A importância exercida pelo contexto é uma das razões fundamentais para selecionar uma abordagem à pesquisa por estudo de caso. Para representar este aspecto, alguns estudiosos se reportam à validade contextual ou ecológica. Estes termos se originaram de estudos psicológicos para indicar “[...] a medida em que o ambiente experienciado pelos sujeitos em uma investigação científica tem as propriedades que suposta ou assumidamente deveria ter por parte do pesquisador” (Bronfenbrenner, 1977, p. 516). Desde aquela época, entre os estudiosos socioculturais, o termo veio a sugerir a importância de manter a integridade de situações do mundo real ao invés de estudar um fenômeno em contexto de laboratório. O conceito oferece uma crítica implícita do esforço para generalizar ao eliminar o particular. Conforme Geertz escreveu, “Ninguém vive no mundo em geral. Todos, mesmo os exilados, aqueles à deriva, em diáspora ou perpetuamente se movimentando, vivem em algum faixa confinada e limitada do mundo – ‘o mundo em torno daqui’” (Geertz, 1996, p. 262).

Esta questão, concordamos inteiramente, é muito importante. Entretanto, os estudiosos continuam a se basear em um senso muito estático, confinado e determinista do contexto. Nenhum 'lugar' deixa de ser afetado pela história e pela política; qualquer localização específica é influenciada por processos econômicos, políticos e sociais bem além de seus limites físicos e temporais. Conforme Leander e Sheehy discutiram, o "contexto... foi sobredeterminado em seu significado uma interpretação aparentemente natural de ambiente ou lugar material" (2004, p. 3).

Sabemos que os ambientes são constituídos por atividades sociais e por interações sociais (Duranti; Goodwin, 1992; Dyson; Genishi, 2005). De fato, para aqueles que se apoiam na teoria da atividade, a própria atividade é o contexto – composta por atores, seus objetivos, suas ações e os artefatos que utilizam, cada um com suas histórias relevantes (consulte, por exemplo, Cole, 1996; Engestrom, 1987; Engestrom et al., 1999). Nesta visão, o contexto não é um receptáculo para a atividade; é a atividade. Empregando uma noção de cultura como "compreensão" estratégica e simbólica, podemos enxergar as atividades como esforços intencionais para responder à incerteza de como avançar. Esta maneira de pensar sobre o contexto também é aprimorada pelo conceito de "campo" de Bourdieu, uma arena simbólica em que os agentes são relativamente posicionados com base nas regras (arbitrárias, socialmente construídas e abertas à negociação) do campo, do capital simbólico do agente e do *habitus* do agente (Bourdieu; Wacquant, 1992). Também adotamos a ideia de "campos difusos", que Nadai e Maeder (2005) descreveram como "mundos sociais [...] formados por conjuntos de atividades ou preocupações em comum ligadas por uma rede de comunicações", nos quais "conjuntos de atores [estão] concentrados em um interesse em comum e [agem] com base em um consenso de trabalho mínimo" (2005). Continuaram afirmando que "[...] identificar sítios adequados, que contribuem para um campo etnográfico, requer primeiro um esclarecimento teórico do objeto de estudo. Uma estrutura teórica como esta pode então servir como uma bússola para a busca de um campo" (2005). Este objeto de estudo é o que denominamos fenômeno de interesse. Em resumo, o contexto é construído; é relacional e espacial (consulte também Gupta; Ferguson, 1997).

Nossa noção de contexto também abrange as relações do poder e as teorias críticas de lugar e espaço propostas por geógrafos e antropólogos críticos. Doreen Massey (1991; 1994; 2005) posicionou-se explicitamente contra a ideia romântica de que um lugar tem uma identidade única e essencial baseada em uma limitada história de território. Nesta visão, o lugar torna-se um objeto estático, morto. Ela criticou este desejo por fixidez e delimitação:

Ao invés, então, de pensar em lugares como áreas com limites ao redor, podem ser imaginados como momentos articulados em redes de relações e compreensões sociais, mas onde uma proporção grande destas relações, experiências e compreensões é construída em uma escala muito maior do que o que definimos para aquele momen-

to como o lugar em si, seja uma rua, uma região ou mesmo um continente. E isto, em troca, permite um senso de lugar que não é introspectivo, que inclui uma consciência de suas ligações com o mundo mais amplo, que integra de maneira positiva o global e o local (Massey, 1991, p. 28).

Os assim-chamados contextos locais, defende ela, são muito heterogêneos e produzidos a partir da interseção de relações sociais, econômicas e culturais ligadas a várias escalas.

Além disso, repensar a produção e as interconexões entre locais revela a produção sociocultural da desigualdade. Conforme Gupta e Ferguson (1992, p. 8) escreveram, “A suposição de que os espaços são autônomos permitiu o poder da topografia para ocultar com êxito a topografia do poder”. Eles afirmaram a importância de examinar historicamente os processos pelos quais os sítios locais com padrões diferentes de relações sociais vieram a existir, ao invés de tratá-los como lugares originais:

[...] pensar em uma ‘comunidade’ pré-existente, localizada como determinado ponto de partida... não consegue examinar suficientemente os processos (como as estruturas de sentimento que permeiam o imaginário de comunidade) que entram na construção do espaço como lugar ou localidade em primeira instância. Em outras palavras, ao invés de supor a autonomia da comunidade primitiva, precisamos examinar como foi formada *como uma comunidade* a partir do espaço interconectado que sempre existiu (1997, p. 36; ênfase no original; consulte também Appadurai, 1999).

Gupta e Ferguson questionaram o termo “comunidade” tão comum, apolítico e a-histórico e insistiram em um enfoque histórico e processual (consulte também Vavrus, 2015). Não apenas os lugares não são autônomos - são influenciados por ações muito além do contexto local e do momento atual, e assim a ideia de “delimitá-los”, que outros discutem ser a característica da pesquisa por estudo de caso, é uma ilusão. A ‘não-delimitação’ que reivindicamos na pesquisa por estudo de caso comparado exige atenção aos processos mencionados acima. Também exige a atenção à *escala*. A escala é muitas vezes usada para distinguir níveis locais, regionais, nacionais e globais, embora os geógrafos críticos tenham discutido vigorosamente contra a tendência de contextualizá-los como distintos e não relacionados. Conforme Bruno Latour (2005, p. 177) afirmou, “o macro não é está nem ‘acima’ nem ‘abaixo’ das interações, mas *somado* a eles como *uma outra* de suas conexões”. Na pesquisa por ECC, alguém prestaria muita atenção a como as ações em escalas diferentes se influenciam mutuamente. Middleton (2014) explicou isto de maneira sucinta: “Para fazer das relações sociais seus objetos de investigação, os pesquisadores devem adotar um foco em multiescala e utilizar uma análise em multinível. Devem identificar as relações de proximidade e distância, registrando os vínculos relacionais entre próximo e distante” (p. 18). Estas relações são fundamentais para compreender como as topografias de poder são formadas por in-

termédio da concatenação de forças político-econômicas em multiescala que atuam sobre o imaginário social para produzir cidades, bairros e vilarejos a partir do espaço previamente não demarcado e para conceder privilégios sobre alguns deles, mas não outros.

Esta reconceitualização de contexto usando a teoria espacial tem implicações importantes para o trabalho com estudo de caso. Incentivamos a prestar cuidadosa atenção às relações sociais e redes que constituem o contexto mais relevante na pesquisa de alguém e como estas relações e redes se formaram e se transformaram ao longo do tempo. O contexto não é um lugar primordial ou autônomo; é constituído por interações sociais, processos políticos e desenvolvimentos econômicos através de escalas e através do tempo. Repensar o contexto nos distancia da “delimitação” de um estudo *a priori* e, ao contrário, transforma o projeto em identificação das redes históricas e contemporâneas de atores, instituições e políticas que produzem algum sentido acerca de um lugar delimitado para finalidades específicas. Esta inversão do processo da pesquisa por estudo de caso tem implicações importantes para a comparação.

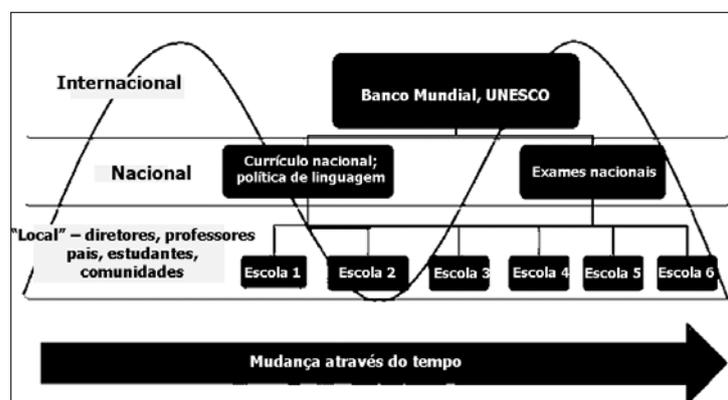
Finalmente, discutimos que as abordagens tradicionais de estudo de caso perdem uma importante oportunidade ao não integrar a comparação de maneira mais central em seu trabalho. Nossa abordagem processual à comparação considera sequências de eventos e atores relevantes; escapa de noções fixas de cultura ou contexto para considerar aqueles processos *através do espaço e do tempo*; e *compara constantemente* o que está acontecendo em um cenário com o que aconteceu em outros lugares e momentos históricos. Estas formas de comparação são o que denominamos comparações horizontais, verticais e transversais. O que objetivamos com nossa abordagem por estudo de caso comparado é semelhante ao que o antropólogo Ulf Hannerz apelidou de “estudar através” (2006, p. 24). O eixo horizontal compara como políticas ou fenômenos similares se desenrolam em *locais diferentes* que são *socialmente produzidos* (Massey, 2005) e *“complexamente conectados”* (Tsing, 2005, p. 6). O eixo vertical insiste na atenção simultânea *a e entre escalas* (consulte também Bray Thomas, 1995; Nesper, 2004, 1997). A comparação transversal situa *historicamente* os processos ou as relações sob consideração.

Exemplo de um Estudo de Caso Comparado

Um exemplo ampliado dos eixos da abordagem de estudo de caso comparado pode ser útil neste momento (para mais exemplos, consulte Vavrus; Bartlett 2009, Bartlett; Vavrus 2016). A Figura 1 representa um estudo que conduzimos com colegas norte-americanos e tanzanianos referente ao impacto da prática de professores tanzanianos do impulso global para a pedagogia centrada no educando (ACE), uma abordagem de ensino em que os estudantes são ativamente engajados em aprendizagem significativa e construtiva na sala de aula em oposição a escutar aulas e memorizar informações factuais (Vavrus; Bartlett, 2013). Durante as últimas décadas, a ACE foi fortemente promovida por orga-

nizações internacionais de educação e desenvolvimento por várias razões, inclusive seus supostos benefícios para o crescimento cognitivo, a autoeficácia e o empoderamento, e a democratização e o desenvolvimento da sociedade civil (Schweisfurth, 2013). Desde meados da década de 2000 também foi parcialmente adotada pelo governo tanzaniano em suas políticas e currículos educacionais.

Figura 1 – Abordagem por Estudo de Caso Comparado à Pedagogia Centrada no Educando na Tanzânia



Ilustrando o eixo transversal, nosso estudo examinou as maneiras pelas quais a ACE, uma abordagem específica ao ensino e aprendizagem popularizada no contexto temporal e cultural dos Estados Unidos e do Reino Unido na década de 1970 (Cuban, 1993; Ravitch, 1983), foi adotada, simplificada e disseminada globalmente. Neste processo, a pedagogia centrada no educando difundia compreensões muito particulares de ensino e de aprendizagem embasadas em noções culturalmente específicas de individualismo, competição, cooperação e autoridade e pressupõe determinadas condições materiais em escolas e salas de aula (consulte também Vavrus; Bartlett, 2012). Enfatizando a transformação ao longo do tempo, examinamos como o governo da Tanzânia incorporou esta perspectiva ao ensino e à aprendizagem às suas políticas educacionais durante os últimos 50 anos. Utilizamos a análise de discurso para acompanhar a incorporação gradual de maneiras globais de enquadramento da aprendizagem em políticas educacionais nacionais, começando na era da *Educação para Todos* na década de 1990.

Uma análise vertical cuidadosa entre escalas também é importante para o tipo de abordagem de estudo de caso que propomos. Enfatizamos a importância de examinar a formação e a apropriação da política através dos níveis micro, meso e macro. Em *Teaching in Tension*, documentamos as tensões consequentes que influenciaram a apropriação da pedagogia centrada no educando. O financiamento de doador externo apoiou os projetos curriculares tanzanianos, os quais incorporaram pesadas doses de ACE (Bartlett; Vavrus, 2014). Por volta dessa época, doadores, e especialmente o Banco Mundial, também enfatiza-

ram a importância de testagens rigorosas, padronizadas para medir a qualidade educacional e para responsabilizar os professores, levando a uma contradição significativa quando especialistas em avaliação dentro do Conselho Nacional de Exames da Tanzânia continuaram a criar exames de alto nível que capturavam mais a memorização mecânica do que o pensamento crítico. Como os testes tinham consequências sérias para a progressão do estudante rumo ao ensino médio e superior, para os professores que podem receber “motivação” financeira se seus estudantes tiverem um bom desempenho e para as escolas (especialmente as privadas) cuja existência pode depender dos altos escores que atraem famílias novas e suas taxas de matrícula, paradoxalmente os testes incentivavam métodos que enfatizam a memorização de informações factuais em vez de abordagens pedagógicas centradas no educando. Esta tendência foi combinada pela amplitude dos exames, que compreendem quatro anos de informações para sete ou mais disciplinas, transformando a aquisição tanto de conhecimento central como habilidades de pensamento de ordem mais elevada em um grande desafio. Assim, os braços curricular e da avaliação do Ministério da Educação e do Ensino Técnico entraram em conflito e os atores situados em organizações internacionais e nacionais tinham grande influência sobre as políticas e os materiais curriculares disponíveis aos educadores.

O estudo maior também fez uso de comparações horizontais entre seis escolas de ensino médio em duas regiões adjacentes na Tanzânia para demonstrar o impacto significativo de instituições transnacionais e movimentos sociais sobre as condições materiais de escolas locais e a dinâmica organizacional dentro delas. Por exemplo, os professores da escola financiada por uma organização norte-americana sem fins lucrativos desfrutavam de um extenso desenvolvimento profissional em pedagogia centrada no educando, um programa de competências para a vida para estudantes, uma biblioteca considerável com materiais para desenvolver projetos baseados em pesquisa e a riqueza material relativa refletida na disponibilidade de livros, apostilas, papel, fotocopiadoras e acesso à Internet. Estes fatores influenciaram a forma e o teor da apropriação de ACE nesta escola, conforme foi observado pela equipe de pesquisa e relatado por seus professores. Em comparação, as escolas católicas e anglicanas, afiliadas a instituições transnacionais poderosas e muito hierarquizadas, apresentavam um contexto marcadamente diferente no qual desenvolver relações mais igualitárias entre professores e estudantes que são implícitas na ACE. Por exemplo, um professor em uma escola católica queixou-se de que havia restrições para os professores organizarem debates entre estudantes sobre tópicos de preocupação e interesse dos estudantes, como prostituição ou HIV/AIDS. Em escolas com afiliação religiosa, a apropriação, pelos professores, das políticas educacionais promovidas por instituições internacionais e incorporadas a currículos nacionais era fortemente influenciada por noções religiosas de propriedade, inclusive normas de gênero.

Mais amplamente, a comparação horizontal entre estas seis escolas de ensino médio demonstrou como diferentes materiais e contextos ideológicos afetaram a apropriação da pedagogia centrada no educan-

do em um país. De acordo com os professores tanzanianos que participaram do estudo, a ACE é simplesmente mais difícil de implementar em escolas com salas de aula superlotadas, poucos livros para compartilhar entre muitos estudantes, murais limitados para elaborar material de apoio pedagógico e até mesmo cadernos de papel para aprimorar o trabalho em grupo ou em duplas. (Vavrus; Bartlett, 2013).

Finalmente, uma comparação horizontal nos lembra que a política também é elaborada localmente e que os professores também são atores-chave na apropriação da política educacional: interpretam, negociam e revisam as políticas sobre avaliação, conteúdo curricular, métodos pedagógicos e idioma do ensino em sala de aula (consulte, por exemplo, Menken; García, 2010). Nosso estudo, por exemplo, comparou como os professores de seis escolas de ensino médio se esforçaram para implementar um currículo baseado em competências, enquanto os exames nacionais de alto nível continuavam a enfatizar a lembrança dos fatos. Além disso, o projeto documentou como os professores implementaram criativamente a política de linguagem, influenciados por suas próprias biografias como aprendizes de idiomas, bem como as condições sociais e materiais em suas escolas e comunidades adjacentes. Oficialmente, na época, era exigido que os professores de escolas de ensino médio ensinassem e avaliassem em inglês; entretanto, esta política interferia com a implementação da pedagogia centrada no educando porque esta exige maior fluência oral em inglês no idioma do que muitos estudantes (e também alguns professores) possui (consulte Webb; Mkongo, 2013). Os professores comentavam com frequência sobre as pressões contraditórias criadas para eles pelas políticas de idioma, currículo e avaliação.

Este exemplo deve deixar claro que os três eixos de um estudo de caso comparado estão mutuamente imbricados. Por exemplo, ao comparar horizontalmente as escolas e seus professores, consideramos as biografias individuais dos docentes; ao comparar verticalmente, examinamos como a relação entre doadores internacionais e o Estado tanzaniano afetava as escolas locais de maneira diferencial; e, perpassando o projeto todo havia o eixo transversal da pedagogia centrada no educando e como sua crescente proeminência na política educacional tanzaniana ao longo do tempo embasou a biografia dos professores e foi sustentada por relações doador-estado. Embora tenhamos discriminado os eixos para fins de explicação e ilustração, é essencial observar a extensão em que podem se sobrepor e se sobrepõem (para saber mais a respeito de cada eixo e como complementam um ao outro, consulte Bartlett; Vavrus 2016).

Conclusão

Neste artigo, examinamos e analisamos os modelos tradicionais de pesquisa por estudo de caso. Problematizamos especificamente a noção de delimitação e também reconsideramos noções de contexto e cultura conforme são usadas na literatura tradicional referente ao estudo de caso. Discutimos que o contexto não deve ser definido como

lugar ou localização, mas deve ser conceituado como algo espacial e relacional. Também explicamos porque evitamos uma noção delimitada, estática de cultura em prol de uma visão de cultura como uma produção continuada e contestada. Estas noções são consequência de como conceituamos estudos de caso e comparação.

A Abordagem por Estudo de Caso Comparado promove um modelo de trabalho de campo em múltiplos locais que estuda através e entre lugares e escalas. Estimula a atenção simultânea e superposta aos três eixos de comparação: horizontal, que compara como as políticas ou os fenômenos similares se desenrolam em locais que são conectados e socialmente produzidos; vertical, que acompanha os fenômenos através de escalas; e horizontal, que acompanha os fenômenos e casos através do tempo. Esta revisão tem o potencial de fortalecer e aprimorar a pesquisa por estudo de caso em nosso campo.

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 05 de outubro de 2016
Aprovado em 08 de dezembro de 2016

Notas

- 1 N. de T.: Publicado no Brasil em 2015 com o título *Estudo de caso: Planejamento e Métodos*.
- 2 N. de T.: Em um estudo de caso múltiplo, o termo *quintain* equivale ao tema ou questão de pesquisa que se apresenta em diversos casos.
- 3 É importante distinguir nosso uso de crítica de outros dois usos que aparecem na literatura referente ao estudo de caso. Patton (1990, p. 174) denominou *casos críticos* como “aqueles que podem lograr seu intento de maneira muito intensa ou são, por alguma razão, particularmente importantes no esquema das coisas”. Crítico, para Patton, denotava um caso um tanto típico – “se acontece lá, acontecerá em qualquer lugar”. Neste sentido, um caso “crítico” tem importância estratégica com relação ao problema, permitindo a generalização, ou (em comparação) propiciando falsificação ao mostrar que as afirmativas gerais são inválidas para este caso (e, potencialmente, para casos similares). Uma segunda noção do termo, que é denominada “estudo de caso de incidente crítico”, considera os fatores, as variáveis ou os comportamentos que são “críticos para o sucesso ou o fracasso de uma atividade ou evento e desfechos associados” (p. 247). Com seu foco em eventos, o método considera “os antecedentes causais de um evento e aquelas ações ou inações críticas assumidas por atores ou agentes que contribuíram para a ocorrência do evento ou desfecho” (p. 247).

Referências

- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. Complicating the concept of culture. *Comparative Education*, Wales, v. 48, p. 441-454, 4 May 2012.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at Large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.
- APPADURAI, Arjun. Globalization and the research imagination. *International Social Science Journal*, v. 51, n. 160, p. 229-238, Jun. 1999.

- BECKER, Howard. How to find out how to do qualitative research. **International Journal of Communication**, Los Angeles v. 3, p. 545-553, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **In Other Words: Essays towards a reflexive sociology**. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.
- BRONFENBRENNER, Urie. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist**, Washington, v. 32, n. 7, 513-531, Jul. 1977.
- COLE, Michael. **Culture in Mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
- CRESWELL, John. **Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.
- CUBAN, Larry. **How Teachers Taught: constancy and change in American classrooms, 1890-1990**. New York: Teachers College Press, 1993.
- DURANTI, Alessandro; GOODWIN, Carlos. **Rethinking Context: language as an interactive phenomenon**. London: Cambridge University Press, 1992.
- DYSON, Anne Haas; GENISHI, Celia. **On the Case: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2005.
- ENGSTRÖM, Yrjo. **Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987.
- ENGSTRÖM, Yrjo; MIETTINEN, Reijo; PUNAMÄKI, Raija-Leena (Eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1999.
- ERICKSON, Frederick. Culture. In: LEVINSON, Bradley; POLLOCK, Mica (Eds.). **A Companion to the Anthropology of Education**. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2011. P. 25-33.
- FLYVBERG, Bent. Case study. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **The Handbook of Qualitative Research**. 4 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011. P. 301-316.
- GARFINKEL, Harold. **Studies in Ethnomethodology**. Cambridge, UK: Polity Press, 1984.
- GARFINKEL, Harold. **Ethnomethodology's Program: working out Durkheim's aphorism**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2002.
- GEERTZ, Clifford. **The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973.
- GEERTZ, Clifford. Afterword. In: FELD, Steven; BASSO, Keith (Eds.). **Senses of Place**. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 1996. P. 259-262.
- GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Beyond 'culture': space, identity, and the politics of difference. **Cultural Anthropology**, United States, v. 7, p. 6-23, Feb. 1992.
- GUPTA, Akhil; FERGUSON, James. Culture, power, place: Ethnography at the end of an era. In: GUPTA, Akhil; FERGUSON, James (Eds.). **Culture, Power, Place: explorations in critical anthropology**. Durham, NC: Duke University Press, 1997. P. 1-32.
- HANNERZ, Ulf. Studying down, up, sideways, through, backwards, forwards, away and at home: Reflections on the field worries of an expansive discipline. In: COLEMAN, Simon; COLLINS, Peter (Eds.). **Locating the Field: space, place and context in anthropology**. Oxford, UK: Berg, 2006. P. 23-41.
- HEATH, Shirley Brice; STREET, Brian. **On Ethnography: approaches to language and literacy research**. New York: Teachers College Press, 2008.

- LATOURET, Bruno. **Reassembling the Social: an introduction to actor-network theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- LEANDER, Kevin; SHEEHY, Margaret (Eds.). **Spatializing Literacy Research and Practice**. New York: Peter Lang, 2004.
- LESLEY, Bartlett; VAVRUS, Frances. **Rethinking Case Study Research**. New York: Routledge, 2016.
- LESLEY, Bartlett; VAVRUS, Frances. Transversing the vertical case study: A methodological approach to studies of educational policy as practice. **Anthropology & Education Quarterly**, United States, v. 45, n. 2, p. 131-147, Jun. 2014.
- LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon. **Naturalistic Inquiry**. Beverly Hills, CA: Sage, 1985.
- MARK, Bray; THOMAS, Murray. Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses. **Harvard Educational Review**, Massachusetts, v. 65, n. 3, p. 472-491, 1995.
- MASSEY, Doreen. A global sense of place. **Marxism Today**, v. 38, p. 24-29, Jun. 1991.
- MASSEY, Doreen. **Space, Place, and Gender**. Malden, MA: Polity Press, 1994.
- MASSEY, Doreen. **For space**. London: Sage, 2005.
- MAXWELL, Joseph. **Qualitative Research Design: an interactive approach**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.
- MCDERMOTT, Ray; VARENNE, Hervé. Culture as disability. **Anthropology & Education Quarterly**, v. 26, n. 3, p. 324-348, Sep. 1995.
- MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating Language Education Policies: educators as policymakers**. New York, NY: Routledge, 2010.
- MERRIAM, Sharan. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- MIDDLETON, Sue. **Henri Lefebvre and Education: space, history, theory**. New York: Routledge, 2014.
- MILES, Matthew; HUBERMAN, Michael. **Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.
- NADAI, Eva; MAEDER, Christoph. Fuzzy fields: Multi-sited ethnography in sociological research. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 6, n. 3, Sep. 2005. Disponível at: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/22/47>> Accessed on: 25 Abr. 2016.
- NESPOR, Jan. **Tangled up in School**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.
- NESPOR, Jan. Educational scale-making. **Pedagogy, Culture & Society**, v. 12, n. 3, p. 309-326, 19 Dec. 2004.
- O'REILLY, Karen. **Key Concepts in Ethnography**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- ORTNER, Sherry (Eds.). **The Fate of "Culture": geertz and beyond**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- RAGIN, Charles. Introduction: Cases of "what is a case?" In: RAGIN, Charles; BECKER, Howard (Eds.). **What is a Case? Exploring the foundations of social inquiry**. New York: Cambridge University Press, 1992. P. 1-17.
- RAVITCH, Diane. **The Troubled Crusade: american education, 1945-1980**. New York: Basic Books, 1983.

- SCHWEISFURTH, Michele. **Learner-Centred Education in International Perspective: whose pedagogy for whose development?** New York: Routledge, 2013.
- STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. P. 236-247.
- STAKE, Robert. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- STAKE, Robert. Case studies. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna (Eds.). **Strategies of Qualitative Inquiry**. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. P. 134-164.
- STAKE, Robert. **Multiple Case Study Analysis**. New York: The Guilford Press, 2006.
- TSING, Anna. **Friction: an ethnography of global connections**. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- VAN DER VEER, Peter. **The Value of Comparison**. Durham: Duke University Press, 2016.
- VAVRUS, Frances. Topographies of power: A critical historical geography of schooling in Tanzania. **Comparative Education**, v. 52, n. 2, p. 136-156, 1 Dec. 2015.
- VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley. Comparatively knowing: Making a case for the vertical case study. **Current Issues in Comparative Education**, v. 8, p. 95-103, 2006.
- VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley. **Critical Approaches to Comparative Education: Vertical case studies from Africa, Europe, the Middle East, and the Americas**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley. Comparative pedagogies and epistemological diversity: Social and material contexts of teaching in Tanzania. **Comparative Education Review**, v. 56, n. 4, p. 634-658, 2012.
- VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley. **Teaching in Tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013.
- WEBB, Tamara; MKONGO, Sarah. (2013). Classroom discourse. In: VAVRUS, Frances; BARTLETT, Lesley (Eds.). **Teaching in Tension: International pedagogies, national policies, and teachers' practices in Tanzania**. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 149-168.
- WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. Manifesto for ethnography. **Ethnography**, London, v. 1, p. 5-16. 2000.
- YIN, Robert. **Case Study Research: design and methods**. 4 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.
- YIN, Robert. **Applications of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2011.
- YIN, Robert. **Case Study Research: design and methods**. 5 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014.

Lesley Bartlett é Professora de Estudos de Políticas Educacionais e membro afiliado em Antropologia. Antropóloga por treinamento que atua no campo da Educação Internacional e Comparada, faz pesquisa em estudos da alfabetização (inclusive alfabetização multilíngue), migração e desenvolvimento profissional dos professores.

E-mail: lesley.bartlett@wisc.edu

Frances Vavrus é Professora Associada e Coordenadora do Programa de Desenvolvimento da Educação Comparada e Internacional na University of Minnesota, onde também mantém o título de McKnight Presidential Fellow.

E-mail: vavru003@umn.edu