

## A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E AS POLÍTICAS DE APOIO ESTUDANTIL À FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Rita de Cássia Santana de Oliveira,  
Universidade Federal da Bahia. [oliveirarit@yahoo.com.br](mailto:oliveirarit@yahoo.com.br)  
Construção de saberes e práticas a partir de metodologias transdisciplinares

### RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo da Educação de Jovens e Adultos e das políticas de apoio estudantil à formação nessa modalidade da Educação Básica. Articular essas discussões supõe o reconhecimento das diferenças dos processos econômicos, sociais e políticos que os jovens e adultos provenientes de processos de exclusão escolar e baixas condições econômicas foram submetidas ao longo dos anos. Do ponto de vista teórico, este projeto sustenta-se no pensamento multirreferencial, e, do ponto de vista metodológico, nas pesquisas de inspiração etnográfica. A ideia inicial é fazer uma pesquisa de campo envolvendo unidades escolares da rede estadual de ensino que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entrevistando os vários segmentos da EJA que compõem estas unidades: estudantes, gestores, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários, bem como membros dos fóruns da EJA, gestores públicos ligados à EJA, membros de associações de trabalhadores. Desse modo, pretendemos identificar as ações e etnométodos que, na experiência dos vários segmentos que compõem a EJA podem servir de indicadores para a construção de políticas de apoio estudantil aos jovens e adultos que acessam esta modalidade de educação.

**Palavras-chave:** Formação; Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Apoio Estudantil.

A Educação de Jovens e Adultos é um campo fronteiriço, que extrapola os processos de escolarização de jovens e adultos, pois envolve práticas formativas em espaços e tempos de aprendizagens diversos. A história da Educação de Jovens e Adultos, hoje nomeada de EJA, porém, nos mostra que a atenção dispensada a essa modalidade de educação, inclusa no contexto da Educação Básica, ainda é deveras insipiente. O censo de 2010, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por exemplo, afirma que o percentual de indivíduos entre 18 a 24 anos de idade que não concluíram a Educação Básica corresponde a 36,5%. É importante destacar que esse percentual é ampliado na medida em que indivíduos de faixa etária superior forem inclusos nessa pesquisa.

Esse dado aponta para a fragilidade da EJA enquanto política pública, ou seja, para a ausência de políticas voltadas não somente para o acesso como para a permanência de sujeitos que, na condição de jovens e adultos, ainda não finalizaram a Educação Básica.

Sobre isso, quem comenta é Pereira (2007), referindo-se ao fato de que embora em nossa constituição conste que o Ensino Fundamental é um direito de todos, o que se verifica, na prática, é que nem sempre o estado assume as suas responsabilidades no que diz respeito à oferta e à qualidade da educação pública, especialmente para jovens e adultos trabalhadores. Ao formularem políticas para esta população, muitas vezes negligenciam suas condições de existência e suas reais necessidades, mantendo a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores numa posição que, nas palavras de Rummert e Ventura (2007), é de subalternidade.

Vale sublinhar que para estes jovens e adultos brasileiros, a conclusão da Educação Básica depende do retorno a um processo formativo que demanda não apenas o investimento individual enquanto sujeito aprendiz, como apoios institucionais que frequentemente são desconsiderados pelas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que estes apoios não se fazem ver no cenário atual do sistema educacional brasileiro. É bom lembrar que a conclusão dessa etapa de escolarização pode significar, para um jovem ou adulto, tanto o acesso a educação superior como a possibilidade de encontrar melhores oportunidades de emprego e viver um futuro com melhor qualidade de vida. Porém, para estes jovens e adultos que ainda lutam pela elevação da sua escolaridade, não é suficiente o acesso à Educação Básica, fazem-se necessárias políticas de apoio estudantil que contemplem as demandas destes atores, cuja condição de aprendizagem tem suas particularidades.

Com vistas a elucidar estas questões que resultam na manutenção de inúmeros jovens e adultos brasileiros com ensino médio inconcluso, e a projetar políticas que venham atender às reais demandas destes atores sociais, fui, então, construindo um interesse não apenas de compreender mais profundamente, a partir de uma escuta dos atores sociais envolvidos, a formação de jovens e adultos, como de identificar e delinear, a partir desta escuta, algumas proposições no âmbito das políticas de apoio estudantil à formação nesta modalidade da Educação Básica.

Proponho realizar, pois, um estudo sobre a formação de jovens e adultos e as políticas de apoio estudantil à formação na Educação Básica. Um estudo orientado, em especial, pela noção de etnométodos e pelo pensamento multirreferencial. A noção de etnométodos foi forjada por Garfinkel para quem os estudos etnometodológicos “abordam as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudo empírico.” (GARFINKEL, 1980 apud COULON, 1995). A etnometodologia é definida, pois, como a “ciência dos etnométodos”, ou dos

procedimentos que constituem o “raciocínio sociológico prático” – expressão forjada pelo próprio Harold Garfinkel. Os etnométodos correspondem aos “métodos – ou, se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações da vida cotidiana.” (COULON, 1995, p.15).

No contexto da educação brasileira, é em Macedo (2010) que encontramos respaldo teórico para falar de etnométodos. Para este autor, os etnométodos dizem respeito às maneiras interativamente construídas pelos atores sociais para compreender e resolver as coisas da vida e da formação. Macedo sublinha que os etnométodos são as maneiras de interpretar e compreender o mundo para fins práticos, próprias de cada sujeito, visto que estão indexados às aprendizagens e modos de saber e fazer que servem de referência para que os atores sociais entrem em contato com as novas experiências formativas.

Considerando, pois, os etnométodos produzidos pelos diferentes atores sociais da EJA para lidar com os impasses que se produzem no curso de uma formação cuja especificidade está na interseção entre trajetórias de vida e trajetórias escolares, questiono: *quais políticas de apoio estudantil à formação na educação básica poderiam ser formuladas a fim de que os estudantes da EJA concluam sua formação básica, driblando dificuldades tais como as de articular o tempo passado na escola, de estudo e de aprendizagem, e os tempos de sobrevivência e trabalho, tão típicos da vida jovem e adulta na pobreza?*

A formação desses sujeitos, que em geral já se encontram no mundo do trabalho, exige pensar nestes apoios. Articular as discussões em torno da formação de jovens e adultos às políticas de apoio estudantil na Educação Básica supõe o reconhecimento das diferenças dos processos econômicos, sociais e políticos que os jovens e adultos provenientes de processos de exclusão escolar e baixas condições econômicas foram submetidas ao longo dos anos.

Essa questão surge, de um lado, como resultante desse meu longo processo formativo em torno da educação de jovens e adultos; de outro lado, do fato de que a literatura sobre esta modalidade de educação carece de discussões cujo foco esteja sobre as políticas de apoio estudantil à formação na Educação Básica, o que já não ocorre, na literatura relativa às problemáticas da Educação Superior. Interessante notar que embora a literatura sobre as políticas públicas para a EJA aponte várias questões importantes para a constituição da EJA enquanto política pública, não responde às questões básicas

relativas aos apoios institucionais que um estudante desta modalidade de ensino requer para dar continuidade à sua formação.

Ademais, não obstante autores como Arroyo (2013) façam referência ao entrelaçamento entre as trajetórias de vida e as trajetórias escolares na vivência dos discentes da EJA, sugerindo que a formulação de políticas para este segmento da educação envolve pensar sobre os impasses da formação, ou seja, sobre as dificuldades de articular o tempo passado na escola, de estudo e de aprendizagem, e os tempos de sobrevivência e trabalho, tão típicos da vida jovem e adulta na pobreza, o fato é que as políticas públicas para esta modalidade da educação não tem contemplado as políticas de apoio ao estudante trabalhador ao longo do seu processo formativo, aspecto sobre o qual este projeto deseja debruçar-se.

Uma análise preliminar da literatura nos mostra que pensar na formação de jovens e adultos na Educação Básica e nas políticas de apoio estudantil para esse nível de ensino não é uma prática corrente nesse campo. De modo geral, os estudos sobre educação de jovens e adultos têm se organizado em torno das seguintes categorias temáticas: políticas públicas para a EJA, alfabetização de jovens e adultos, formação de professores e prática pedagógica.

No campo das pesquisas sobre as **políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos** no Brasil, Pierro (2005) aborda o processo de redefinição da identidade da Educação de Jovens e Adultos, desencadeado pelo reconhecimento da identidade sociocultural dos educandos, bem como pelo embate do paradigma compensatório e da educação continuada ao longo da vida. Discute também os desafios e impasses das políticas públicas para superar a posição marginal ocupada pela EJA na reforma política realizada na segunda metade dos anos 90 do século XX. Aponta ainda os principais desafios a serem respondidos pelas políticas públicas no presente, tais como a articulação entre alfabetização e escolarização, as estratégias de financiamento público e a colaboração entre as instâncias do governo, assim como a formação e a profissionalização dos educadores.

Ainda com o foco nas políticas públicas, Rummert e Ventura (2007) apontam para o fato de que os principais programas para a educação de jovens e adultos trabalhadores no Ministério da Educação – MEC representam rearranjos na mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a educação de jovens e adultos no Brasil, que consistiu em atender as necessidades de sociabilidade do próprio capital. Os autores mostram que as políticas públicas de caráter aligeirado e compensatório reiteram, a partir de

reordenamentos econômicos os quais corroboram com o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora. Rammert e Ventura (2007) analisam, em especial, os programas Brasil Alfabetizado e o Fazendo Escola no conjunto das políticas de governo para a educação, procurando evidenciar o quanto esse tipo de política reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema educacional no Brasil.

Pietro, Joia e Ribeiro (2009) apresentam a situação atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, realizando uma revisão histórica das políticas de EJA nas grandes reformas educacionais deste século e analisam as possibilidades de se realizar uma educação em suplência que, de forma renovada, não acabe por reproduzir os equívocos do passado nem escolarize demais esse nível de ensino.

Machado (2009) analisa historicamente as ações do governo federal quanto aos seus marcos legais, operacionais e políticos, no período entre 1996 a 2009, a fim de compreender como as ações do Estado e da sociedade civil interferiram na consolidação ou não desse campo enquanto política pública. A autora realiza um levantamento analítico dos programas, projetos e ações promovidas pelo governo federal para a educação de jovens e adultos, avaliando a distância entre o proposto e o executado pelo governo, principalmente no que tange aos impactos nos âmbitos das políticas públicas para a EJA municipais e estaduais e sua relação com as demandas postas pelos movimentos sociais, através dos fóruns de EJA do Brasil e pelas agendas nacionais e internacionais que a envolve.

Entre os teóricos deste campo é em Maria Machado que encontro as bases para uma reflexão que parece ausente da literatura científica sobre a Educação de Jovens e Adultos. É esta autora que, ao discutir sobre políticas públicas para a EJA, aponta para o fato de que esta é, em si mesma, uma política, para a qual se tem dado pouca atenção. Ao propor uma discussão sobre a possibilidade da educação de jovens e adultos constituir-se como política pública, a autora acaba por nos colocar diante do fato de que a constituição da **EJA enquanto política pública** no Brasil exige pensar em **políticas para a EJA**, questão que muito me interessa.

No âmbito das pesquisas sobre **formação de professores** para essa modalidade de educação, Ribeiro (1999) busca analisar a formação de educadores de jovens e adultos inserida na problemática mais ampla da EJA enquanto campo pedagógico. Realça que o caráter assistencialista e compensatório que historicamente tem sido dispensado para essa modalidade de educação tem acarretado prejuízos para a construção da identidade desse

campo de estudos, bem como para a formação e profissionalização docente. A autora ressalta ainda alguns temas que deveriam ser incluídos nas discussões referentes à formação inicial e continuada dos educadores, a saber: a dimensão política dessa prática, a funcionalidade das aprendizagens escolares para jovens e adultos trabalhadores e a caracterização das formas de pensamento que lhes são características, destacando-se novas formas de organizar a educação de jovens e adultos.

A revisão preliminar da literatura em torno do campo dos estudos da Educação de Jovens e Adultos apontou para pelo menos três direções: primeiro, para o fato de que não há investimento numa discussão mais criteriosa sobre este campo do ponto de vista da formação dos sujeitos aos quais se destina esta modalidade de ensino, preocupação que só aparece de forma mais clara na proposta de Paulo Freire para a educação de jovens e adultos, motivo pelo qual ele é uma das principais referências teóricas deste projeto de pesquisa; segundo, que a discussão sobre as políticas para a EJA não tem apontado a necessidade de políticas de apoio à formação do estudante desta modalidade de educação como uma questão central na constituição da EJA enquanto política pública; terceiro, para a ausência de uma discussão mais abrangente sobre a formação, capaz de oferecer uma leitura multirreferencial, sensível às perspectivas dos diferentes atores sociais envolvidos no desafiador projeto de dar concretude à uma formação tão marcada pelos desafios da vida cotidiana do/a estudante trabalhador/a.

No campo dos estudos sobre a educação superior, ocorre o contrário, a discussão avança, saindo de uma visão assistencialista para uma visão afirmativa. A temática da assistência hoje faz parte de uma discussão mais ampla compreendida no cenário das **políticas de ação afirmativa**. Neste campo, Piva (2011) buscou investigar se as práticas de assistência estudantil alteraram-se ao longo do tempo e se estão condizentes com a atual expansão do ensino profissionalizante em instituições do ensino superior. Kowalski (2012) analisou de que modo a política educacional de assistência estudantil se efetiva na garantia de direitos aos alunos que ingressam em instituições federais de ensino superior. Silveira (2012) buscou conhecer e refletir sobre as ações ligadas à política de assistência estudantil realizando uma pesquisa por meio de consulta nos sites das quatorze instituições federais criadas ou federalizadas durante o período de 2003 a 2010. Seu objetivo era identificar os serviços, projetos e programas existentes em torno da permanência. Menezes (2012) identifica, por sua vez, de que forma a bolsa de assistência estudantil contribui para permanência do aluno bolsista da UFRJ. Mariz (2012) analisa quais os desdobramentos do Programa Nacional

de Assistência Estudantil (PNAES) na assistência ao estudante da UFPB, identificando os avanços e/ou retrocessos para a efetivação do direito de acesso e permanência à/na universidade.

No conjunto dos estudos sobre a permanência, identifiquei uma autora discutindo sobre a permanência de estudantes jovens e adultos do Proeja vinculados aos institutos federais de educação, trata-se de Pereira (2011), que analisa os fatores e que favorecem ou dificultam o acesso e a permanência dos estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) desenvolvido no Campus Goiânia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

A questão que ora se apresenta é que as discussões acerca das políticas de apoio estudantil têm se concentrado de certa forma no campo dos estudos sobre educação superior, mobilizadas pelas últimas reformas no seio das universidades públicas brasileiras. No que tange à Educação Básica, as pesquisas voltadas para as políticas de apoio estudantil na Educação de Jovens e Adultos ainda são em número muito reduzido, dentre estas, destaca-se a de Santana (2011), que realizou uma investigação sobre o abandono e as estratégias desenvolvidas para permanência dos educandos no processo de escolarização no primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) do município de Salvador. Trata-se, porém, de um estudo sobre estratégias que estão circunscritas ou ao âmbito das iniciativas individuais do estudante ou ao âmbito das iniciativas grupais, sem uma ampliação para a discussão das políticas públicas de apoio à formação do estudante. Cardoso e Mendonça (2012) tratam mais diretamente da assistência estudantil e buscam analisar como a legislação federal trata essa questão na Educação de Jovens e Adultos. Estas pesquisas merecem, a meu ver, maiores investimentos, especialmente no que se refere à articulação com a discussão mais ampla da formação no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

A presente pesquisa busca dar ênfase ao fato de que a formação de jovens e adultos que historicamente foram excluídos do cenário da educação básica, exige que se pense sobre as políticas de apoio estudantil à esta formação, haja vista as suas especificidades nas condições existenciais e de aprendizagem. Obviamente isso exige um tipo de abordagem teórica que responda à exigência de uma escuta atenta aos diferentes segmentos que compõem e organizam esta formação, uma abordagem sensível à uma multiplicidade de perspectivas.

A abordagem que orientará o percurso desta pesquisa será a abordagem multirreferencial, respeitando a complexidade do objeto de estudo deste projeto de pesquisa – a formação de jovens e adultos e as políticas de apoio estudantil na Educação Básica. Objeto que requer uma análise plural, a partir de uma escuta dos diferentes segmentos da EJA, e em diálogo com referenciais teóricos que são articulados a fim de permitir uma maior compreensão do fenômeno.

A noção de multirreferencialidade foi desenvolvida por Jacques Ardoino desde os anos 50/60 do século XX, na França. Para Coulon (1995), a multirreferencialidade se constitui na conjugação/interlocação de uma série de abordagens, perspectivas, com o intuito de superar “o limite das disciplinas monorreferenciais a fim de ter acesso a uma inteligibilidade mais perfeita dos fenômenos estudados [...]” (COULON, 1995, p. 54). Pode ser considerada como uma (entre várias) resposta às críticas que são dirigidas aos modelos científicos estruturados a partir do racionalismo cartesiano e do positivismo comteano, tal como observa Martins (2004).

Macedo (1998) considera que Ardoino reconhece a impossibilidade de se pensar o conhecimento como algo acabado, completo, desse modo, o fenômeno a ser investigado, convoca uma análise que não fragmente a realidade ao decompô-la artificialmente, é o que se propõe fazer a abordagem multirreferencial.

Ardoino (1986) argumenta que a análise multirreferencial das situações, das práticas, dos fenômenos, se propõe a uma leitura plural, sob diferentes ângulos, e em função de sistemas de referência distintos (psicológico, sociológico, antropológico), os quais não podem reduzir-se uns aos outros. A análise que se desenvolve a partir da noção de multirreferencialidade se define por sua propriedade de compreensão dos fenômenos investigados (MARTINS, 2000). A compreensão depende, fundamentalmente, de uma familiaridade que se constitui a partir de uma escuta, e uma escuta de tipo clínica. Mas, ao assumir a postura clínica como esteio para a prática, esta não é tomada no sentido comumente utilizado a este termo, ou seja, um tipo de prática, de experiência, de formação, ou um estabelecimento onde as pessoas procuram um tratamento para suas doenças: clínica psicológica, clínica médica etc. A multirreferencialidade, assumida a partir da escuta clínica, de um escuta do outro, pode permitir que pessoas e grupos pronunciem-se em sua alteridade, dando margem a uma crítica do processo formativo dos jovens e adultos na educação básica. Pode ainda dar espaço para que os diversos atores sociais coloquem em cena os etnométodos produzidos na experiência dos vários segmentos que compõem a EJA - discentes, docentes, gestores e movimentos sociais –,

que podem servir de indicadores para a construção de políticas de apoio estudantil aos jovens e adultos que acessam esta modalidade de educação.

Nas palavras de Ardoino (1995),

[...] a análise multirreferencial das situações das práticas dos fenômenos e dos fatos educativos se propõe explicitamente uma leitura plural de tais objetos, sob diferentes ângulos e em funções de sistemas de referências distintos, os quais não podem reduzir-se um aos outros. Muito mais que uma posição metodológica, trata-se de uma decisão epistemológica. (ARDOINO, 1995, p.7).

Ardoino ressalta que a multirreferencialidade como uma abordagem investigativa, pressupõe mais que uma proposição metodológica, diz respeito a uma opção epistemológica. Propõe mais que uma justaposição de olhares disciplinares, mas a capacidade de levar em consideração a perspectiva dos diversos atores sociais envolvidos no fenômeno sob análise, bem como de articular diferentes, porém não incongruentes perspectivas teóricas. O conhecimento produzido por esta postura seria um conhecimento “[...] 'tecido' (bricolado): ele se estabelece a partir da convergência, ou melhor, da convivência, do diálogo, trans, pluri, interdisciplinarmente.” (MARTINS, 1988, p. 23).

Na perspectiva de Urpia (2014), a abordagem multirreferencial de Ardoino (1986, 1998, 2000) envolve três espectros: a multirreferencialidade de compreensão, no domínio da aproximação clínica, a partir do que se desenvolvem as demais, a saber: multirreferencialidade interpretativa, exercida igualmente no interior das perspectivas e práticas dos atores, visando certo tratamento desse material; e a multirreferencialidade explicativa ou de explicitação, mais pluri ou interdisciplinar e orientada para a produção do saber, desenvolvida mediante a heterogeneidade das multirreferencialidades compreensivas e interpretativas de uma parte, ligadas à escuta, e à multirreferencialidade explicativa, organizada com base em referenciais, irredutíveis uns aos outros, contudo articulados a fim oferecer uma leitura plural, sob diferentes ângulos, e em função de sistemas de referência distintos.

Neste projeto de pesquisa, dois referenciais teóricos destacam-se de antemão<sup>1</sup>: Macedo (2010), que se referindo à formação, assevera: “não cabe mais pensar a formação como uma coisa exoterodeterminada, como ação para completar, reajustar, retificar

---

<sup>1</sup> Segundo Ardoino (1998, p.38), “Os referenciais selecionados o estarão em função das particularidades do objeto e dos recursos próprios do pesquisador ou da equipe de pesquisa. Novos referenciais poderão também vir sem a vã ambição de totalidade.”

existências ou como um simples atendimento de demandas burocráticas” (2010, p.27), compreensão sobre a formação que muito interessa esse projeto de pesquisa na medida em que apresenta a compreensão da formação como um processo dialógico entre os saberes da experiência e os saberes historicamente produzidos pela humanidade; e Freire (1968,1996), que já havia antecipado essa proposta formativa apresentada por Macedo (2010), mas no campo da educação de jovens e adultos. Freire (1968) compreende que a educação deve proporcionar a libertação do sujeito da condição de oprimido, considerando os saberes e experiências desses sujeitos ao longo de seus processos formativos.

Do ponto de vista teórico, este projeto sustenta-se no pensamento multirreferencial, e, do ponto de vista metodológico, nas pesquisas de inspiração etnográfica. Desse modo, tem como principal preocupação o mundo das (os) participantes, suas experiências cotidianas e os significados que atribuem a essas experiências. As pesquisas do tipo etnográfico compreendem que em toda sociedade as pessoas usam sistemas complexos de significado para organizar seu comportamento, para entender a si mesmos, e aos outros sociais de seu convívio, bem como para dar sentido ao mundo em que vivem (ANDRÉ, 2005).

Para Uzzell e Barnett (2006), a pesquisa etnográfica poderia ser entendida como uma abordagem metodológica que tem como eixo um olhar interpretativo por parte do pesquisador que, por sua vez, deve estar engajado no processo de interpretação e reconstrução da realidade – seu papel é entender as realidades construídas pelos entrevistados e/ou observados. O coração deste processo, segundo eles, é a participação, a partir do que se torna possível construir análises descritivas e interpretativas dos significados que informam as práticas da vida diária de um determinado contexto ou grupo, que informam os etnométodos dos atores sociais em seus contextos particulares.

A ideia inicial é fazer um trabalho de campo envolvendo, pelo menos, três unidades escolares da rede estadual de ensino que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, entrevistando os vários segmentos da EJA que compõem estas unidades: estudantes, gestores, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários. Proponho ainda entrevistar segmentos que não estão circunscritos ao ambiente escolar, tais como membros dos fóruns da EJA, gestores públicos ligados à EJA, membros de associações de trabalhadores.

De acordo com André (2005), uma pesquisa desse tipo tem as seguintes características: faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia:

observação participante, entrevista intensiva e a análise de documentos. Subjacente a essas técnicas está o princípio da interação constante que determina a segunda característica desse tipo de pesquisa: o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise de dados, há uma preocupação com o significado, de tal sorte que o pesquisador deve tentar apreender e retratar a visão pessoal dos/as participantes. Envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais e eventos, mantendo um contato direto e prolongado com os participantes, e buscando a formulação conceitos, teorias e não sua testagem.

Sobre a entrevista etnográfica quem nos fala é Lapassade (2005), para quem a entrevista etnográfica tem como principal característica o fato de ser não-estruturada, ou seja, o fato de não ser programada de antemão. Segundo o autor, a pesquisa etnográfica pode ser descrita como “um encontro social”, o que implica em uma forma de entrevista onde o conteúdo e suas questões são elaborados no desenrolar da situação de entrevista, quase como uma conversação “aos saltos”, diz o autor. Contudo, desta última se distingue, na medida em que não é ditada pelas circunstâncias e nem espontânea. Ao contrário, esta “[...] põe face a face duas pessoas cujos papéis são definidos e distintos: o que conduz a entrevista e o que é convidado para responder, a falar de si” (LAPASSADE, 2005, p. 79).

Partindo de uma linha de investigação inspirada na etnografia, adotada nesse projeto de pesquisa, compreende-se a análise do *corpus* de conhecimentos (MACEDO, 2010, p. 136) produzido durante todo o processo de investigação como um movimento constante do início ao fim, que se densifica, formando um conjunto de conhecimentos. Nesses termos, a partir da análise de conteúdo, que se constitui num conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 1977) pretende-se produzir descrições/interpretações das compreensões referentes à investigação.

## REFERÊNCIAS

- ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas**. In: GONÇALVES, Joaquim (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: UFSCAR, 1998. p. 24-41.
- \_\_\_\_\_. *L'analyse multireferentielle*. 1986. Disponível em: <[http://probo.free.fr/textes\\_amis/analyse\\_multireferentielle\\_j\\_ardoino.pdf](http://probo.free.fr/textes_amis/analyse_multireferentielle_j_ardoino.pdf)>. Acesso em: 14 mar. 2010.
- \_\_\_\_\_. *Les avatars de l'éducation*. Paris: PUF, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.