

## Reimaginando etnografias: o uso da videoetnografia na pesquisa em educação por Frederick Erickson e Carmen de Mattos

**Reimagining ethnographies:** the use of video ethnography in educational research by Frederick Erickson and Carmen de Mattos

**Reimaginando etnografías:** el uso de la videoetnografía en la investigación educativa por Frederick Erickson y Carmen de Mattos

**Frederick Erickson**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9285-4107>

**Carmen Lúcia Guimarães de Mattos**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7709-9489>

**Resumo:** O artigo é um ensaio teórico-metodológico que examina, a etnografia e a videoetnografia a partir das perspectivas de Frederick Erickson e Carmen de Mattos. São etnógrafos que realizam suas pesquisas em ambientes educacionais usando vídeo e microanálise. A fala de Erickson é incluída em primeiro lugar, com os objetivos de revisar aspectos fundamentais da pesquisa etnográfica em educação, descrever brevemente a história da etnografia, discutir a crise de confiança na etnografia tradicional e apresentar três abordagens etnográficas: professor-pesquisador, pesquisa-ação participativa e etnografia performativa. Mattos prossegue ampliando os argumentos do autor e discutindo o uso do vídeo na etnografia, na tentativa de abordar a questão: como o uso do vídeo em sala de aula pode ampliar as possibilidades analíticas sobre as interações vistas no espaço escolar? De que forma as gravações em vídeo foram utilizadas e quais os limites e possibilidades para o seu uso? E, de que modo as vinhetas etnográficas, a partir de imagens de vídeo, contribuem para significar o trabalho de campo e impactar a reflexividade do pesquisador? Considerados pioneiros no uso de imagens vídeo em pesquisas de sala de aulas, os autores se complementam e desafiam o leitor a reimaginar etnografias como projetos inconclusos e com potencial para vir a ser no futuro, não somente impulsionando as práticas escolares, em especial em sala de aula, com para informar e modificar as políticas públicas em educação.

**Palavras-chave:** etnografia tradicional; videoetnografia; microetnografia; sala de aula; Frederick Erickson.

**Abstract:** The article is a theoretical-methodological essay that examines, ethnography and video ethnography from the perspectives of Frederick Erickson and Carmen de Mattos. They are ethnographers who conduct their research in educational settings using video and microanalysis. Erickson 's talk is included first, with the objectives of reviewing fundamental aspects of ethnographic research in education, briefly describing the history of ethnography, discussing the crisis of confidence in traditional ethnography, and presenting three ethnographic approaches: teacher-researcher, participatory action research, and performative ethnography.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Mattos goes on to expand on the author's arguments and discuss the use of video in ethnography, in an attempt to address the question: how can the use of video in the classroom expand the analytical possibilities of the interactions seen in the school space? How were the video recordings used and what are the limits and possibilities for their use? And, in what way do ethnographic vignettes, based on video images, contribute to signify fieldwork and impact the researcher's reflexivity? Considered pioneers in the use of video images in classroom research, the authors complement each other and challenge the reader to reimagine ethnographies as unfinished projects with the potential to become so in the future, not only boosting school practices, especially in the classroom, but also informing and modifying public policies in education.

**Keywords:** traditional ethnography; video ethnography; microethnography; classroom; Frederick Erickson

Resumen - El artículo es un ensayo teórico-metodológico que examina la etnografía y la videoetnografía desde las perspectivas de Frederick Erickson y Carmen de Mattos. Son etnógrafos que llevan a cabo sus investigaciones en entornos educativos utilizando el vídeo y el microanálisis. En primer lugar, se incluye la charla de Erickson, con los objetivos de revisar aspectos fundamentales de la investigación etnográfica en educación, describir brevemente la historia de la etnografía, discutir la crisis de confianza en la etnografía tradicional y presentar tres enfoques etnográficos: profesor-investigador, investigación-acción participativa y etnografía performativa. Mattos continúa ampliando los argumentos del autor y discutiendo el uso del video en la etnografía, en un intento de abordar la pregunta: ¿cómo puede el uso del video en el aula ampliar las posibilidades analíticas de las interacciones vistas en el espacio escolar? ¿Cómo se utilizaron las grabaciones de vídeo y cuáles son los límites y posibilidades de su uso? Y, ¿de qué manera las viñetas etnográficas, basadas en imágenes de video, contribuyen a significar el trabajo de campo e impactan en la reflexividad del investigador? Considerados pioneros en el uso de imágenes de video en la investigación en el aula, los autores se complementan entre sí y desafían al lector a re-imaginar las etnografías como proyectos inconclusos con potencial para serlo en el futuro, no solo impulsando las prácticas escolares, especialmente en el aula, sino también informando y modificando las políticas públicas en educación.

**Palabras clave:** etnografía tradicional; videoetnografía; microetnografía; aula; Frederick Erickson.

## 1 Introdução

*Os seres humanos falam consigo mesmos, geralmente em silêncio. Essa atividade mental é chamada de conversa interna. A capacidade de manter diálogos internos tem sido geralmente desconsiderada (Margaret Archer, p.33-62, 2007, tradução nossa).*

Esse artigo é um ensaio teórico-metodológico sobre etnografia com foco no uso da videoetnografia como uma abordagem que possibilita reimaginar etnografias. Nele, argumenta-se que os autores, Frederick Erickson, (Johnson; Amador, 2011) nos Estados Unidos e, Carmen de Mattos (2004, 2022) no Brasil, que podem ser considerados pioneiros no uso de vídeos como instrumento em etnografias de sala de aula.

A introdução descreve como o artigo foi pensado no contexto do dossiê – *Etnografia na Educação: metodologias & epistemologias*, sua estrutura e objetivos. A segunda sessão, oferece pistas sobre a etnografia no ambiente escolar e ressalta pontos a serem conside-

rados quanto ao uso de vídeo como instrumento de coleta de dados auxiliar à pesquisa de campo.

A terceira sessão apresenta a fala de Erickson (2009)<sup>1</sup>, antropólogo dedicado aos estudos etnográficos de sala de aula, que revê aspectos fundamentais da investigação etnográfica em educação; descrever, de modo breve, a história da etnografia, discute a crise de confiança à etnografia tradicional, e; apresenta tentativas de responder às críticas à etnografia tradicional com a descrição de três abordagens etnográficas: a primeira, é conhecida como – professor-pesquisador; a segunda, a pesquisa-ação-participativa e a terceira, a etnografia performativa. O Erickson argumenta que essas abordagens, assim como outras que surgiram após o ano de 2010, significaram inovações à etnografia clássica e são alternativas para a sua melhoria (Erickson, 2006).

Em continuação, na quarta sessão, Mattos apresenta a videoetnografia em conexão com a microetnografia como recursos constitutivos das etnografias realizadas pelos autores (Erickson, 1996, Mattos, 2001). A partir de fragmentos de pesquisas conduzidas e orientadas no contexto do NetEdu-Núcleo de Etnografia em Educação<sup>2</sup>, a autora tenta responder às questões: Como o uso de vídeo em sala de aula pôde ampliar as possibilidades analíticas sobre as interações observadas no espaço escolar? De que forma as gravações em vídeo foram utilizadas e quais os limites e possibilidades para o seu uso? De que modo as vinhetas etnográficas, a partir de imagens de vídeo, contribuem para significar o trabalho de campo e impactar a reflexividade do pesquisador?

Na sessão das considerações finais o artigo debate as tendências em etnografia na atualidade, primeiro; a partir de um *handbook* publicado por Erickson (1982), que oferecer caminhos aos pesquisadores sobre o uso de vídeos em pesquisas etnográficas, e, segundo; através das pesquisas meta-analíticas conduzidas e orientadas por Mattos, que traçam caminhos para avaliar produções etnografias e percorrer processos autorreflexivos a fim de delinear futuras etnografias.

No âmbito das pesquisas qualitativas, este é um texto dedicado a reimaginar as etnografias como são, e como podem vir a ser, é, portanto, provocativo, pois, como uma abordagem multifacetada, complexa e única, que vem se desdobrando em vertentes a cada dia mais inovadoras, à sua versão clássica. Refletir as etnografias, demanda aproximações

---

<sup>1</sup> Esta sessão apresenta a fala reproduzida, transcrita e traduzida de um áudio, por Mattos, de autoria de Frederick Erickson, sob o título – *Reimagining the portrayal of schools and schooling: current approaches in ethnography [Reimaginando o retrato de escolas e escolarização: abordagens atuais em etnografia]* e que foi apresentada como parte do III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza, promovido pelo Núcleo de Etnografia e Educação (NetEdu) e realizado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Maracanã, Rio de Janeiro, de 04 a 06 de novembro de 2009.

<sup>2</sup> NetEdu – Núcleo de Etnografia em Educação. Grupo de pesquisa ensino e extensão, criado, em 2004, por Mattos, Departamento de Estudos Aplicados ao Ensino, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj).

e distanciamentos que reafirmar sua característica maior que é – dar voz àqueles que são invisíveis em suas culturas.

## 2 Comentários sobre o uso de vídeos na etnografia

O uso de imagens e vídeo como instrumentos em etnografia, não é recente (Bateson; Mead, 1942). Mas a coleta de dados com o uso de vídeo está se tornando, a cada dia, mais difundida como forma de registro auxiliar ao trabalho de campo, especialmente como complemento à observação participante e à entrevista (Pink, 2007).

Em parte, isso ocorre graças aos avanços tecnológicos que aceleraram o processo de gravação e reduziram os custos dos equipamentos. Na educação, em particular, o uso do vídeo tornou-se condição *sine qua non*, porque permite análises em *layers* [camadas] de falas (Goffman, 1979), relacionadas às interações face a face, que incluem: gestos, olhares, expressões faciais, alinhamentos corporais, movimentos dos corpos, bem como, de modo mais amplo, os aspectos semióticos presentes no ambiente a ser pesquisado (Pitard, 2016; Kendon, 1990, 1981; Goffman, 1985, 1979; Goodwin, 2018).

No entanto, o vídeo não é uma bola de cristal que vai revelar tudo – ele pode gravar uma reunião, mas não pode explicar quem são os participantes ou por que eles estão lá; não consegue captar sensações, odores, ambientação e outros componentes de uma cena que exijam descrição detalhada (Geertz, 1973).

Um dos aspectos mais importantes, ao mesmo tempo controverso da narrativa etnográfica com o uso de vídeo, é a reflexividade do pesquisador. Reflexividade na definição de Berger (2015) leva em conta a posicionalidade do pesquisador. Para ele, a reflexividade é comumente vista como “um diálogo interno contínuo e autoavaliação crítica da posicionalidade do pesquisador, bem como o reconhecimento ativo e explícito de que essa posição pode afetar o processo e o resultado da pesquisa” (Berger, 2015, p. 220, tradução nossa). O autor argumenta que os pesquisadores precisam se concentrar cada vez mais no autoconhecimento e na sensibilidade, para entender melhor o papel do *self* na criação do conhecimento, automonitorar cuidadosamente o impacto de seus preconceitos, crenças e experiências pessoais em suas pesquisas, de modo a manter o equilíbrio entre o pessoal e o universal.

Enquanto, para Margaret Archer,

reflexividade é o exercício regular da capacidade mental, compartilhada por todas as pessoas normais, de se considerar em relação aos seus contextos (sociais) e vice-versa. Tais deliberações são importantes, pois formam a base sobre a qual as pessoas determinam o curso de suas ações – sempre de forma falsa e sempre sob suas próprias descrições. (Archer, 2007, p. 4).

O uso de câmeras de vídeo e equipamentos de registro audiovisuais nas atividades diárias das pessoas em suas casas, locais de trabalho, bairros, aldeias ou instituições educacionais, pode fornecer aos etnógrafos informações sutis, mas se feito de forma antiética, ou não profissional, também pode incomodar os participantes (Erickson, 1989, 1982).

A linguagem corporal é geralmente reconhecível por pessoas que estão familiarizadas com os participantes, mesmo quando rostos ou vozes estão embaçados em dados que são tornados públicos para apresentações em conferências ou como recursos multimídia para os alunos usarem em sala de aula. Portanto, o consentimento para a gravação de vídeo precisa ser abrangente e explícito sobre quem será filmado, por que, como as gravações ou fotos de vídeos serão usadas posteriormente e se os dados serão excluídos ou mantidos em algum lugar, como o computador do etnógrafo, um servidor em nuvem seguro ou um arquivo público.

Assim, é crucial seguir os procedimentos apropriados e obter o consentimento livre e esclarecido de todos os participantes que podem estar no vídeo, antes de iniciar o trabalho de campo e ficar atento ao desenrolar das atividades de pesquisa enquanto estiver no campo.

Muito antes de o pesquisador chegar ao local que escolheu para seu trabalho de campo, a videoetnografia já está em andamento, com consequências logísticas, tecnológicas e éticas que precisam ser levadas em conta durante todo o processo da pesquisa. Uma pesquisa etnográfica, exige um relativo tempo de permanência no campo, em geral, de quatro meses a dois anos. Assim como uma frequência regular, de uma a três vezes por semana. Isso demanda disciplina na organização dos registros e manutenção dos equipamentos a serem utilizados. A literatura sobre esses cuidados é vasta, podendo ser encontrada na área de comunicação visual.

Entretanto, os dados em vídeos são complementos aos olhos humanos, não são – dados em si. Mattos (2010) afirma que o dado só é dado, quanto ele se torna um dado. Isto é, um amontoado de imagens não compõe o *corpus* de dados, elas precisam ser significadas. Essa relação entre o material coletado e os dados culturalmente relevantes demanda, em primeiro lugar, o olhar sensível e uma escuta aguçada desse material, um intenso processo de revisitação das imagens até que esta se confirme como dado relevante, a validação das mesmas pelos participantes da pesquisa, a propriedade de gerar um conhecimento novo ou uma teoria relevante ao tema em estudo. Em segundo lugar, uma crítica aguçada sobre o contexto cultural de pertencimento dessas imagens, a descrição fidedigna e sustentada por outras evidências de campo. Essa imagem deve ser icônica ou verdadeiramente etnográfica. Isto é, ela deve ser parte do todo culturalmente significado, mas única, no sentido de que, ao olhar do leigo, ela dá sentido ao todo. Como se a câmera capturasse o que – o outro vê, desvelando o sentido da ação expressa por ela.

Derry *et. al.* (2010) fazem uso de uma analogia entre: as palavras; os objetos que apoiam a construção do conhecimento científico, e; a comunicação ou devolução dos dados de pesquisa com o uso de vídeo. Os autores explicam que tais objetos, assim como as pessoas que reagem a eles, servem para construir a base cumulativa de conhecimento científico a partir dos registros com o vídeo. Os autores sugerem que os participantes podem concordar, com pouca controvérsia, com uso de imagens: delas próprias; de outras pessoas pelas quais são responsáveis; dos espaços que habitam, e; dos objetos existentes nesses espaços, mas a padronização ou a generalização dessas imagens, isto é, o seu uso, *a posteriori*, pode provocar desconforto aos participantes, provocar debates, o que, por sua vez, sufocaria a inovação e criatividade do pesquisador. Derry e seus colegas assinalam que o uso de registros em vídeo em ambientes complexos como as salas de aula provocam desafios quanto a:

Seleção – Como um pesquisador decide qual elemento deve ser gravado, ou quais aspectos de um vídeo forma o *corpus* que deve ser selecionado para um exame mais aprofundado;

Análise – Que quadros analíticos e práticos estão disponíveis e quais deles são cientificamente válidos e apropriados para determinados problemas de investigação?

Tecnologia – Que ferramentas tecnológicas estão disponíveis e que ferramentas sociais devem ser desenvolvidas e divulgadas para apoiar a coleta dos dados, o arquivamento, a análise, a comunicação de informações e ao compartilhamento colaborativo de vídeos?

Ética – Como é que o protocolo de investigação pode incentivar a partilha de vídeos e a sua reutilização, protegendo adequadamente os direitos dos sujeitos que estão representados nessas gravações? (Derry *et. al.*, 2010, p. 6, tradução nossa)

Por um lado, a complexidade do uso de vídeo em sala de aula é um desafio, pois por exemplo, além dos desafios apresentados por Derry *et. al.* (2010), outros procedimentos são indispensáveis ao tratamento de cada cena, por exemplo, elas devem ser: transcritas, decupadas, paragrafadas, categorizadas e tematizadas quanto ao pertencimento ao objeto de estudo. Por outro lado, esse ambiente é, tipicamente, próprio ao registro com o uso de vídeos, pois muitas interações acontecem ao mesmo tempo e o olhar individual do observador, ou mesmo de um pequeno grupo de pessoas nesse *locus* de pesquisa, não abrange as cenas em sua totalidade.

Outro tema que merece atenção de pesquisadores e etnógrafos que usam vídeo como aporte de coleta de dados, é a questão da narrativa do texto etnográfico. Sugere-se o uso de *vignette* [vinhetas] etnográficas para o relato de eventos e cenas de vídeos, em auxílio às descrições de campo.

Entende-se que as vinhetas etnográficas são recursos narrativos importantes para ilustrar o texto etnográfico. Em geral, elas são derivadas de histórias produzidas pelas observações de campo que foram anotadas para posterior consulta, ou cenas editadas de vídeos que ilustram as histórias vivenciadas no local da pesquisa. Elas contêm interpretações e reflexões comentadas desses registros. Devem ser validadas por triangulações de dados em diferentes fontes de coleta, e quando possível, consubstanciadas por elementos teóricos. Elas servem como suporte à escrita etnográfica ou para gerar teorias a partir da empiria.

As vinhetas etnográficas, diferem da narrativa comum, por conter elementos que, a princípio, representam inequivocamente, o objeto da pesquisa que está sendo narrada. Ela deve provê imagens vívidas, de modo que o leitor seja capaz de se transportar para a cena descrita e se sentir privilegiado por ter acesso: àquele espaço, àquela pessoa; àquele objeto ou situação descrita. Uma imagem etnográfica, em geral, significa o objeto. Ela foi um dos recursos de escrita mais utilizados por Erickson e Mattos, para apresentar seus dados de pesquisa. Sejam elas representativas de cenas que eles elegeam para as análises de dados coletados durante a observação participante *in loco*, ou àquelas que surgem da revisitação de vídeos em um momento posterior. As vinhetas auxiliam a resumir significativamente o objeto estudado, demonstrando seu potencial narrativo para ilustrar, principalmente dados originários da videoetnografia.

Para Jayne Pitard (2016) o uso de vinhetas tem a vantagem de revelar múltiplas *layers* [camadas] de consciência do pesquisador o que ele chama de – relato em *layers* (Goffman, 1972). As diversas vozes do pesquisador e pesquisados contribuem para a riqueza de suas análises e a voz acadêmica reflexiva conduz a sua interpretação. Pitard (2016) argumenta que, consegue-se isso criando uma estrutura em seis etapas onde, cada uma dessas *layers*, oferece uma perspectiva única às vinhetas. Ele desenhou um modelo de *structured vignette analysis* [Análise estruturada de vinhetas], com as seguintes etapas: contexto; anecdote [episódio] – que significa uma breve narrativa de um incidente interessante, divertido ou biográfico; resposta emocional; reflexividade; estratégia de desenvolvimento; comentários conclusivos em *layers* (Pitard, 2016, p. 6, tradução nossa).

O modelo descrito, torna-se útil no sentido de diferenciar, por exemplo, uma vinheta etnográfica de uma vinheta comercial. Esta, usualmente é popular por seu potencial para chamadas de produtos em propagandas comerciais. Como esquecer da vinheta da Coca Cola – *Isso é que é!*, ou do cartão de crédito American Express – *Don't leave without it!* [não saia sem ele!]. Com o mesmo sentido – o de chamar à atenção e fixar uma ideia na memória do consumidor, mas com intuito diferente, a vinheta etnográfica visa a significar, semióticamente o objeto de estudo. Em ambos os casos ela cumpre seu papel.

### 3 Observações de Frederick Erickson sobre a história, crise de confiança, novas metodologias e potenciais melhorias na etnografia.

Sobre os aspectos fundamentais da investigação etnográfica em educação – os propósitos essenciais da etnografia e da pesquisa qualitativa em geral são, descrever em detalhes o comportamento dos eventos do dia a dia que ocorrem nas práticas comunitárias, para identificar os significados que esses eventos têm para aqueles que neles participam, e considerar como essas formas particulares podem ser semelhantes, ou diferentes, das ações habituais e significar perspectivas locais que são encontradas também em outras comunidades. Em outras palavras, os relatórios narrativos que as pessoas normalmente produzem, podem mostrar como estão fazendo sentido de suas ações considerando ainda, outras formas de organização da vida quotidiana (Conklin, 1968; Anderson-Levitt, 2006; Hammersley, 1990).

Esse enfoque é particularmente apropriado às pesquisas educacionais quando queremos informações detalhadas sobre a realização dessas pesquisas respondendo às perguntas – Qual foi o tratamento dado aos dados coletados? Quais foram os efeitos desse tratamento? Ou, quando queremos, identificar as nuances subjetivas que motivam os participantes em um determinado lugar, e ainda, para identificar e entender as mudanças ocorridas ao longo do tempo em um determinado local.

Etnografia não é tanto um conjunto de técnicas ou métodos, como é uma instância intelectual particular (Wolcott, 2008). Portanto, temos de considerar a história intelectual da qual a perspectiva e postura da etnografia se desenvolveu.

A palavra – etnografia, foi inventada no final do século XIX, como uma nova expressão baseada na combinação de duas palavras gregas: *graphân*, o verbo para – escrever, e *ethnoi*, um substantivo plural para designar – as nações e os outros. O léxico grego escrito por Liddell e Scott (1940) define o substantivo singular *ethos* como – um número de pessoas acostumadas a viver juntas, uma empresa, um grupo de homens etc. Mas, essa definição não observa uma distinção que faz bastante diferença: para os gregos antigos, *ethnoi* não eram apenas agrupamentos de pessoas, independentemente da sua organização ou origem, eles eram os agrupamentos de pessoas que não eram gregas. *Ethnoi* era usado, em contraste com o termo *ellenoi* usado para os *Helenos*, o *nós* e *ethnoi* foram eles os: trácios, citas, persas, etruscos, egípcios e mesopotâmios.

Os gregos eram mais do que só um pouco xenofóbicos, de modo que o termo *ethnoi* traz implicações pejorativas. Para ver a força desta expressão, podemos considerar que na tradução grega da bíblia hebraica, o termo em hebraico para o pronome pessoal eles, que era *goyim*, que foi traduzido como *ethnoi*, também no hebraico antigo e moderno o termo *goy* não é um elogio. Tudo isso é para dizer que a definição mais precisa do termo etno-

grafia, dada a sua etimologia e seu uso inicial no século XIX, para se referir à descrição do modo de vida dos povos não-ocidentais, é escrever sobre as outras pessoas.

Relatos etnográficos abarcavam uma perspectiva mais profunda e abrangente em sua descrição do que havia sido previamente feito nos relatórios escritos por viajantes, soldados e agentes coloniais. Talvez a primeira monografia do tipo que se tornaria uma etnografia moderna vem da sociologia urbana. Dubois (1899) realizou um estudo censitário de um setor da Filadélfia, que era então o principal bairro residencial para afro-americanos na cidade. Seu relatório *The Philadelphia Negro: A social study* [O Negro em Filadélfia: um estudo social] combinou dados demográficos, mapas da área, a história da comunidade e pesquisas em instituições e grupos locais, com alguns relatos descritivos da vida cotidiana das pessoas que lá viviam. Seu propósito ao escrever, o que pode ser considerada a primeira etnografia, era tornar visível a vida, a ausência de estrutura e ordem das vidas de pessoas que anteriormente eram invisíveis.

Um propósito similar e uma abordagem descritiva, combinando demografia, estatísticas em saúde e narrativas, foi descrito em um dos 17 volumes dos relatórios preparados por Charles Booth (1889), sob o título *The Life and Labour of the People of London* [A Vida e o Trabalho do Povo de Londres], esses relatos incluíam os diários de Beatrice e Sidney Webb onde descreviam a vida das pessoas da classe trabalhadora na Zona Leste de Londres e apresentavam ilustrações fotográficas de cenas da época.

Uma ênfase maior na descrição narrativa pode ser encontrada em um estudo publicado pelo jornalista Jacob Riis (1890), sob o título: *How the other half lives: studies among the tenements of New York* [Como vive a outra metade: estudos entre os cortiços de Nova York], um relato da vida cotidiana dos imigrantes no *Lower East Side* [Lado Leste Inferior] de Nova Iorque, escrito e ilustrado com fotografias.

Todos estes autores eram reformadores sociais. Eles não estavam simplesmente produzindo uma descrição para seu próprio bem, eles estavam descrevendo a fim de defender e informar um processo de mudança social. Embora suas descrições não tivessem um valor neutro, os primeiros praticantes do que pode ser chamado de etnografia não pretendiam descrever a vida cotidiana do ponto de vista de quem viveu. Suas descrições, em outras palavras, foram realizadas a partir de um ponto de vista *etic* – com base em uma linguagem descritiva dos fatos que eram apresentados como auto evidentes, precisos e objetivos em termos de comportamento. Eles não pretendiam identificar diferenças comportamentais que fazem diferença para o significado subjetivo acordado entre as pessoas cujas vidas estavam sendo descritas, ou seja, eles não alegavam que suas descrições tinham um *status* epistemológico *emic*. O significado interpretativo de certos comportamentos para o significado cotidiano, como diz Geertz (1973, p. 6) “o que distingue – piscar o olho de – um piscar de olhos”, não era o que eles tinham em vista. Para retratar a ação social como – dar

uma piscadinha, ao invés do comportamento de – piscar os olhos, ou seja, para descrever o comportamento da vida diária de forma a fazer contato com as subjetividades e o sentido das perspectivas daqueles cuja conduta está sendo relatada. Esta é uma mudança fundamental para interpretação hermenêutica dentro da etnografia, que se alega ter sido realizada por Bronislaw Malinowski (1922) em sua monografia *Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea* [Argonautas do Oeste Pacífico: um relato de empreendimento e aventura nativa nos Arquipélagos da Nova Guinéia da Melanésia]. Ele argumenta que a descrição etnográfica não deve ser apenas precisa, mas que ela deve representar “o ponto de vista nativo, sua relação com a vida, para apresentar sua visão de mundo” (1922, p. 25). Malinowski, que era polonês, iniciou seu trabalho de campo nas Ilhas Trobriand em 1914, logo em seguida, ele foi internado pelas autoridades coloniais britânicas por suspeita de que ele poderia ser um espião. Forçado a permanecer nas Ilhas Trobriand durante quatro anos, ele transformou a necessidade, em virtude em seu trabalho de campo de longo prazo, assim como aprendeu o idioma local. Isso lhe permitiu escrever um relatório que não abrangia apenas o sistema da vida quotidiana em sua totalidade, mas representou nuances do significado local e da conduta diária da comunidade.

As pessoas diriam mais tarde que seu relato descritivo – tinha validadeêmica ou interpretativa. Depois de Malinowski isso se tornou uma marca registrada da etnografia na antropologia, relatando as descrições daqueles que faziam contato com o sentido das perspectivas das ações diárias que estavam sendo descritas. Entretanto, esse objetivo nunca é plenamente alcançável. O etnógrafo não pode, descobrir completamente, ou comunicar a visão do mundo como esta é vista pelas pessoas que estão sendo estudadas. Nem há, necessariamente, uma única visão compartilhada de forma idêntica entre aqueles que são estudados. No entanto, aproximar-se do significado das perspectivas daqueles que são estudados é a intencionalidade que define o trabalho etnográfico.

Não obstante, nas duas décadas do século XXI, a pesquisa etnográfica sofre severas críticas e passa por uma crise de confiança em sua autoridade como metodologia. A etnografia clássica de foi criticada por ser: colonialista, etnocêntrico e por ter uma orientação patriarcal, propondo um tipo de verdade que não se pauta em evidência (Clifford; Marcus, 1986; Rosaldo, 1989). Estas críticas, às vezes extremas, podem ser vistas, ao menos em parte, como justificáveis. Etnógrafos, às vezes, *get it wrong!* [erram], eles podem representar erroneamente o que as pessoas fazem em seu dia a dia e significar erroneamente as formas pelas quais as pessoas que estão sendo estudadas fazem sentido do que elas estão fazendo.

Estas distorções resultam, em parte, no descompasso entre a experiência de vida do etnógrafo que é um – *outsider* [de fora] (Becker, 1963) em relação aos membros da co-

munidade local que está sendo estudado – *insider* [de dentro]. O objetivo de Malinowski foi identificar – o ponto de vista dos nativos, esse objetivo é muito difícil de ser alcançado para um pesquisador *outsider*. Além disso, a observação participante, que é o principal instrumento da etnografia, pode não ser tão participante quanto os etnógrafos costumam pensar.

Eu mesmo, em minha carreira, me tornei consciente das limitações da observação participante clássica através de experiências como a que ocorreu quando eu estava observando uma sala de aula:

**Vinheta 1** – Era a manhã do dia 25 de março de 1982, eu estava observando uma sala de aula da segunda-série, que eu já vinha visitando frequentemente desde o mês de setembro do ano anterior. Alguns dias antes a professora havia pedido aos estudantes que fizessem uma redação. Cada aluno tinha que estudar um animal diferente e escrever alguns parágrafos sobre os vários aspectos da vida daquele animal. Os parágrafos seriam então unidos na forma de uma redação com quatro ou cinco parágrafos. O lince era o animal do Alex. O lince é uma versão menor de um tipo de animal conhecido no Brasil como onça pintada. Durante uma conversa com Alex naquela manhã a professora disse que ele deveria escrever sobre como o lince encontrava sua comida. Então, a pergunta para o Alex se transformou em – Como o lince consegue sua comida?

Naquela classe, Alex era o aluno com menos fluência em leitura. Ele deixou a mesa da professora e eu fui com ele. Alex caminhou até a parte de trás da sala para uma mesa onde havia uma grande enciclopédia de animais com figuras coloridas, o livro era muito grande para que as crianças usassem suas próprias mesas, então cada criança esperava sua vez para olhar o livro que estava naquela mesa. Alex sentou-se a mesa e eu me sentei próximo a ele. O livro estava fechado. Ao lado do livro ele havia colocado seu caderno e lápis. Alex olhou para o livro por alguns momentos. Parecia que ele havia parado.

Eu sugeri a Alex que olhasse o índice. Ele parecia estar confuso. O índice, eu expliquei, estava atrás, nas últimas páginas do livro. Alex abriu o livro na frente e virou as páginas para chegar ao índice. Eu disse: – Os animais estão listados em ordem alfabética, e fui virando as páginas até que chegamos na letra L. Havia uma entrada para a palavra – Lince, com o número da página próximo a ela. Alex leu o nome –Lince e parou. Eu disse que a palavra imediatamente a direita da palavra no índice mostrava o número da página no livro na qual a informação sobre o lince poderia ser encontrada.

Alex virou as páginas do livro vagarosamente até que encontrou a página indicada no índice. Naquela página havia um pequeno texto escrito, mas este não fazia menção ao lince. A página estava quase toda coberta por uma imagem que mostrava vários animais que podiam ser encontrados, como o título da imagem dizia – *Mixed Forest and Temperate Climate Prairie* [Floresta Mista e Pradaria de Clima Temperado]. O lince estava deitado no

galho de uma árvore perto da borda da floresta. Coelhos, galinhas-selvagens e outros animais pequenos estavam na pradaria e no chão sob as árvores.

Eu aponte o lince na página. Alex olhou. Eu disse: – O lince come carne. Como você acha que o lince consegue sua comida? Alex disse: – Ele pula? Eu disse: – Isso mesmo, o lince pode pular do galho da árvore e capturar o coelho ou a galinha ou até um esquilo que esteja no chão. Alex fechou o livro e foi para sua mesa para escrever sobre o que o lince comia.

Algumas vezes ele foi até a mesa da professora para perguntar como soletrar uma palavra. Outras crianças estavam escrevendo suas redações e produzindo parágrafos habilidosamente. No final da manhã Alex ainda não tinha acabado de escrever a resposta para a pergunta: – Como o lince consegue sua comida? Alex progredia com dificuldade.

Eu me lembrei do pôster de uma campanha de caridade que fizeram para o orfanato que atendia aos meninos da cidade que eu vi quando eu era mais jovem. No pôster um menino mais velho carregava em seus ombros um menino mais novo que segurava uma bengala. O menino mais velho falava: – Ele não é pesado, Pai, ele é meu irmão. No dia 25 de março de 1982 lia-se nas minhas notas: – Pôster do orfanato para meninos da cidade. Alex é pesado. Eu me sinto exausto.

Nunca antes como observador participante, eu havia sentido aquele tipo de peso, o peso que uma criança como o Alex representa para uma professora do ensino básico. Eu também nunca tinha sentido nada como o peso que Alex, provavelmente, sentiu para fazer aquela tarefa. Não se admira que muitos professores evitem alunos como Alex e os passam para outros professores. Não se admira que alunos como Alex, apenas passem pelas salas de aula, ou se desliguem quando confrontados com o tipo de tarefa que encontrou. Na minha experiência, de engajamento na ação, com Alex, eu experimentei a noção da gravidade social que veio de uma cena dos meus primeiros trabalhos de campo e dos relatórios descritivos feitos a partir de uma postura menos participante, que eu não me permitira aprender caso não a vivenciasse (Erickson, 2006).

Essa experiência com a observação participante em etnografia na educação nos alerta para as novas abordagens em etnografia que surgiram na época. Elas apareceram como tentativas de respostas às críticas no intuito de melhorar a etnografia convencional.

A abordagem de pesquisa professor-pesquisador de sua própria prática tem como nativos, eles próprios, com a responsabilidade de estudar suas próprias ações da vida diária ao invés de serem pesquisas feitas por *outsiders*. Na abordagem pesquisa-ação-participativa, os pesquisadores e profissionais da universidade trabalham juntos com professores das escolas públicas para melhorar as suas práticas pedagógicas. Enquanto a abordagem da etnografia performativa, envolve alguém ou alguma coisa, com seus meios particularmente vividos e relatados.

A primeira abordagem – professor pesquisador, se evidencia está cada vez mais, nos relatórios descritivos das práticas de ensino dos professores. Nos Estados Unidos, ao longo dos últimos quinze anos que antecedem a 2009, ela se desenvolveu sob a égide do movimento professor-pesquisador por pesquisadores como Cochran-Smith e Lytle, (1993), Ballenger (1999) e Frank (1999). Nessa abordagem o professor-pesquisador é capaz de identificar nuances do significado que, por vezes, um investigador de fora não percebe, ou interpreta mal. Esse é o principal aspecto desse tipo de trabalho. Uma de suas limitações vem do fato de que a ação habitual se torna transparente para nós, ao passo que nós a praticamos. Mas o que é familiar se torna invisível. Dizemos em inglês que – não podemos ver o nariz em nosso rosto. Assim, existe um equilíbrio entre a sensibilidade da percepção de um *insider* sobre os significados locais e a tendência de deixar passar despercebidos aspectos cruciais da ação habitual que se tornaram invisíveis para o ator.

Em segundo lugar, tem-se a abordagem pesquisa-ação-participativa (Erickson 2006). É uma tentativa de correção às limitações das pesquisas com um pesquisador *outsider*. Pois, pode distorcer a ação local e seu significado e também as limitações do pesquisador *insider*, que no relatório etnográfico, pode negligenciar aspectos invisíveis às suas próprias práticas. Na pesquisa-ação-participativa em educação, pesquisadores das universidades colaboram com membros da comunidade escolar, conduzindo uma pesquisa cujo objetivo é melhorar as práticas pedagógicas. Tal colaboração não é fácil de ser construída, mas tem o potencial para corrigir as limitações de outras abordagens e maximizar os benefícios da perspectiva do *insider* e do *outsider*. Aqui estão alguns exemplos:

**Vinheta 2** – Após o incidente do Alex e do lince, eu comecei a participar de uma pesquisa-ação participativa com os professores das séries iniciais. Alguns anos mais tarde, quando eu me mudei para a Universidade da Pensilvânia, me envolvi em dois projetos em que trabalhamos mais colaborativamente com os professores. Um deles foi chamado: *Taking Stock and Making Change* [Fazendo um balanço e promovendo a mudança], onde trabalhamos com cinco escolas de ensino fundamental. Criamos em cada escola uma equipe de estudo, que envolvia o diretor e um grupo de professores, alguns dos quais eram membros do conselho de administração escolar.

As equipes procuraram em suas escolas questões que queriam abordar e refletir com uma ideia de promover algum tipo de mudança. Em uma das escolas uma questão de pesquisa foi: – Onde estão todos os livros de leitura? Acontece que todos os tipos de materiais didáticos haviam sido apropriados individualmente por vários professores ao longo dos anos, visto que trabalhavam numa escola urbana com escassez de recursos e por vezes em obra. Como resultado da pesquisa os professores sentiram-se à vontade para falar onde os livros estavam, o que influenciou todo um conjunto de relações em torno da alfabetização, as quais começaram a mudar na escola.

**Vinheta 3** – Em outra escola, os professores começaram a olhar para a questão das brigas e insultos raciais entre as crianças no pátio durante o almoço. Como eles começaram a observar e fazer um balanço, descobriram que as merendeiras, que também supervisionavam as crianças no pátio, podiam estar gritando com as crianças, como consequência, as crianças estavam gritando umas com as outras. No curso da pesquisa, os professores começaram a perceber que eles nunca haviam conversado com as merendeiras. Eles nunca perguntaram às merendeiras o que elas sabiam sobre o problema. O resultado foi um projeto de investigação conjunta entre as merendeiras e alguns dos professores que passaram a olhar a maneira em que o recreio estava sendo organizado, o que permitiu fazer algumas alterações profundas. Esta colaboração rapidamente resultou em uma queda acentuada no número de crianças que eram enviadas para a enfermeira da escola com narizes sangrentos, e no número de crianças que eram enviadas ao diretor por terem gritado alguma ofensa racial contra alguém. Então, parecia que os professores e membros da comunidade escolar, com um pouco de ajuda externa, tinha a capacidade de estudar sua própria situação e descobrir aspectos que faziam diferença.

Na *University of California Los Angeles* (Ucla), eu me envolvi em um projeto com os professores na escola da universidade, o objetivo era desenvolver bibliotecas digitais sobre as práticas desses professores, sob a direção deles próprios, esse projeto tinha objetivos similares ao projeto da Filadélfia. A escola, como um todo, estava empenhada no desenvolvimento de seu *website* que incluiria vídeos e outros materiais e mostrariam, em detalhes, como os professores conduziam o ensino na escola. O *website* disponibilizaria este material pela *Internet* com o objetivo de promover a educação continuada desses professores e os de outras, estabelecendo relações entre eles utilizando relações dialógicas, por contatos diretos ou virtuais. O tipo de relacionamento que propomos visava, a princípio, respeitar o que os professores sabiam e depois tentam construir sob essa base um desenvolvimento com os seus *insights* e percepções sobre as suas práticas.

A terceira abordagem é a etnografia performativa, é uma tentativa de relatar, de maneira mais vívida do que a etnografia convencional, como as ações do dia a dia são conduzidas, como essas ações fazem sentido para os atores sociais locais de forma que engajem os leitores dos relatórios etnográficos evitando, assim, a voz antisséptica do cientista. Nessa abordagem adota-se uma voz mais evocativa, como a do romancista ou do poeta ou do escritor teatral (Conquergood 1993; Denzin 2003). Às vezes, essa abordagem é dramática e seu relato envolve literalmente uma performance, como um tipo improvisação, como no teatro de rua, ou como no que é chamado – teatro do leitor, no qual os diálogos dos vários personagens são lidos em voz alta e por diferentes pessoas.

Essa forma dramática de relato toma a forma de escrita etnográfica, por exemplo nos poemas, que podem ser escritos pelos professores-pesquisadores e, no caso da pesquisa-ação-participativa, os escritos também podem ser feitos pelos professores que estão em colaboração com os pesquisadores da universidade. O relatório de pesquisa performativa pode ser escrito com passagem que lembrem a forma de um novelista descrever a vida cotidiana. Na sala de aula, os professores-pesquisadores podem pedir aos seus alunos que escrevam poemas ou pequenas histórias que comuniquem suas perspectivas sobre as suas vidas dentro e fora das escolas. Os relatórios podem também empregar mídias visuais.

Como atualmente, a cada dia mais pessoas possuem telefones celulares, elas podem ser convidadas a tirar fotografias ou pequenos vídeos que mostrem aspectos relevantes de seu dia a dia. Os professores podem documentar as suas práticas em vídeo e preparar portfólios que mostrem essas práticas através da escrita com ilustrações em audiovisual.

Uma organização dos Estados Unidos, a *National Board for Professional Teaching Standards* [Conselho Nacional de Normas Profissionais do Ensino] solicitou que os professores preparassem esses portfólios se desejassem ser considerados para a certificação como *Excellent Teachers* [Excelente Professores], pode-se ter acesso e ler esses portfólios no *website* dessa instituição. Outro exemplo pode ser encontrado no site da *Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching* [Fundação Carnegie para o Avanço do Ensino].

Estas representações multimídia pode ser consideradas como etnografia performativa. Uma das limitações deste tipo de etnografia é que, em geral, nem todas as produções artísticas e inovações, são bem sucedidas. Algumas acabam se tornando grandes fracassos. Entretanto, tentativas para fazer com que o relato das pesquisas etnográficas se torne mais interessantes para as audiências é um esforço que vale a pena.

Para concluir, os objetivos da etnografia clássica são difíceis de serem atingidos, tanto em pesquisas educacionais como em disciplinas como a Antropologia e a Sociologia. Ainda assim, eu continuo a acreditar que a tentativa de mostrar o que Malinowski chamou de – o ponto de vista do nativo para descobrir a sua visão do seu mundo, é um esforço nobre, apesar de nem sempre ser completamente bem sucedido. A etnografia clássica tem recebido críticas severas e temos visto a proliferação de novas abordagens em resposta a essas críticas. Entretanto, eu estou confiante de que o futuro oferece mais possibilidades para o surgimento de novas abordagens do que nós podemos imaginar no momento. E você, pesquisador que faz etnografia, estará entre aqueles que inventarão essas novas abordagens. O tempo de exploração na etnografia não acabou, está apenas começando!

#### 4 A perspectiva de Carmen de Mattos sobre a videoetnografia na pesquisa em sala de aula.

Para responder às questões: Como o uso de vídeo em sala de aula pôde ampliar as possibilidades analíticas das interações observadas nesse espaço escolar? De que forma as gravações em vídeo foram utilizadas e quais os limites e possibilidades para o seu uso? De que modo as vinhetas etnográficas, a partir de imagens de vídeo, contribuem para significar o trabalho de campo e impactar a reflexividade do pesquisador? Mattos têm como pressuposto inicial que o vídeo é uma lente ampliada usada pelo etnógrafo para imaginar, explicar, conhecer e significar os dados vivenciados no campo e a videoetnografia é a abordagem teórico-epistemológica que visa a construir, analisar, criticar, interpretar e descrever os dados derivados de vídeos. Nesse contexto, Mattos traz fragmentos de vídeos derivados de algumas das pesquisas que conduziu ou orientou nas últimas três décadas, de modo a ilustrar a videoetnografia, utilizando vinhetas etnográficas para narrar os dados de vídeos.

Certamente, as perguntas formuladas, assim como a discussão sobre o uso de vídeo e da própria etnografia, levam a uma discussão em aberto que não se conclui com essas ilustrações, mas ela oferecem uma imagem mais nítida, do que é o fazer etnográfico.

Em 2014, Mattos concluiu estudos realizados na University of British Columbia (UBC), no Canadá, sobre o tema etnografia digital (Mattos, 2012), nesse período ela revisitou mais de 100 (cem) horas de vídeos de suas pesquisas, procurando pistas para comprovar suas hipóteses sobre a questão das dificuldades entre os estudantes de ensino fundamental. Como resultado, a pesquisadora se deparou com uma cena de vídeo representativa dos objetos de estudo que investigava (Mattos, 2014). A cena foi a seguinte:

**Vinheta 4** – No dia 11 de maio de 2011, oito pesquisadores do NetEdu foram ao campo de pesquisa, como faziam todas às quartas-feiras. A pesquisa era intitulada *Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais - Imagens de escolas* (Mattos, 2008, 2010). A princípio, o foco era nos temas gênero e pobreza, mas a vice-diretora, colaboradora da pesquisa, e os estudantes do 9º e 6º anos, participantes do estudo, solicitaram que incluíssemos o tema violência devido ao alto índice de violência associados à escola. Era uma escola pública com mais de mil alunos, situada na localidade de Comendador Soares, município de Nova Iguaçu, conhecida pelos crimes violentos resultantes dos frequentes choques entre a polícia e os traficantes de drogas locais. A escola refletia essa realidade.

Enquanto um grupo de pesquisadores, liderado pela coordenadora, treinava os alunos do 9º ano para atuarem como entrevistadores dos alunos do 6º, o outro, liderado por um professor visitante estrangeiro, observava em uma das salas de aula do 6º ano, uma aula de matemática. Dois pesquisadores observavam a classe, de pé no fundo da sala, um

filmava a aula, e o outro, sentado entre os alunos, também no fundo da sala, tomava notas sobre o que se passava.

A classe era composta de 45 (quarenta e cinco) alunos, amontoados entre as carteiras. À frente do quadro de giz o professor explicava o tema de aula, que exigia dos alunos o uso de: réguas, esquadros, compassos etc. A cena selecionada mostrava duas alunas, sentadas no fundo da sala ao lado dos dois pesquisadores. Elas não prestavam atenção a aula e brincavam com os compassos e um monte de papéis picados. Esses papéis retirados das rasgaduras da lateral das folhas do caderno arramado foram picados em pedaços maiúsculos, quase pó. Embora pouco claro, o *frame* (Erickson, 1981; Goffman, 1979) destacado compõe uma sequência de 31 (trinta e um) segundos de um filme de 50 (cinquenta) minutos.

Na cena, uma das alunas bate com a lateral do esquadro nos fragmentos do papel picado, imitando o que os usuários de cocaína fazem, antes de cheirar o pó. O *frame* de segundos não deixa dúvidas sobre a natureza da ação delas – brincavam de carreira de cocaína.

O segmento do vídeo, foi identificado por Mattos, anos depois de gravado. Ela não estava presente na sala de aula, mas conhecia a realidade da escola e dos alunos, pois havia estudado essa escola por quase dez anos.

**Figura** – Brincando de carreira de cocaína



Fonte: Mattos (2011)

Ao retornar ao Brasil, em 2014, portanto, passados três anos do registro em vídeo que revisitou, Mattos se reuniu com a equipe de pesquisadores do Netedu. Essa reunião incluiu: os estudantes de graduação e pós-graduação da Uerj, cinco ex-alunos do 9º ano, duas professoras e a vice-diretora da Escola Comendador Soares. O encontro teve como foco a assistência de alguns vídeos de interesse da equipe, dentre eles a sequência de 31

(trinta e um) segundos de vídeo foi assistida. Mattos perguntou ao grupo: – O que vocês estão vendo nessa cena? O grupo ficou calado por um tempo até que a vice-diretora disse: – Não pode, não pode! Essa menina não! Ela é nossa conhecida, neta da cozinheira da escola, vem de uma família religiosa, ela não está fazendo isso! E, Mattos perguntou – Isso o que? E os alunos responderam em coro – Uma carreira de cocaína!

Essa cena serve como exemplo de como o vídeo etnográfico pode extrapolar o objetivo para o qual foi filmado, mas encontrar o objeto de estudo de forma inequívoca. O tema da violência da escola pesquisada ficou frisado na imagem de sala de aula.

A cena, pode ser vista em qualquer contexto, mundialmente, e será identificada como imagem de uma brincadeira sobre – uma linha de cocaína. Logo, uma representação da violência que cercava a escola e as crianças.

Nesse sentido, teoricamente a cena evoca o conceito de reflexividade, no caso, por parte da coordenadora da equipe. Essa reflexividade é colocada em suspenso durante a reunião, pois de acordo com Bourdieu (1989), subjetividade e objetividade são irmãs gêmeas vivendo no subconsciente do pesquisador. O peso da subjetividade da pesquisadora-coordenadora se misturou ao *embarrassment* [constrangimento] da pesquisadora-colaboradora. Ela evita, por um tempo, reconhecer a objetividade significativa da cena e, em sequência é pressionada pela interpretação subjetiva dos alunos e pela objetividade representada nas imagens. Mas o que é o *embarrassment* e como esse sentimento impacta as interações face a face?

Para Goffman (1956, p.264, tradução nossa),

*embarrassment* é uma possibilidade em todo encontro presencial, ele demonstra algumas propriedades genéricas de interação. Ocorre sempre que [alguém] sente que um indivíduo projetou definições incompatíveis, dele mesmo, diante dos presentes em uma dada situação. Essas projeções não ocorrem ao acaso ou por razões psicológicas, mas em determinados lugares onde as interações sociais prevalecem aos princípios incompatíveis com a organização social. Na prevenção de conflitos entre esses princípios, o constrangimento tem sua função social.

Goffman explica que *embarrassment* tem a ver com expectativas não satisfeitas, isto é, “manifestações da identidade social que cada pessoa possui em um determinado contexto”. Na cena, os participantes viram um tipo de conduta não apropriada, por mais que esses se afligissem com o ocorrido e que a vice-diretora tenha ficado constrangida. Esse constrangimento poderia ser aumentado, mas em “um lampejo inesperado de máquina social” a situação foi salva de modo imprevisível (Goffman, 1956, p.268). O segmento de vídeo ampliou o cenário de sala de aula, e mostrou a violência que a escola gostaria de combater. A cena da brincadeira da carreira de cocaína ocorreu, fora das expectativas. Os

alunos, reagiram confrontando a vice-diretora e dissipando o mal-estar criado pela questão formulada e assim, restabelecendo a normalidade das discussões.

Para Mattos, lidar com temas constrangedores que provocam *embarrassment* aos participantes durante a devolução das suas pesquisas, é comum, visto que, a maioria delas versam sobre tópicos difíceis como: pobreza, ordenação de gênero, exclusão, fracasso escolar etc. O limite que se impôs ao fazer etnográfico, foi o de através de uma cena de sala de aula, exibir o quanto o tema da pesquisa, se mostra na cena, como um retrato vívido do que é uma sala de aula em uma escola onde as circunstâncias são violentas.

O exemplo que se segue, também pode ser visto não somente para demonstrar como o vídeo foi um instrumento crucial para auxiliar a narrativa sobre a sala de aula, como para ratificar que ela é um *locus* complexo, às vezes, caótico e difíceis, e isso pode gerar múltiplas interpretações pelo leitor.

**Vinheta 5.** No dia 8 agosto de 2005 Mattos e sua equipe iniciaram uma pesquisa intitulada: *Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno* (Mattos, 2005; 2008), no Ciep Nação Rubro-Negra. Uma escola da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, localizada no Leblon, um dos bairros mais privilegiados da zona sul do Rio de Janeiro. Em 2006, o Ciep tinha mais de mil alunos, a maioria morava na favela da Rocinha, considerada a segunda maior favela do mundo, e, portanto, uma das mais caóticas e violentas da cidade. O Ciep funcionava em horário integral e sua clientela era da educação infantil a quarta série do ensino fundamental. No período da pesquisa foram criadas as Classes de Progressão (Castro; Fagundes; Mattos, 2011). Havia 60 (sessenta) alunos nessas classes. Elas foram os *loci* da pesquisa. As duas professoras das Classes de Progressão I e II, a diretora e a assistente de direção, colaboraram com os trabalhos e autorizaram as filmagens nas duas Classes, sendo que a Classe I desistiu, após dois meses de iniciada a pesquisa. Foram realizadas mais de 300 (trezentas) horas de filmes e coletados inúmeros documentos, durante os seis meses de observação. A equipe de pesquisa era composta por trinta e três pesquisadores, incluindo os colaboradores da escola. Geralmente, as observações em sala de aula eram feita por duas pesquisadoras para não prejudicar o andamento das atividades da classe. As observações duravam um período de quatro horas e eram gravadas em vídeo por duas câmeras.

Na sala de aula da Progressão II, a professora Márcia (colaboradora), fornecia informações sobre os alunos, sobre a dinâmica da sala de aula e também sobre casos isolados que afetavam o andamento da rotina da escola. Suas aulas eram voltadas para tarefas de letramento: escrever, ler e contar. De modo geral, os alunos, apresentavam enormes dificuldades em resolver essas a tarefas. Os alunos da Progressão II eram defasados em idade para a série que frequentavam, a faixa etária era entre nove e dezessete anos. Eles eram multirepetentes, entre duas e cinco vezes. Uma das características da interação entre os

alunos eram as brigas frequentes. Essas, aconteciam sem distinção de sexo, todos brigavam entre si, por qualquer motivo. Uma das razões apontadas por um dos alunos para as brigas foi que a maior parte deles; – era filho de bandido, e era assim que se resolviam as coisas. Um dos alunos declarou que o pai estava preso porque trabalhava no crime organizado. Muitos outros declaram serem muito próximos ao mundo do crime e manifestavam medo e insegurança pela violência na Rocinha.

As brigas na sala de aula aconteciam, geralmente, quando a professora Márcia se ausentava da sala, no horário do almoço durante aproximadamente uma hora e meia. Nenhum adulto, substituía a professora nesse tempo. Durante as brigas, um dos alunos ficava na porta vigiando o corredor. Eles não se importavam com a presença das pesquisadoras e das câmeras de filmagem. Quando a professora Márcia chegava, os que apanhavam, denunciavam e isso era o suficiente para que eles apanhassem mais nas próximas oportunidades. Os resultados dessas brigas culminavam, algumas vezes, na convocação dos responsáveis para virem à escola, para que a professora e as diretoras comunicassem suas queixas sobre as brigas, outras vezes após as brigas, os alunos envolvidos faltam as aulas. Mas, geralmente, o que acontecia era a formação de grupos onde os mais fracos se submetiam à proteção de um mais forte com reconhecimento da classe.

Na Progressão II havia um aluno conhecido como – Capitão, ele tinha dezesseis anos, era muito forte e líder entre os outros líderes. Dependendo da autorização dele, os alunos apanhavam ou batiam uns nos outros. Ele tinha sua autoridade reconhecida, não só entre os alunos, mas pela professora e direção da escola. O comportamento e organização dos alunos da classe correspondia ao das gangues das favelas Cariocas e dos grupos formados pelo crime organizado.

A Classe de Progressão II foi o *locus* principal do estudo. As observações participantes se deram entre 22/6/2006 e 16/12/2006. A escola era observada duas vezes por semana, todas as visitas foram filmadas. O acervo do registro da Classe de Progressão II, é composto por 23 *DVDs-Digital Versatile Disc* [Disco Digital Versátil] com aproximadamente 190 horas de filme. Para organização desses registros foi criado um banco de dados de imagens e elaborado um quadro para situar os pesquisadores quanto as cenas selecionadas para a vinheta. Nela, identifica-se a data de coleta dos filmes, o locus de filmagem, e o tipo de mídia utilizado para registro. Todo o acervo foi nomeado, digitalizado em computadores, transcrito e preparado para a fase de assistência dos vídeos de onde se pode destacar as cenas que compõem esta vinheta.

O evento em destaque foi filmado em 22 de junho de 2006, e foi intitulado: *Eles entendem uns aos outros: brigam o tempo todo e a cena: A briga à portas fechadas: enquanto a professora não vem*. Na edição, vários segmentos das brigas entre alunos da Classe de Progressão II foram colocadas em sequência, pois retrava uma instância na qual a pro-

fessora Márcia saída de sala para o almoço, depois de passar uma tarefa no quadro e os alunos se reuniam a portas fechadas. Um ou dois meninos vigiavam a porta, outros sob o comando do Capitão, jovem que era assim apelidado referindo-se a sua ligação com a Milícia, um tipo de gangue formada por ex-militares e paramilitares que disputam o poder nas favelas. Com frequência, o Capitão mandava alguns alunos baterem nos outros neste horário, então as brigas eram iniciadas entre os líderes de outros grupos na classe. Como mencionado, esses grupos eram correspondentes aos grupos do crime organizado da favela da Rocinha: Comando Vermelho, Terceiro Comando, Amigos dos Amigos, e a Milícia.

Todos os alunos lutavam pelo poder, batendo em alguém, sob a ordem do Capitão. A liderança do Capitão era reconhecida pois ele era o maior e mais forte da classe. Não raro, ele era chamado pela professora para resolver tarefas no quadro negro, quando contava com a ajuda dela pois tinha muita dificuldade em resolver estas tarefas. Este fato revela as boas relações que mantinha com a professora, que sempre solicitava dele alguma ação sobre os outros alunos. Deste modo o poder exercido por ele era validado pela professora.

Entretanto, na cena narrada a seguir, foram selecionadas quatro sequências totalizando 5 minutos de filme. Nelas, as relações de poder foram alteradas e um dos meninos foi provocado e atacado por uma menina (Mattos; Conti, 2015). Ao verem a briga, os meninos não sabiam como agir. O Capitão olhou a briga aproximou-se e em seguida, se retirou. Outros meninos da classe tentaram acalmar a aluna, outros ameaçaram que a professora estava chegando, outros abriram a porta, outros chamaram a atenção de que estavam sendo filmados, e assim o fato de uma menina se colocar, inesperadamente, no lugar de um menino, provocando, mantendo uma briga e batendo em 4 ou 5 meninos ao mesmo tempo, causou um caos na sala de aula. Pode-se interpretar que a mudança de papéis com a tomada do poder pela menina, papel exclusivo dos meninos, como uma alteração na ordenação de gênero (Connell, 2002; Mattos; Conti, 2015). A cena decorreu da seguinte forma:

**Evento** - *Eles entendem uns aos outros: brigam o tempo todo.*

**Cena** - *A briga à portas fechadas: enquanto a professora não vem<sup>1</sup>*

**Cena inicial** - A professora escreve uma tarefa de matemática no quadro de giz e sai para o almoço

**1º segmento** - 1 min.; 12 seg. depois o aluno Antônio sai de sua mesa vai até a mesa de Maria e dá dois socos na cabeça dela. ela se levanta e revida com as mãos. Antônio avança com os pés, ela se defende, depois o ataca com os pés também. Chega o Capitão, mas não contém a briga. Antônio corre, Maria corre atrás dele. Alguém avisa que a Globo está filmando –temo símbolo da Globo (referindo-se à rede de TV). E fala: –Mayday... Mayday... [Socorro... Socorro...].

**2º segmento** - Maria encosta Antonio junto a parede da sala, Mário chega por trás deles e tenta afastá-la, ela se desvencilha. Henrique entra em cena e tenta afastá-la, ela o empurra também. Antônio chega para enfrentá-la, Maria empurrando-o contra a parede diversas vezes. Cláudio fala – a Tia está vindo! Mario fala – é mentira!, Eles discutem. Antônio tira o casaco de frio e vai para cima de Maria numa atitude de prontidão para brigar e a empurra com força. Maria o agarra pelo pescoço e dá uma gravata. Vários alunos chegam para assistir a briga que está ficando perigosa. Janaína, uma aluna de 15 anos, vai até a porta abre a finge que está avisando para a professora Márcia. Os alunos ficam tensos com o rumo da briga, quase todos os meninos assistem a briga de Maria com vários alunos. Algumas meninas se mantêm sentadas realizando a tarefa, mas algumas vezes olham para a briga. Mario e Cláudio, tentam tirar a Maria de cima de Antônio, Mario tem sucesso. Maria discute com o Mario por tê-la afastado da briga. Mario, xingar e discute com Maria e fala que ela tem que parar de brigar. Maria continua e Mario a segura novamente. Agora Mario e Cláudio a seguram novamente um de cada lado e a afastam de Antônio que continua a apanhar de Maria junto à parede. Cláudio xinga Maria – *piriquita, piriquita!* Sai correndo pela sala cantarolando o xingamento – *piriquita, piriquita!* Maria, furiosa, parte para briga com Cláudio e é segurada por Henrique e Márcio. Eles pedem que ela pare de brigar. Maria explica que Cláudio não pode xingar a mãe dela assim, pois a mãe dela não é – *puta*. Maria diz – *ela não é puta, minha mãe não é puta*. Maria pergunta – *você gosta que chamem a sua mãe de puta?* Ela segue gritando e brigando. Enquanto isso Cristina brinca de brigar com Henrique, imitando Maria. Cristina faz um movimento, imitando um gesto típico masculino – *ajeita o escroto*. E a cena termina.

**3º segmento** - Maria inicia outra briga com Cláudio junto a parede da sala. Ele mostra que ela o machucou. Ela diz – *é bem feito porque você está mentindo que a Tia chegou, e ela não chegou!* Maria continua a dar tapas em Cláudio dizendo – *ela não chegou, você disse que ela chegou, mas ela não chegou, ela não chegou!* E continuam a briga até que professora Márcia retorna. Ela se dirige à Maria e todos os alunos falam ao mesmo tempo apontando para a Maria.

**Cena final** - Maria mente para a professora dizendo que apanhou muito, que quase quebrou o nariz, que os meninos estavam batendo nela, que todos estavam batendo nela. Que Antônio bateu nela, apontando o Antônio. Maria chora, fazendo o papel de ofendida e mimada. Os meninos olham para a cena perplexos, e dizem: – *é mentira, é mentira dela Tia, foi ela, foi ela!* Mas a professora não toma conhecimento da fala deles e abraça Maria. Márcia afaga a cabeça e o rosto de Maria, tentando enxugar as lágrimas que encharcavam seu rosto. Ela fala para Maria ir ao banheiro lavar o rosto. Maria sai e professora grita com a classe, se dirigindo à Antônio e depois a todos os alunos, ela diz: – *vocês querem ficar sem recreio né! Eu não posso sair um minuto para o almoço que vocês fazem bagunça, assim não dá!* A Professora explica que havia tarefas no quadro e que eles deveriam estar fazendo essas tarefas. Na sequência ela diz: – *tem de fazer o dever do quadro quando eu saio, senão não vão passar de ano!* (desconsiderando que na classe de progressão os alunos não sabem ler, e portanto, copiam a tarefa, mas não conseguem realizá-las (Mattos, 2008).

Uma das interpretações derivadas desse evento é que tanto a feminilidade quanto a masculinidade foi utilizada por alunos e alunas para manipular a assimetria de poder alterando as ordenações de gênero em sala de aula (Mattos; Conti, 2015). A ordem de gênero estabelecida nas relações sociais fora da escola tende a se reproduzir na sala de aula. A estabilidade ou previsibilidade dos atos considerados masculinos e femininos quanto ameaçados ou alterados provocam instabilidade e caos (Conti; Mattos, 2015). Enquanto manifestações exacerbadas de um papel sobre o outro ou a mudança de papel também pode provocar instabilidade.

Outra análise possível é sobre como alunos podem fazer uso de artimanhas como as empregadas pela Maria, que passa rapidamente de uma atitude, tipicamente masculina, para outra, tipicamente feminina, com o objetivo de obter aprovação, elogio e carinho da professora ou a punição dos colegas, como resultado da manipulação da situação.

## 5 Considerações finais

Etnografia é uma abordagem teórica-epistemológica-metodológica que, a cada dia, vem sendo mais prestigiada em vários campos do conhecimento (Erickson, 1986, 2001). Em educação, ela têm ganho exponencial aplicação pela sua versatilidade e características, que prevê a observação participante e o olhar crítico, de perto, no interior das escolas e para os sujeitos da educação. Mas, nem sempre foi assim, nos anos que precederam a década de 2010, a etnografia em educação sofreu críticas severas da comunidade acadêmica, em especial no campo da Antropologia. Como foi relatado por Erickson (2009), anteriormente nesse artigo.

Os desafios vivenciados nas pesquisas desenvolvidas por Erickson e Mattos, foram enormes. Havia, toda sorte de dificuldades associadas à escassez de recursos financeiros, humanos, tecnológicos e logísticos, necessários às pesquisas de longo prazo. Quando comparadas às facilidades para a captura de imagens existente atualmente, pode-se dizer eles experimentaram – a *idade da pedra* em termos do uso de vídeo em pesquisas educacionais. Mas, existia uma vantagem que a etnografia tradicional não apresentava. Cabe aqui usar uma frase do senso comum – *uma imagem vale mais que mil palavras* – e, esses etnógrafos acreditam nisso. Esses recortes de falas do Erickson mostram, as dificuldades que ele enfrentou no início do seu trabalho

Edward Hall convidou William Condon para dar uma palestra na Northwestern. Condon tinha sido influenciado por Ray Birdwhistell, e ele fez microanálise da interação face a face. Ele mostrou seus filmes, e eu pensei: “É isso!” Houve realmente duas coisas que me capturaram durante o doutoramento. Esse foi um deles, e o outro foi que eu li o artigo de Charles Frake chamado “Como pedir uma bebida em Subanun”.

Era do número especial da *Etnografia da Comunicação* do antropólogo americano que acabara de sair em 1964. Neste artigo, ele descreve esses homens que sorriam cerveja de arroz caseira através de canudos, agachados sob um pequeno telhado e conversando uns com os outros. E eu pensei, “Uau, e se houvesse um filme de cinema sonoro disso para que você pudesse realmente ver o que eles estavam fazendo ao mesmo tempo em que você estava ouvindo a palestra?” Isso levou ao primeiro vídeo que fiz (Erickson, em entrevista à Johnson e Amador, 2011 p.94-97 ).

O primeiro vídeo que fiz foi feito no outono de 1967 em um estudo de discussões em pequenos grupos de jovens em idade escolar. A câmera que usei pesava pelo menos 25 quilos e era montada em um tripé pesado e com rodas, com a gravação sendo feita em bobinas de fita adesiva de uma polegada de espessura e cerca de 16 polegadas de diâmetro. Essa configuração só podia ser usada em um estúdio, então eu trouxe um grupo de discussão para aquele espaço, sentei-os na frente da câmera, liguei luzes extras ao redor da sala e gravei continuamente usando a lente da câmera de ângulo mais amplo. Tendo gravado anteriormente tais discussões usando apenas fita de áudio, uma única fita de vídeo parecia maravilhosamente esclarecedora; Pude ver a quem os oradores se dirigiam enquanto falavam – um indivíduo em particular, um subconjunto do grupo ou todo o grupo. Uma análise multimodal e multipartidária dos processos ecológicos de interação e significação situados localmente tornou-se possível a partir de tal registro audiovisual. Em 1970, uma câmera pesando cerca de quatro quilos estava disponível. Usei-o em meu próximo estudo, que enfocou processos de interação em entrevistas de emprego e entrevistas de orientação acadêmica (Erickson; Schultz, 1982, p.181, tradução nossa).

Em 1982 Erickson, em apresentação ao documento *Sights and Sounds of Life in Schools: A Resource Guide to Film and Videotape for Research and Education* [Imagens e Sons da Vida nas Escolas: um guia de recursos para filmes e videotapes para pesquisa e educação] argumenta que os professores e administradores vivem um clima de tomada de decisão extremamente complicado, no qual devem agir e resolver problemas de acordo com a complexidade multifacetada do dia a dia nas escolas. O autor acrescenta que, tanto os profissionais da educação, como os pesquisadores estão começando a reconhecer que de momento a momento, os contextos estão sempre mudando.

Ainda nessa apresentação, o autor explica que os métodos tradicionais utilizados na pesquisa educacional, são incapazes de captar, em tempo real, adequadamente, a qualidade dinâmica e a particularidade das circunstâncias da rotina escolar e de como devem atuar, no dia, na semana e ano escolar. Ele entende que, os documentários audiovisuais, particularmente, podem nos aproximar das ações vividas nas escolas, mas, simplesmente, o estar perto, pode não nos ajudar a criar novos *insights*.

Erickson (1982) explica que, os documentos audiovisuais nem sempre são úteis, quer para os profissionais, quer para os investigadores. Pois a audiência desses vídeos, abordam esses materiais com objetivos e perspectivas específicas, bem como técnicas

tradicionais de visualização e interpretação de mídia. Assim, “os documentos são muitas vezes criados e apresentados de maneiras específicas e devemos ser menos romanticamente ingênuos sobre a exploração de documentos audiovisuais para nos aproximarmos da realidade” (Erickson, 1982, p.4, tradução nossa). Ele finaliza dizendo que; “precisamos compreender mais, desenvolver uma consciência mais crítica, para saber como fazer uso mais eficaz de materiais audiovisuais produzidos profissionalmente, ou como criar documentos caseiros para nós mesmos” (Erickson, 1982, p.4, tradução nossa).

Nesse *handbook* Erickson sugere mudanças nas formas de: fazer filmes; descrevê-los por escrito, mostrá-los e discuti-los com a audiência. Seu objetivo era mostrar as alterações e modernizações que poderiam ajudar a tornar os documentos em vídeo sobre a vida nas escolas mais úteis para: professores; administradores; formadores em serviço; gestores; políticos, e; pesquisadores em educação. Através de uma série de dicas e procedimentos úteis ao pesquisador iniciante em etnografia sobre como fazer uso do de vídeos o autor deixa claro que esse manual, não trata de equipamentos específico e nem das análises dos materiais produzidos.

Com 42 (quarenta e dois) anos de sua publicação, esse documento, é igualmente útil na atualidade, inclusive para a mesma audiência, visto que se vivencia com uma rapidez estonteante evolução de tecnologias em equipamentos e técnicas de análises que tornam a discussão que ele evitou incluir no documento, oportuna hoje.

Nessa mesma linha de produção científica, Mattos declara que, a etnografia, como método ou epistemologia, tem sido objeto de suas investigações por mais três décadas (Mattos, 2009). Ela acrescenta que, em 2017, o banco de dados do grupo Netedu, incluía mais de 55 (cinquenta e cinco) mil documentos digitalizados, catalogados e estudados sobre o tema. Entretanto, a maioria destes documentos eram anteriores ao ano de 2010. Um estudo analítico parte de um relatório de pesquisa publicado por Mattos e Castro (2010) sobre a etnografia na educação no Brasil, analisou esse acervo, e demonstrou que além de não haver muitos estudos em etnografia na educação no Brasil, quando eles existiam, poucos eram etnográficos. Para Mattos, isso funcionou como, o que ela chamou metaforicamente de, – um soco na boca do estômago. Esse susto acadêmico, teve como desfecho a criação de um projeto de pesquisa autorreflexivo intitulada: *Etnografia e Exclusão: metanálise interpretativa das pesquisas realizadas pelo núcleo de etnografia em educação -1984 a 2016* (Mattos, 2017). Seu objetivo foi estudar as pesquisas etnográficas realizadas pelo NetEdu e avaliar se elas atendiam ou não, aos critérios para serem consideradas pesquisas etnográficas em educação. Visto que, em milhares de arquivos estudados, esse fato não foi verificado. Mattos sentiu que precisa inovar, buscar novos dados, retomar os antigos trabalhos e verificar onde estava a falha. Por conseguinte, a partir de 2017, ela buscou atualizar esse

banco de dados e ao mesmo tempo, avaliar sua produção e de sua equipe, no intuito de verificar se as etnografias que realizavam, eram, de fato etnográficas.

Enquanto duas de suas alunas de doutorado realizavam uma meta-análise da produção do NetEdu, Mattos atualizava o banco de dados com documentos disponíveis online em plataformas acadêmicas conceituadas. O desafio maior foi o de encontrar as falhas em seu modo de fazer etnografia e assim evitar que no futuro, seus seguidores e colegas repetissem esses erros. Os erros em registros de vídeos, eram mais evidentes, entretanto, atender as particularidades, que ela própria determinara, para que uma pesquisa seja considerada etnográfica, demandava atravessar uma fronteira que poucos pesquisadores se atreveram.

Os trabalhos de Conti (2020) e Araújo (2020) foram fundamentais para iniciar essa busca. Conti estudou 71 (setenta e uma) pesquisas realizadas pela equipe NetEdu cobrindo 32 (trinta e dois) anos de estudos. Ela deu destaque àquelas que tangenciavam a etnografia como categoria de análise, construiu e seguiu alguns critérios de inclusão e exclusão de documentos que pertenciam a esta categoria. Uma fala da pesquisadora demonstra as possibilidades e limitações do uso da meta-análise como método de avaliação de pesquisas etnográficas. Ela alerta para que o pesquisador tenha cuidado ao conduzir pesquisas etnográficas de modo que “o sujeito fale apenas aquilo que ele tem o objetivo de ouvir e não uma história fantasiosa” (Conti, 2020, p. 128). A autora inclui a fala de Mattos (2011) como significativa para ilustrar o modo de fazer etnografia que ela buscou na meta-análise realizada. “Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais” (Mattos, 2011, p. 45).

A meta-análise realizada por Conti (2020) mostrou temas reveladores dos caminhos que a etnografia vem tomando na atualidade. Ela destaca que existe a necessidade do pesquisador se dispor no campo a compreender as formas como as relações e interações são construídas. Explica que existe um vir a ser presencial, virtual ou digital, que explora a importância da etnografia digital vinculada à antigos conceitos da etnografia em novos cenários virtuais e digitais. Neste contexto a meta-análise da autora revelou que, mesmo existindo um espaço não físico, a experiência de compreender o todo a partir das partes, a postura do pesquisador de ser um ouvinte dos seus sujeitos é necessária neste novo local de pesquisa que se dá no campo do vir a ser.

O segundo estudo realizado por Araújo (2020), estudou a produção e o uso de imagens etnográficas nas pesquisas desenvolvidas por Mattos e sua equipe. A pesquisa buscou entender a forma como imagem etnográfica foi identificada e como ela contribuiu para significar os estudos sobre a sala de aula. Buscou ainda as limitações e dificuldades na produção dessas imagens e assim estudá-las como cultura visual, ou seja, se ao incor-

porar imagens etnográficas ao texto, elas confirmavam ou significavam o objeto dessas pesquisas.

A pesquisa de Araújo analisou 376 (trezentos e setenta e seis) textos produzidos no contexto das pesquisas do NetEdu, todos a partir das imagens. Os seus resultados, mostram, segundo os parâmetros por ela criados, que a maioria dessas imagens, podem ser consideradas etnográficas.

E finalmente, na tentativa de atualizar o banco de dados, Mattos, acrescentou ao acervo do NetEdu 5.890 (cinco mil, oitocentos e noventa) documentos tendo como critério a inclusão da palavra – etnografia – no título e como período de corte as publicações entre os anos 1999 e 2023. Os documentos estudados revelam tendências e novos empreendimentos em etnografia, como os seguintes: Autoetnografia; Etnografia Digital ou Netnografia; Historioetnografia; Metaetnografia; Artetnografia; Videoetnografia; Etnografia de Performance; Etnografia Colaborativa; Etnografia Crítico; Etnografia Multissituada; Etnografia Institucional; Etnografia Ambiental; Etnografia Feminista, Etnografia Documental, Etnografia Empresarial, Etnografia Jurídica etc.

Contudo, na era digital em que se vive hoje, compartilhada democraticamente, por imigrantes, nativos e nômades digitais, convive-se com a inteligência artificial. Essa realidade traz para a escola, a cada dia, mais estranheza e desarticulação dos parâmetros que se tinha até bem pouco tempo.

O desafio da atual geração de etnógrafos digitais, é criar um *handbook* que seja útil a essas escolas. O primeiro passo é como orientar pais e professores sobre o que se passa no universo dos algoritmos presente na era digital, distinguindo: a informação, da desinformação; o conhecimento sobre; da Fake News [conhecimentos falsos] sobre; os aplicativos instrucionais, dos invençionismos deseducativos, e essa é uma tarefa que está posta e que não se poderá deixar para o futuro.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON-LEVITT, Kathryn M. Ethnography. In Judith L. Green, Gregory Camilli e Patricia B. Elmore (Eds). **Handbook of Complementary Methods in Education Research**, 3ed. Capítulo 16, p 279-297. New York: Routledge. 2006. 896p. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>.
- ARAUJO, Adriane Matos de. **Imagem etnográfica da sala de aula: metaetnografia de pesquisa do Núcleo de Etnografia em Educação no período de 1984 a 2016**. 2020. 255 págs. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- BACKER, Howard S. **Outsiders: Studies in the sociology of deviance**. New York: The free Press. 1963.179p.
- BALLENGER, Cynthia. **Teaching other people's children: Literacy and learning in a bilingual classroom**. New York: Teachers College Press. 1999. 120p.
- BATESON, Gregory; MEAD, Margaret. **Balinese character: A photographic analysis**. Vol.2. New York: Academy of Science; Special Publications, II. 1942.
- BERGER, Roni. Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. **Qualitative Research**. Vol 15, nº2, p.219-234. 2015.
- BOOTH, Charles. **Life and Labour of the People in London**. London: Williams and Nargate. 1889.
- BOURDIEU, Pierre. **Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Memória e Sociedade. Diefel Difusão Editorial: Lisboa, p. 314, 1989.
- CASTRO, Paula Almeida de; FAGUNDES, Tatiana Bezerra; MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; Os Ciclos e as Classes de Progressão na Rede Pública do Rio de Janeiro: percepções sobre a implementação, organização e práticas a partir das falas dos atores sociais da escola no período entre 2002 e 2004. Capítulo 7, p. 149-173. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [SciELO books, online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298p.
- CLIFFORD, James; MARCUS, George E. **Writing culture: The poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press. 1986. 305p.
- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. **Inside/ Outside: Teacher research and knowledge**. New York: Teachers College Press. 1993. 328p.
- CONKLIN, Harold C. Ethnography. In **Ethnography. International Encyclopedia of the Social Sciences**. Vol.5, p 172-178. New York: MacMillan. 1968.
- CONNELL, Raewyn W. **Gender**. Cambridge: Polity Press. (1ª ed.), 2002. 184p.
- CONQUERGOOD, Lorne Dwight. Homeboys and Hoods: Gang Communication and Cultural Space. **Working papers**. Center for Urban Affairs and Policy Research, Northwestern University.1993, 43p.

CONTI, Daiane de Macedo Costa. **Etnografia e Educação: uma metanálise**. 2020. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

DENZIN, Norman K. **Performance ethnography: Critical pedagogy and the politics of culture**. Thousand Oaks, CA: Sage. 2003. 314p.

DERRY, Sharon et. al. Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. **Journal of the Learning Sciences**. Vol. 19, nº1, p. 3-5 2010. DOI: 10.1080/10508400903452884.

DUBOIS, William Edward Burghardt. **The Philadelphia Negro: A social study**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1899. 364p.

ERICKSON, Frederick, E. Some approaches to inquiry in school-community ethnography. **Anthropology and Education Quarterly**. Vol. 8, p. 58-69, 1977.

ERICKSON, Frederick; MOHATT, Gerald V. Cultural organization of participation structures in two classrooms of Indian students. In: George Spindler (Ed.). **Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey "When is a context?" Some issues and methods in the analysis of social competence. In: Judith L. Green and Cynthia Wallat (Eds.). **Ethnography and Language in Educational Settings**: Ablex, Norwood, NJ, 147-160, 1981.

ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey **The counselor as gatekeeper: Social interaction in inter views**. New York: Academic Press. 1982. 263p.

ERICKSON, Frederick ; WILSON, Jan. Sights and sounds of life in schools: A resource guide to film and videotape for research and education. **Research Series**, nº.125. College of Education, Institute for Research on Teaching. East Lansing: Michigan State University, 1982.

ERICKSON, Frederick. **Audiovisual records as a primary data source**. Grimshar (editors): Sociological methods and research (Special issue on sound-image records in social interaction research), v. 11, n. 2, p. 213-232, 1989.

ERICKSON, Frederick. Definition and Analysis of Data from Videotape: Some Research Procedures and Their Rationales. In Judith L. Green, Gregory Camilli e Patricia B. Elmore (Eds). **Handbook of Complementary Methods in Education Research**, 3ed. Capítulo 10, p.177-193. New York: Routledge. 2006. 896p. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis of interaction. In Margaret D. LeCompte, Wendy Millroy & Judith Preissle (eds.), **The handbook of qualitative research in education**, p. 201–225. New York: Academic.1992.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic Microanalysis. In Sandra Lee McKay and Nancy H. Hornberger (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (Org.) **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado das Letras. 2001. 272p.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock Merlin C, (Ed.), **Handbook of research on teaching**, p. 119-161. New York: Macmillan, 1986. 1037p.
- ERICKSON, Frederick. Re-imaginando o retrato de escolas e escolarização: abordagens atuais em etnografia é Conferência. **III Colóquio Educação, Cidadania e Exclusão: Gênero e Pobreza**. Núcleo de Etnografia e Educação (NetEdu), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Maracanã, Rio de Janeiro, de 04 a 06 de novembro de 2009.
- ERICKSON, Frederick. Studying side by side: Collaborative action ethnography in educational research. Chapter. In George Spindler e Hammond, Lorie (eds.) **Innovations in Educational Ethnography: Theories, Methods, and Results**. Capítulos 7, p. 235-257. Mahwah: Lawrence Erlbaum and Associates. 2006. 416p. <https://doi.org/10.4324/9780203837740>.
- FRANK, Carolyn. **Ethnographic eyes: A teacher's guide to classroom observation**. Portsmouth: Heineman. 1999. 111p.
- GEERTZ, Clifford. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books. 1973. 470p.
- GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Mônica Célia Santos Raposo. 9a edição. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985. 280p.
- GOFFMAN, Erving. Embarrassment and Social Organization. **American Journal of Sociology**, Volume 62, nº 3, p.264-271. 1956. <https://doi.org/10.1086/222003>.
- GOFFMAN, Erving. **Encounters: Two Studies in the Sociology of Interaction**. Harmondsworth, Middlesex: Penguin. (1961) 1972.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In: Branca Telles Ribeiro e Pedro M Garcez (Org.). **Sociolinguística Interacional**. Capítulos 5, p.107-148. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- GOODWIN, Charles. **Co-Operative Action. Cambridge**. Cambridge: Cambridge University Press. 2018.
- HAMMERSLEY, Martyn. **Classroom ethnography: Empirical and methodological essays**. New York: Routledge.1990. 186p. <https://doi.org/10.4324/9781003094043>.
- JOHNSON, Sarah Jean; AMADOR, Laura. **A Pioneer in the Use of Video for the Study of Human Social Interaction: A Talk with Frederick Erickson**. Ucla-Crossroads of Language, Interaction and Culture. Vol. 8, nº 1, p. 93-102. 2011. <https://escholarship.org/uc/item/1zn9r77c>.
- KENDON, Adam. **Conducting Interaction: Patterns of Behavior in Focused Encounters**. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. 304p.

KENDON, Adam. The organization of behavior in face-to-face interaction; Observations on the development of a methodology. In: Paul Ekman and Klaus Scherer. **Handbook of research methods in nonverbal behavior**, p. 440–505. Cambridge: Cambridge University Press. 1981.

LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. Liddell and Scott's Greek-English Lexicon. Oxford: Clarendon Press. 1940. 804p.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea** London: Routledge & Kegan Paul. 1922. 527p.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [SciELO books, online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298p.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. Fracasso escolar: gênero e pobreza. Relatório Final da Pesquisa. Prociência/FAPERJ, Uerj-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: CNPq. 2010. 185f.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CONTI, Daiane de Macedo Costa. Um estudo etnográfico sobre as ordenações e relações de gênero no ensino fundamental: analisando conselhos de classe. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de et. al. (Org.) **Pesquisas em Educação: a Produção do Núcleo de Etnografia em Educação (NetEdu)**. Campina Grande: Realize, 2015. 354p.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Digital ethnography is a new trend of ethnographic studies in education in Brazil. **Conferência**, 31 de julho de 2014. University of British Columbia (UBC), Vancouver. CA. 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Digital Technology and Ethnographic Research: Aspects of research and taught with technologies in Education. **Projeto de Pesquisa**. Prociência/FAPERJ. Brasília: Capes. 2012.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. p 25-49. In: MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida de. (Org.) **Etnografia e educação: conceitos e usos** [SciELO books, online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. 298p.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia e Exclusão: meta-análise interpretativa das pesquisas realizadas pelo núcleo de etnografia em educação (1984-2016). **Projeto de Pesquisa**. Núcleo de Etnografia em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. FAPERJ/CNPq: Rio de Janeiro. 2017.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson**. [Tradução - online]. Rio de Janeiro: NetEdu, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografias na escola: duas décadas de pesquisa sobre o fracasso escolar no ensino fundamental. Capítulo 1, p. 7-20. In, Carmen Lúcia Guimarães de; Helena Amaral da Fontoura (Org.) **Etnografia e Educação: Relatos de Pesquisa**. Prefácio por Frederick Erickson. Rio de Janeiro: EdUERJ. 2009. 222 p.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Fracasso Escolar: uma etnografia**. Curitiba: Appris editora. 2022. 287p. MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Gênero e Pobreza: Práticas, Políticas e Teorias Educacionais - Imagens de escolas**. Projeto de Pesquisa. Prociência/FAPERJ, Uerj-Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Brasília: CNPq. 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno**. **Relatório Final da Pesquisa**. Prociência/FAPERJ. Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2008.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **Imagens Etnográficas da Inclusão Escolar: o fracasso escolar na perspectiva do aluno**. **Projeto da Pesquisa**. Prociência/FAPERJ. Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2005.

PINK, Sarah. **Doing visual ethnography: Images, media, and representation in research**. London: SAGE Publications. 2007.

PITARD, Jayne. Using Vignettes Within Autoethnography to Explore Layers of Cross-Cultural Awareness as a Teacher. **Forum: Qualitative Social Research**, Vol. 17, nº.1, Art. 11. 2016. <https://doi.org/10.17169/fqs-17.1.2393>

RIIS, Jacob. **How the other half lives: studies among the tenements of New York**. New York: Charles Scribner's Sons, 1890. 242p.

ROSALDO, Renato. **Culture & Truth: The remaking of social analysis**. Boston: Beacon Press. 1989. 288p.

WOLCOTT, Harry **Ethnography; a way of seeing**. Lanham: AltaMira Press. 2008. 352p.

---

Recebido em novembro/2023 | Aprovado em abril/2024

## MINIBIOGRAFIA

### Frederick Erickson

Professor Emérito de Linguística na Faculdade de Educação, Universidade da Califórnia, Los Angeles (Ucla). Ocupou a cátedra George F. Kneller de Antropologia da Educação, Doutor em Antropologia pela Northwestern University. Especialista no uso da análise de vídeo em sociolinguística interacional e microetnografia. Seu site é: <https://seis.ucla.edu/faculty-and-research/faculty-directory/frederick-erickson>.  
E-mail: [ferickson@gseis.ucla.edu](mailto:ferickson@gseis.ucla.edu)

### Carmen Lúcia Guimarães de Mattos

Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pós-Doutora pelas universidades: Universidade da British Columbia, CA; University of Cambridge, UK; University of Sydney, AU, e; Sorbonne de Université René Descartes, FR. Doutora e Mestra em Educação pela University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, USA. Seu site é: <http://www.clgmattos.com/>.  
E-mail: [clgmattos@gmail.com](mailto:clgmattos@gmail.com)